

ISSN 2306-5079

Индекс 75138



**ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
ЖЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S
TEACHER TRAINING UNIVERSITY**

№4 (84) 2020

Алматы 2020
«Қыздар университеті»



ISSN 2306-5079
Индекс 75138

Алғаш есепке қою кезіндегі нөмері мен мерзімі № 6204-Ж 08.08.2005ж.

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, Ақпарат комитеті, Мерзімді баспасөз басылымын, ақпарат агенттігін және желілік басылымды есепке қою, қайта есепке қою туралы №KZ53VPY00015274 куәлігі негізінде 25.09.2019 тіркелген.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті ұсынатын Ғылыми еңбектің негізгі нәтижелерін жариялау үшін ұсынатын ғылыми баспалар тізбесіне 2018 жылдың 16 мамырында № 768 бұйрығымен енгізілді. Педагогикалық ғылымдар бөлімі.

Шығу жиілігі: 3 айда 1 рет

МББ тілі: қазақша, орысша, ағылшынша

Тарату аумағы: Қазақстан Республикасы, алыс және жақын шетел

Бас редактор Алдамбергенова Г.Т. – п.ғ.д., профессор

Жауапты редактор Аршабеков Н.Р. - филос.ғ.д., профессор

Бас редактордың орынбасары Шакирова С.М. – филос.ғ.к.

Корректор Жакибаева К.А.

Редакциялық алқа

Отандық ғалымдар

Байташева Г.У., *а/ш ғ.к., доцент (Қазақстан)*
Бакирова Э.А., *ф-м.ғ.к., доцент (Қазақстан)*
Куанышева Ж.К., *п.ғ.к., аға оқытушы (Қазақстан)*
Заманбеков Ш.З., *э.ғ.к., профессор (Қазақстан)*
Байназарова Т.Б., *п.ғ.к., доцент (Қазақстан)*
Уразалиева М.А., *п.ғ.к., профессор м.а. (Қазақстан)*
Сулейменова Ж.Н., *п.ғ.д., профессор (Қазақстан)*

Шетелдік ғалымдар

Kathie Stromile Golden, *PhD (АҚШ)*
Dave Chan, *PhD, профессор (Канада)*
Абдигали Бакибаев, *х.ғ.д., профессор (Ресей)*
Stanislav Bencic, *PhD (Словакия)*
Türkmen Fikret, *PhD (Түркия)*
Rimantas Zelvys, *п.ғ.д., пс.ғ.к., профессор (Литва)*
Sefa Ertürk, *PhD (Түркия)*
Gökhan Özdemir, *Prof.Dr. (Түркия)*
Ahmet Sakir Dokuz, *Dr. (Түркия)*
Catherine Alexander, *PhD (Ұлыбритания)*



«Қыздар университеті»
б а с п а с ы

Медиа департаментінің директоры
Шорабек Ә.Д.
Көркемдеуші, беттеуші
Жексембиева Г.Н.

Басуға 30.12.2020 жылы қол қойылды.
Пішімі 60x48 1/8. Көлемі 13,88 б.т.
Офисті қағаз. Сандық басылыс.
Таралымы 300 дана. Бағасы келісімді.
050000, Алматы қаласы, Гоголь көшесі, 116.
«Қыздар университеті» баспасында басылды.
Тел.: 237-38-33

© Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, 2020
050000, Алматы қ., Әйтеке би көшесі, 99. Тел. 233-17-67, факс 233-18-35.

Основан в 2005 году.
Выходит 4 раза в год.

Журнал включен в Перечень изданий, рекомендуемых Комитетом по обеспечению качества в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов научной деятельности.
Раздел. Образование, подраздел Педагогические науки (Приказ №768 МОН РК от 16 мая 2018 года)

Главный редактор - доктор педагогических наук, профессор, и.о. Председателя - ректор НАО «Казахский национальный женский педагогический университет» **Алдамбергенова Гаухар Туремуратовна**

Ответственный редактор - доктор философских наук, профессор, проректор по науке и инновациям КазНацЖенПУ **Аршабеков Нурғали Рахымғалиевич**

Заместитель главного редактора - кандидат философских наук, руководитель научно-издательского отдела КазНацЖенПУ **Шакирова Светлана Махмұтовна**

Корректор - **Жакибаева Калипа Аманбаевна**

Международный редакционный совет

Dr. **Kathie Stromile Golden**, PhD, Mississippi Valley State University, USA

Dr. **Dave Chan**, PhD, P.Eng., Professor, Department of Civil & Environmental Engineering, University of Alberta, Edmonton, Canada

Dr. **Abdigali Bakibayev**, доктор химических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Россия

Dr. **Stanislav Bencic**, Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Dr. **Türkmen Fikret**, PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey

Dr. **Rimantas Želvys**, Dr. Professor, Lithuania

Dr. **Sefa Ertürk**, Professor, Department of Physics, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

Dr. **Gökhan Özdemir**, Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

Dr. **Ahmet Şakir Dokuz**, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

Dr. **Catherine Alexander**, PhD, Durham University, UK

Редакционная коллегия журнала

Байназарова Т.Б., к.п.н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования КазНацЖенПУ

Байташева Г.У., к.с\х.н., доцент, и.о. профессора кафедры биологии КазНацЖенПУ

Бакирова Э.А., к.ф-м.н., доцент, и.о. профессора кафедры математики КазНацЖенПУ

Заманбеков Ш.З., к.э.н., профессор кафедры менеджмента и основ права КазНацЖенПУ

Куанышева Ж.К., к.п.н., ст. преподаватель кафедры химии КазНацЖенПУ

Сулейменова Ж.Н., д.п.н., профессор кафедры теории и методики казахского языкознания КазНацЖенПУ

Уразалиева М.А., к.п.н., и.о. профессора кафедры музыки КазНацЖенПУ

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім. Жаратылыстану / Раздел 1. Естествознание

2-бөлім / Раздел 2. Физика, математика, информатика

А.Б. Искакова, К.А. Нурумжанова, Г.С. Джарасова Формирование у студентов технических специальностей вуза предпринимательского мышления в процессе обучения физике	8
М.М. Шакен, Д.Н. Нургабыл Разработка структурных элементов и инструментариев критериального оценивания учебных достижений учащихся	16

3-бөлім / Раздел 3. Филология

М.И. Оразханова, Г.А. Сағынаева Қ.П.Жүсіптің мектепте поэзиялық шығармаларды оқытудағы шеберлігі	24
G.K. Tleuzhanova, Anna T. Litovkina, D.M. Zhorabekova Level learning of English language in schools of Kazakhstan: assessment practice of students' learning results	33
A.O. Karimova, E. Zhumataeva Increasing students' motivation by creating an English language learning environment	43
Zh.Zh. Abiyeva Criterion referenced assessment in foreign language education: presentation as a tool	50
Х.И. Рахматуллаева, А.М. Жалалова Студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін аутентті бейне материалдар арқылы дамыту	59
G.B. Sarzhanova, G. Zh. Smagulova Technology of creating multimedia educational resources on the base of authentic audio- and video materials in Ispring Suite program	69
K.T. Zhaiykbay, T.A. Kulgildinova Conceptual basis for the formation of foreign language pragma professional communicative competence of future IT specialists	80
Л.Н. Демченко «Женская проза» в контексте литературы постмодернизма (на материале произведений Л. Улицкой)	90

4-бөлім. Тарих, экономика, құқық / Раздел 4. История, экономика, право

Қ.Қ. Жылқышыбаева, İbrahim Ozturk, Қ.Д. Раисов XIX ғасырдың екінші жартысы- XX ғасырдың орта кезіндегі қазақ мектептерінің ашылуы және қазақ тарихының оқытылуы	102
Catherine Alexander (Великобритания) Cleaning up and moving on: Kazakhstan's 'nuclear renaissance'	112
Ш.М. Маралбаева, Н.В. Никифорова, И.Г. Хан Основные парадигмы предпринимательского образования в вузах: казахстанский и международный опыт	126

Лоранс Тэн (Франция) Уязвимость и методы искусственного оплодотворения	141
--	------------

5-бөлім / Раздел 5. Педагогика – психология

К.С. Кудайбергенова Ашықтық – білім беру жүйесіндегі демократиялық қоғам құрудың алғышарты	151
С.А. Мурзина, С.К. Искендірова, Г.М. Исмаилова Критическое мышление государственных служащих как андрогогическая задача	160
Ж.К. Стамбекова, А.Е. Жұмабаева, А.Н. Умирбекова Бастауыш сынып педагогтарының кәсіби даярлығын қалыптастыруда инновациялық әрекеттің тиімділігі	171
О.А. Колюх, М.С. Темиргалиева Психологические особенности субъективной оценки качества жизни студентов	178

**6-бөлім. / Раздел 6.
Өнер және мәдениет Искусство и культура**

М.Б. Джанаев Композицияны «Көркем еңбек» оқу бағдарламасына сай оқыту мәселелері	187
Andriej Moskwin Images of the Belarusian village on the stage of Belarusian state theatre-1 (1920-1930)	197
Авторлар туралы мәлімет	206
Сведения об авторах	208
Authors of the issue	209
Мақалаларға қойылатын талаптар	212
Требования к статьям	215
Requirements for articles	218

1-бөлім
ЖАРАТЫЛЫСТАНУ

Раздел 1
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

Section 1
NATURAL SCIENCES

2-бөлім / Раздел 2
ФИЗИКА
МАТЕМАТИКА
ИНФОРМАТИКА

Section 2
PHYSICS
MATHEMATICS
COMPUTER SCIENCE

МРНТИ 14.35.09

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

А.Б. Искакова¹, К.А. Нурумжанова², Г.С. Джарасова³

¹ Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

² Торайгыров университет, Павлодар, Казахстан

³ Павлодарский педагогический университет, Павлодар, Казахстан

anar_is@mail.ru, 75646100@mail.ru, yulzhan@mail.ru

Целью исследования является решение проблемы формирования у студентов технических специальностей предпринимательского мышления на основе трансдисциплинарного интегрированного подхода к изучению физики и экономики. Результатом исследования стало определение сущности междисциплинарных связей между физикой и экономикой, выявление особенностей задач физики, ориентированных на формирование предпринимательского мышления, демонстрация необходимости реализации профессионального контекста в изучении физики. В статье данная проблема исследуется путем анализа, сравнения, систематизации педагогической литературы. Рассматривается технология применения трансдисциплинарного подхода для формирования у студентов предпринимательского мышления в процессе обучения физике. Приведены физические модели, применяемые в экономике.

Ключевые слова: междисциплинарность, физика, экономика, трансдисциплинарность, предпринимательское мышление.

Введение

В настоящее время наука требует исходящего из процессов глобализации интегрального взгляда на мир. В интегральном взгляде мир представлен во всей его сложности, взаимосвязанности и взаимозависимости. Интегральность является логическим ответом на гипервозрастание объема информации и знаний в различных областях науки и технологий. В этих условиях, как показывает анализ тенденций в развитии образовательных технологий, наиболее эффективный путь – создание технологий обучения, основанных на интеграции не только содержания (информации и знаний), но, прежде всего, методологий, средств и когнитивных структур. В основе такой методологии образования должен быть принцип трансдисциплинарности, обеспечивающий в результате, как показывает наше исследование, метазнания, метамышление и метакогнитивные навыки для решения насущных жизненных и других творческих, технических и экономических задач.

Трансдисциплинарная технология предполагает формирование у студентов умений сопоставлять методы исследований разных дисциплин, видеть состояние конкретной науки, отражать, как в зеркале, их смысл в других сферах знаний.

Интеграционные процессы способствовали тому, что на рынке появляются новые специальности и специализации. Такая тенденция развивается во всех развитых странах мира. Более пристальное изучение данной проблемы выявило идею самоорганизации рынков образования и труда, продиктованные гиперразвитием знаний и технологий. Наука становится производительной силой для производства и технологий [1]. Выяснение причин, приводящих к таким качественным изменениям, является по существу поиском и нахождением общих механизмов процессов самоорганизации. К таким механизмам, сопровождающих самоорганизацию, относится когерентность.

В своем исследовании мы исходили из принципа когерентности физического и предпринимательского мышлений. Физика имеет связь не только с инженерными дисциплинами, но и экономика имеет определенную связь с физикой. Один из таких предметов появился при объединении экономики и физики.

Модели и методы физики применяются для изучения различных экономических явлений. Здесь можно процитировать слова физика Жореса Ивановича Алферова «Скажу, что в Америке, а там традиционно сильны экономические школы, лучшие экономисты вышли из среды ученых,

которые занимались теоретической физикой или математикой.... Чтобы таланты развивались, надо развить экономику...» [2]. С возникновением в XX веке квантовой физики были открыты новые принципы познания: дополнительности, соотношения неопределённостей, подобия, пределов, разрешимости и другие, которые дополнили принципы познания классической механики, совокупность которых может быть использована для изучения экономических процессов и явлений.

Целью данного исследования является: Решение проблемы формирования у студентов технических специальностей вуза предпринимательского мышления в процессе изучения физики.

Задачами исследования определены:

1. Изучение трансдисциплинарных связи между физикой и экономикой, обсуждение целей и характеристик профессиональных задач преподавания физики на технических специальностях;
2. Обоснование трансдисциплинарных связей между закономерностями физики и экономики;
3. Разработка и апробация трансдисциплинарных заданий для студентов специальности «Приборостроение», способствующих формированию предпринимательского мышления;
4. Доказательство необходимости трансдисциплинарного подхода к преподаванию физики на технических специальностях высшего учебного заведения.

Основная часть

В исследованиях трансдисциплинарного подхода к достижению цели исследования и реализации поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический (сравнение, анализ и систематизация педагогической литературы), эмпирический (педагогический эксперимент для демонстрации важности трансдисциплинарного подхода к преподаванию физики и статистический метод оценки результатов эксперимента).

Педагогический эксперимент проводился на базе технических факультетов трех университетов: Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова, Казахского национального педагогического университета имени Абая и Алматинского университета энергетики и связи. Всего было задействовано 123 респондента. Исследование проводилось в 2019 году (сентябрь-декабрь). Составленные задания для удобства были загружены в систему www.docs.google.com (ссылка: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScibDsOg9qHDSxb0vVDqIkLaZrPNblYencNESnI0C6TCWuuw/viewform?usp=sf_link).

Предпринимательское мышление отличается от управленческого мышления и от мышления, которое является традиционным в бизнес-образовании. В предпринимательском мышлении преобладает вера в человеческий потенциал, в том числе в способность вести себя рационально. И предпринимательское мышление необязательно связано с предпринимателями. Это необходимый навык для укрепления человеческого капитала, трудоустройства и конкурентоспособности [3]. Процесс подготовки специалистов с предпринимательским мышлением должен быть ориентирован на профессиональный контекст. Для того, чтобы разработать стратегии профессиональной направленности посредством обучения, мы должны проанализировать связь между физикой и экономикой.

Традиционная экономическая теория, которая основывается на идее относительного равновесия и саморегуляции рынков, не смогла ни вскрыть причины и предсказать приближение столь негативных социально-экономических последствий, ни предложить способов их преодоления. В такой ситуации физики, опираясь на реально наблюдаемое изменение фактических данных (цен на финансовых рынках, уровня доходов у разных групп населения и др.), не ограниченные традиционными экономическими теориями и догмами, пытаются вывести объективные динамические закономерности экономических явлений и создать инструменты их регулирования, соответствующие прогрессивному, бескризисному развитию экономики и общества [4].

Пытаясь решать такого рода задачи, физики используют в основном метод аналогий, подбирая для анализа определенного экономического процесса и установления закономерности его движения, подходящий физический процесс, позволяющий применить соответствующую физическую модель и описывающий её математический аппарат. Такую трансформацию знаний можно осуществить с помощью трансдисциплинарного подхода, так как трансдисциплинарный

подход интегрирует знания из разных академических дисциплин, которая способствует появлению общей интегрированной структуры.

В некоторых зарубежных источниках приводятся мнения о том, что переход к трансдисциплинарной совместной работе имеет некоторый риск. Это объясняется тем, что: во-первых, участники трансдисциплинарной работы должны ожидать, что возможно будут различные результаты, а не один правильный результат; во-вторых, каждый результат будет в большей или меньшей степени резонировать с различными взглядами; в-третьих, участники трансдисциплинарного процесса должны быть готовы, что их перспектива может быть затуманена, чтобы решать конкретную проблему [5].

Сегодня проблемами трансдисциплинарных методов исследования занимаются ученые и научные коллективы в США, Швейцарии, Франции, Китае и других странах. В России вопросами трансдисциплинарной методологии в научных исследованиях в основном занимаются философы науки, такие как Л. П. Киященко, В. И. Моисеев, А. А. Крушанов, И. Б. Ардашкин и др. [6-8].

Понятие трансдисциплинарности впервые использовалось швейцарским психологом и философом в 1970 г. Жаном Пиаже [9]. В энциклопедическом словаре термин трансдисциплинарность трактуется как: транс.(от лат. trans сквозь, через) первая составная часть слов, означающая: 1) движение через какое-либо пространство, пересечение его... 2) находящийся за пределами чего-л. По ту сторону чего-л. Значения термина трансдисциплинарность представляют с содержательной стороны следующим образом:

- в первом значении трансдисциплинарность понимается как «декларация», провозглашающая равные права известных и малоизвестных ученых, больших и малых научных дисциплин, культур и религий, в исследовании окружающего мира;
- во втором значении трансдисциплинарность трактуется как высокий уровень образованности, разносторонности, универсальности знаний конкретного человека. Про таких людей обычно говорят, что они обладают энциклопедическими знаниями;
- в третьем значении трансдисциплинарность трактуется как «правило исследования окружающего мира». Предполагается, что трансдисциплинарность будет реализована, если проблема исследуется сразу на нескольких уровнях. Например, на физическом и ментальном уровнях, глобально и локально;
- в четвертом значении трансдисциплинарность используется как «принцип организации научного знания», открывающий широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества. Следует отметить, что трансдисциплинарность в четвертом значении, позволяет ученым официально выходить за рамки своей дисциплины, не опасаясь быть обвиненными в дилетанстве [10].

Трансдисциплинарность в узком смысле означает интеграцию различных форм и методов исследования, включая специальные приемы научного познания, для решения научных проблем. В широком смысле означает единство знания за пределами конкретных дисциплин [11]. Трансдисциплинарность не стремится к господству нескольких дисциплин, но ставит своей целью раскрыть все дисциплины к тому, в чем они едины, и к тому, что лежит за их пределами [12]. После определенной обработки, дисциплинарные знания становятся полностью адаптированными к их совместному использованию в решении научно-исследовательских и практических проблем любой сложности [13].

Чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов новой формации, программы технического образования должны отвечать трансдисциплинарному подходу. Ориентация деятельности специалиста на междисциплинарное и трансдисциплинарное мышление позволяет формировать предпринимательское мышление у студентов технических специальностей вуза при обучении физике и пересмотреть содержание учебных планов [1, 14]. Правильно составленная методика трансдисциплинарной связи таких наук, как физика и экономика, позволят формировать предпринимательское мышление у студентов технических специальностей.

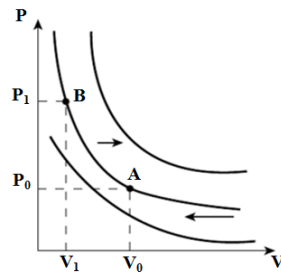
Для того, чтобы наиболее эффективно использовать составленные профессионально-ориентированные примеры, мы должны использовать их в соответствии с основными знаниями. Для этого приведен пример, как можно представить трансляцию физических знаний в систему экономических знаний (таблица 1).

Таблица 1. Пример трансляции физических знаний в систему экономических знаний

Физическое знание	Экономическое знание	Транслированные знания
Броуновское движение	Поведение цен на рынке	Анализ поведения цен на рынке с помощью применения модели броуновского движения [15]
Распределение частиц в газе по скорости	Распределение субъектов по доходам	Анализ распределения субъектов по доходам на основе распределения частиц в газе по скоростям [15]
Классическая и квантовая механика	Динамика цен финансового рынка	Использование методов классической и квантовой механики для математического моделирования динамики цен финансового рынка [15]
Теория струн	Финансовая динамика	Построение модели финансовой динамики с помощью применения теории струн [15]
Осциллятор Ван-дер-Поля, уравнение Ван-дер-Ваальса	Управленческая теория	Осциллятор Ван-дер-Поля, уравнение Ван-дер-Ваальса в управленческом консультировании [16]
Броуновское движение	Фондовый рынок	Моделирование фондового рынка на основе Броуновского движения [17, 18]

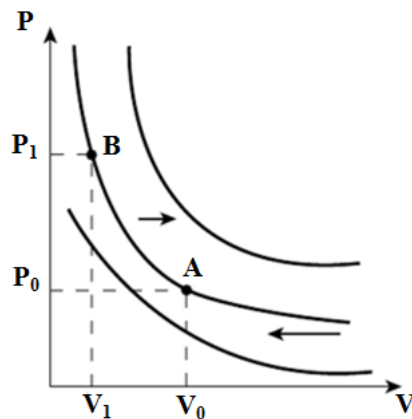
Уровень теоретических знаний по физике и его практическое применение в условиях трансдисциплинарного подхода к преподаванию физики были определены с помощью тестовых форм [19]. В качестве примера приведем несколько заданий:

1. Назовите процесс, изображенный на графике



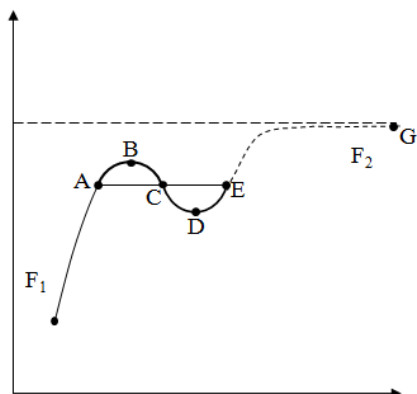
Источник: составлено авторами

2. Назовите факторы (физические и экономические), которые влияют на сдвиг кривых влево или вправо.



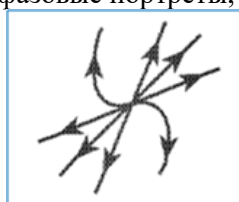
Источник: составлено авторами

3. На что похожа кривая, изображенная на рисунке?



Источник: составлено авторами

4. Назовите фазовые портреты, приведенные на рисунке.



A



B



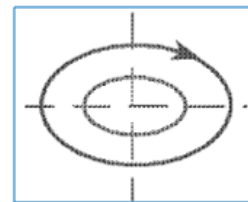
C



D



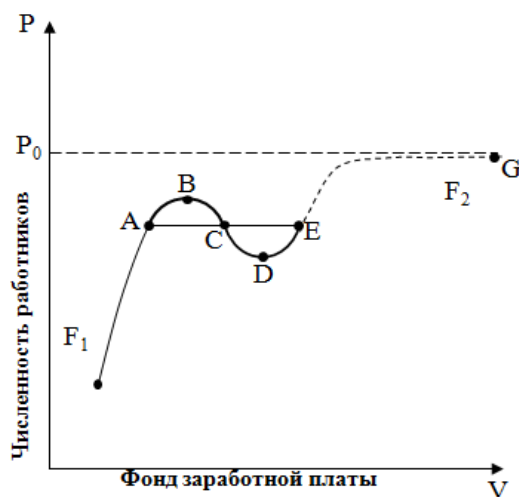
E



F

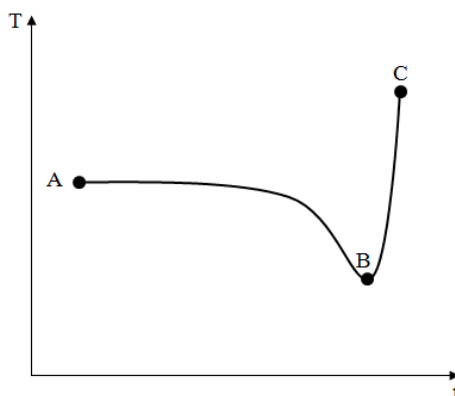
Источник: составлено авторами

5. С точки зрения физики и экономики объясните фазовое состояние в точке F_1 .



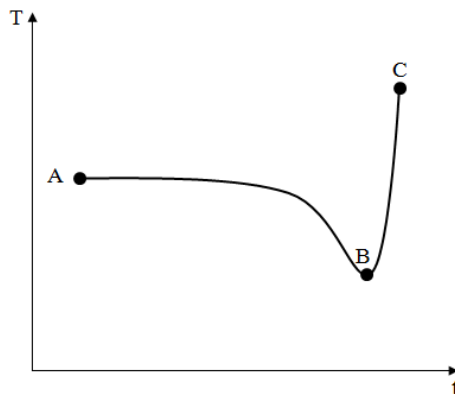
Источник: <https://www.cfin.ru/press/management/2002-3/06.shtml>

6. На графике покажите точку, где возможно произошла смена директора предприятия, и дайте физическое объяснение данной точки.



Источник: <https://www.cfin.ru/press/management/2002-3/06.shtml>

7. На рисунке изображен график зависимости температуры отношений в коллективе от времени. Как Вы думаете, в какой точке намечается еще одна смена директора предприятия? Дайте физическое объяснение данной точки.



Источник: <https://www.cfin.ru/press/management/2002-3/06.shtml>

8. Представлен осциллятор в виде грузика на пружине, которая прикреплена к опоре. Опора остается неподвижной при малых колебаниях, но есть возможность сдвинуть ее с места при сильном воздействии. Грузик вместе с опорой медленно подтаскивают к точке O_1 . Объясните ситуацию, которая происходит на предприятии. Дайте физическое и экономическое объяснения данной ситуации.

Первые 4 задания имеют характер простых заданий, а остальные задания имеют смысл прикладного характера. Результаты тестов, проведенных студентами, приведены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты проведенного теста

Тесты	Номер задания	Правильные ответы студентов, %	
		Студенты первого курса	Студенты третьего курса
1-4 тестовые формы	1	25 %	30 %
	2	8 %	10 %
	3	6 %	8 %
	4	30 %	25 %
5-8 тестовые формы	1	15 %	20 %
	2	10 %	12 %
	3	7 %	8 %
	4	7 %	9 %

Полученные результаты показывают, что как студентам первого, так и третьего курса удается выполнять задачи, связанные с простым отражением вопросов курса физики и экономики (69% и 73%). При этом прогресс в выполнении заданий на основе конкретных объектов, требующих предпринимательского мышления, желает лучшего (39% и 49%). Эксперимент показал, что для формирования предпринимательского мышления недостаточно знаний курса по экономической теории, предусмотренных учебными планами технических специальностей. Поэтому, мы считаем, что для формирования предпринимательского мышления у студентов технических специальностей, необходимо включить в учебный план дополнительный курс с трансдисциплинарными элементами.

Заключение и рекомендации

В заключение хочется отметить, что подтвердилась возможность и необходимость формирования предпринимательского мышления у студентов технических вузов средствами трансдисциплинарных когнитивных структур при изучении физики и экономики. Наше исследование показало, что существует множество средств и методов дидактики трансдисциплинарного обучения. Но в процессе формирования предпринимательского мышления у студентов одним из эффективных методов является перенос когнитивных структур.

Мы должны сосредоточить внимание на когерентности физического и предпринимательского мышления, имеющих общие свойства: системность, парадоксальность, обобщенность, неопределенность. В физике известно, что существенной особенностью когерентных процессов, независимо от причин их возникновения, является несводимость согласованного поведения элементов системы к их индивидуальным свойствам. Следовательно, когерентность есть проявление системных свойств объекта, как своеобразное разрешение антиномии части и целого [20]. Формируемые у студентов при изучении физики общие черты предпринимательского и физического мышления сохраняют законную силу и объективность автономных физических и экономических закономерностей.

Список литературы

1. Исакова А. Б., Нурумжанова К. А., Сенькина Г. Е., Козыбай А. К., Джарасова Г. С., Каирбаева А. К. (2019) Факторы и тренды развития инновационных процессов в высших учебных заведениях в условиях международной экономической интеграции. *Science for Education Today*. № 3. С. 200–221. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.12>
2. Четыре вопроса Нобелевскому лауреату (2001) Проблемы теории и практики управления. № 2. С. 53–55.
3. Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Brande G. (2016) *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. – Spain: JRC Science Hub. – 37 p. <https://doi.org/10.2791/593884>
4. Водолазский А.А. (2013) Начала эконофизики и количественная определенность первых экономических законов. Новочеркасск: НОК. – 227 с. <http://window.edu.ru/resource/587/79587/files/econofizika.pdf>
5. Volckman R. (2011) Transdisciplinarity in Higher Education, Part 7: Conclusion. *Integral Leadership Review* [Электронный ресурс]. № 11(3). – Режим доступа: <http://integralleadershipreview.com/2630-transdisciplinarity-in-higher-education-part-7/>
6. Киященко Л.П., Моисеев В.И. (2009) *Философия трансдисциплинарности*. М.: ИФРАН. – 208 с.
7. Крушанов А. А. (2007) Открытие трансдисциплинарности: научная революция, которую мы не заметили // Труды членов Российского философского общества. №3.
8. Пиаже Ж. (2001) Теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской. – Москва: Гардарики. – 624 с.
9. Авраменко А.А., Кирсанов К.А., Рыков С.В. (2014) *Надпредметное направление в деятельности ВУЗа: монография*. М.: Директ-Медиа. – 278 с.
10. Князева Е. Н. (2011) Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТГПУ. № 10. – С. 193–201. <https://cyberleninka.ru/article/n/transdistsiplinarye-strategii-issledovaniy>
11. Пузанов А.В. (2016) Трансдисциплинарный подход к образовательному процессу на примере изучения робототехнических систем / Информационные технологии в образовании и производстве: материалы IV Межд. научно-тех. интернет-конф. (18-19 ноября). Минск: БНТУ. <https://rep.bntu.by/handle/data/27286>

12. Аншаева Д.И., Тасболатова А.А. (2016) Агроөнеркәсіптік кешенді инновациялық бағытта дамытудың экономикалық механизмін қалыптастыру // КМТИУ хабаршысы. № 2(30). – 107-113 б. <http://yu.edu.kz/wp-content/uploads/2018/08/Vestnik---230-2016.pdf>
13. Tejedor G., Segalás J., Rossas-Cassals M. (2018) Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education // Journal of Cleaner Production. № 175. Pp. 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>
14. Кочнев А., Ахмадуллин М., Аверко-Антонович И., Рязанова Л., Абдулкашапова Ф., Разинов А. (2004) Инновационная образовательная деятельность // Высшее образование в России. № 8. С. 75-87. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9573839>
15. Харитонов В.В. (2007) Экономика. Современная физика в поисках экономической теории. Москва: МИФИ. – 624 с.
16. Крючков В.Н. (2002) Физические модели в управленческом консультировании: междисциплинарный и трансдисциплинарный подходы [Электронный ресурс] // Менеджмент в России и за рубежом. № 3. Режим доступа: <https://www.cfin.ru/press/management/2002-3/06.shtml>
17. Утепова Д. (2017) Описание колебаний на финансовых рынках с помощью экономофизических моделей / материалы международной научной конференции студентов и молодых ученых «Фараби әлемі». – Алматы: КазНУ.
18. Kondratenko A. V. (2005) Physical Modeling of Economic Systems: Classical and Quantum Economies. Novosibirsk: Nauka. – 29 p. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1304630
19. Исакова А.Б. (2019) Экономикадағы физикалық модельдер. Павлодар: Toraighyrov University. – 73 б.
20. Кузнецов Б.Л., Кузнецова С.Б. (2006) Теория синергетического рынка. Набережные Челны: КамПИ. – 70 с.

The formation of entrepreneurial skills for students of technical majors at teaching physics

A.B. Iskakova¹, K.A. Nurumzhanova², G.S. Jarassova³

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan,

²Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan,

³Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan

anar_is@mail.ru, 75646100@mail.ru, yulzhan@mail.ru

The aim of the research is to solve the problem of forming entrepreneurial thinking in students of technical specialties on the basis of a transdisciplinary integrated approach to the study of physics and economics. The result of the study was the definition of the essence of interdisciplinary connections between physics and economics, the identification of the peculiarities of physics problems, focused on the formation of entrepreneurial thinking, a demonstration of the need to implement a professional context in the study of physics. In the article, this problem is investigated by means of analysis, comparison, and systematization of pedagogical literature. This article examines the technology of applying a transdisciplinary approach to form students' entrepreneurial thinking in the process of teaching physics. Physical models used in economics are presented.

Keywords: interdisciplinarity, physics, economy, transdisciplinarity, entrepreneurial skills.

Жоғары оқу орындарында физиканы оқыту процесінде техникалық мамандықтар студенттерінің кәсіпкерлік ойлауын қалыптастыру

A.B. Iskakova¹, K.A. Nurumzhanova², G.S. Jarassova³

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Торайғыров университеті, Алматы, Қазақстан,

³Павлодар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

anar_is@mail.ru, 75646100@mail.ru, yulzhan@mail.ru

Зерттеудің мақсаты - техникалық мамандық студенттерінде кәсіпкерлік ойлауды қалыптастыру проблемасын физика-экономикалық зерттеулерге пәнаралық интеграцияланған тәсіл негізінде шешу. Зерттеудің нәтижесі - физика мен экономика арасындағы пәнаралық байланыстардың мәнін анықтау, кәсіпкерлік ойлауды қалыптастыруға бағытталған физика мәселелерінің ерекшеліктерін анықтау, физиканы оқытуда кәсіби контексті жүзеге асырудың қажеттілігін көрсету. Мақалада бұл мәселе педагогикалық әдебиеттерді талдау, салыстыру, жүйелеу арқылы зерттелген. Сонымен қатар физиканы оқыту үдерісінде білім алушылардың кәсіпкерлік ойлауын қалыптастыру үшін пәнаралық тәсілді қолдану технологиясы қарастырылған. Экономикада қолданылатын физикалық модельдер келтірілген.

Түйін сөздер: пәнаралық байланыс, физика, экономика, трансдисциплинарлық, кәсіпкерлік ойлау.

Поступила в редакцию 17.09.2020.

МРНТИ 14.35.09

МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Д.Н. Нургабыл, М.М. Шакен

Жетысуский университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан
marshak13@mail.ru

В работе выявлены проблемы усвоения учениками новых знаний в контексте критериального оценивания учебных достижений учащихся. Исследованы содержание, виды критериального оценивания. Выявлены структурные элементы формативного оценивания: остаточный, деятельностный, локальный, модульный. Описаны структурные элементы суммативного оценивания: промежуточный, итоговый. Инструментарий критериального оценивания дополнен следующими компонентами: ожидаемый результат, индивидуальная карта усвоения учащимися учебного материала, таблица фиксации учебных достижений учащихся. Предложены модель карты реализации критериального оценивания в рамках одного учебного периода, методы реализации формативного оценивания.

Ключевые слова: критериальное оценивание, суммативное оценивание, формативное оценивание, инструментальный оценивания, учебные достижения, результативное обучение.

Введение

Критериальное оценивание учебных достижений учащихся представляет собой динамический, непрерывный процесс обучения, способ определения индивидуальных способностей ученика, направленный на совершенствование процесса усвоения учебных материалов, на развитие его учебных достижений с помощью введения критериев оценки. В связи с этим, Назарбаев Интеллектуальные школы Республики Казахстан совместно с Международным экзаменационным советом Кембриджского университета разработали основные требования к критериальному оцениванию учебных достижений учащихся в Республике Казахстан:

- 1) оценивается только познавательная работа ученика по усвоению учебного материала, а не его личность;
- 2) работа ученика сравнивается с заранее определенной моделью (с показательным примером выполненной работы);
- 3) согласно разработанному критерию устанавливается уровень учебных достижений учащихся, определяется шкала многобалльной системы оценки учета учебных достижений обучающихся с переводом их на 5-бальную шкалу оценок, по которому каждый ученик может самостоятельно определить свой уровень учебных достижений и свою традиционную оценку;
- 4) критериями оценивания учебных достижений учащихся служат учебные цели по учебному материалу.

Известно, что критериальное оценивание является частью учебного процесса, которое оказывает непосредственное влияние на развитие учебных достижений учеников и обеспечивает интерактивную связь между учителем и обучающимся [1; 8].

Описание проблемы

В нескольких общеобразовательных средних школах и в Назарбаев Интеллектуальной школе города Талдыкорган были проведены экспериментальные исследования, которые были направлены на изучение влияния учебно-методического обеспечения критериального оценивания учебных достижений учеников на повышение уровня усвоения новых знаний по дисциплине. В процессе проведения экспериментальной работы были использованы такие методы исследования, как анализ, сравнение научных результатов по оцениванию учебных достижений учащихся, беседы, анкетирование, контрольные работы по оценке организации обучения и учебных достижений учащихся.

Результаты исследования показали, что в Назарбаев Интеллектуальной школе процесс критериального оценивания учебных достижений учеников положительно влияет на повышение

уровня усвоения новых знаний по математике, а в общих средних образовательных школах установление такой зависимости в данное время учителями не было проведено.

Исследование проблем усвоения учениками новых знаний и критериального оценивания учебных достижений учащихся позволило выявить следующие противоречия:

- между основными требованиями ГОСО среднего образования, определяющими планируемые знания и умения ученика, и недостаточной разработанностью учебно-методических средств, обеспечивающих успешное формирование этих знаний и умений в контексте критериального оценивания учебных достижений учащихся;

- между требованиями ГОСО среднего образования к содержанию учебников и недостаточной исследованностью проблем проектирования содержательных компонентов учебных дисциплин школьной математики, обуславливающих успешную реализацию критериального оценивания учебных достижений учащихся [2];

- между необходимостью осуществления учителем математики критериального оценивания учебных достижений учащихся и недостаточной разработанностью методов использования инструментария для реализации критериального оценивания в методике преподавания математики.

Для разработки учебно-методических средств, способствующих формированию качественных знаний в контексте критериального оценивания учебных достижений учащихся, следует определить виды и содержание формативного оценивания в процессе обучения.

Обзор литературы

С целью объективной оценки учебных достижений учеников и определения динамики усвоения новых знаний в процессе обучения дисциплины в школах Республики Казахстан проводится формативное и суммативное оценивания.

Анализ работ исследователей [3-5] позволяет заключить, что формативное оценивание как в отечественных школах, так и в зарубежных школах, используется с целью организации результативного обучения, причем содержание формативного оценивания авторами трактуется по-разному [6-11]. Здесь формативное оценивание трактуется, как вид оценивания, которое проводится в ходе повседневной работы в классе, является текущим показателем успеваемости обучающихся, обеспечивает оперативную взаимосвязь между обучающимся и учителем в ходе обучения, обратную связь между учеником и учителем и позволяет совершенствовать образовательный процесс. Однако в этих работах не выделены структурные элементы и не выявлены этапы проведения формативного оценивания учебных достижений учащихся.

Исследования показали, что в действительности на практике многие учителя не вносят соответствующую корректировку в процесс обучения и часто не проводят работу по устранению причин допущения ошибок, ссылаясь на нехватку времени для организации этих и других работ.

Кроме того, практика показала, что простое одобрение учителем учебных достижений учащихся, без подробного обсуждения результатов работы учеников и без их конкретной фиксации, нарушает принцип направленности развития способностей учащихся [12-13], что в свою очередь способствует снижению интереса учеников к познанию учебного материала [14-15].

Цель и задачи исследования

Таким образом, для формирования качественного знания учащихся в контексте формативного оценивания учебных достижений учащихся в обучении математике необходимо разработать алгоритмы изложения нового материала, выделить структурные элементы и этапы формативного оценивания с учетом методики использования их функциональных возможностей и инструментария формативного оценивания во взаимосвязи в процессе обучения. Здесь под инструментарием мы понимаем совокупность средств, методов, инструментов для осуществления оценивания личных достижений учащихся.

С целью целенаправленного планирования учебного процесса и для успешного усвоения учащимися новых знаний в каждом учебном периоде (в учебном году, полугодии, четверти) необходима предварительная актуализация знаний учащихся. В связи с этим, используя результаты исследования и анализа содержания формативного оценивания, определим структурные элементы формативного оценивания.

Результаты исследования

Итоговое и промежуточное оценивания являются структурными элементами суммативного оценивания.

Итоговое суммативное оценивание проводится в конце каждого учебного периода (учебного года, четверти, полугодия) для выявления итоговых результатов обучения, которое соотносится с уровнями мыслительных навыков, предшествует анализу, выводу. Итоговое суммативное оценивание в зависимости от специфики содержания учебного материала может проводиться с помощью следующих инструментов: письменных работ, проектных и исследовательских работ.

После изучения ключевых учебных модулей может проводиться дополнительное промежуточное суммативное оценивание, которое соотносится с совокупностью критериев, предусмотренных для данного учебного модуля.

Для реализации процесса формативного оценивания учителю предоставлена большая свобода в определении вида, частоты использования инструментария формативного оценивания. В связи с этим, в данной работе предлагается в начале каждого учебного периода в рамках одного или двух уроков проводить проверочные и аналитические работы. Эти работы определяют остаточное знание учащихся, способствуют коррекции учениками своих знаний, обеспечивают качественное планирование учителем процесса обучения для каждого предстоящего учебного периода с учетом анализа остаточных знаний учащихся. Такую проверочную работу назовем остаточным формативным оцениванием.

Остаточное формативное оценивание является инструментальным, то есть осуществляется по усмотрению учителя с помощью различных инструментов оценивания (например, контрольная работа, математический диктант; диктант с оценкой истинности или ложности высказываний, тесты и т.д.). Данная форма оценивания по типу является рефлексивной и создает условия для деятельности учащихся по самоконтролю и коррекции (2-3 часа) – дифференцированному обучению в соответствии с результатами учебных достижений учащихся (восстановлению, коррекционному обучению, закреплению и развитию учебных знаний).

Остаточное формативное оценивание реализует оценку остаточных знаний на основе дескрипторов, с использованием ободряющих слов, по усмотрению учителя результаты могут быть зарегистрированы в инструментах фиксации коррекции и развития учебных достижений учащихся.

При реализации остаточного оценивания чаще всего применяются такие методы, как устный опрос (индивидуальный, фронтальный, уплотненный), контрольный срез и тестирование. Каждый метод имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Нужно отметить, что в Назарбаев Интеллектуальных школах в начале каждого полугодия проводится тестирование по математике (мониторинг учебных достижений по математике), по результатам которого проверяются остаточные знания по прошедшему полугодию.

Оценивание учебных достижений учащихся, проводимое (не более двух раз за четверть) в рамках одного урока в конце крупного учебного модуля, назовем модульным формативным оцениванием. Данная форма оценивания соотносится с совокупной частью критериев, предусмотренных для суммативного оценивания, проводимого в конце учебного периода и тем самым обеспечивающего поэтапную подготовку к суммативному оцениванию.

Модульное формативное оценивание так же является инструментальным и может проводиться с помощью следующих инструментов: письменных и устных работ. Модульное формативное оценивание по типу рефлексивное и создает для учащихся условия по самоконтролю освоения новых знаний и саморегулированию учения. Данное оценивание проводится под руководством учителя на основе критериев и дескрипторов, с использованием мотивирующих к учению слов и по усмотрению учителя результаты могут быть зарегистрированы в инструментах фиксации учебных достижений учащихся.

При модульном оценивании можно использовать такие методы как: контрольная работа, кейс-метод, метод проектов, портфолио, тестирование, катанотесты.

Формативное оценивание, которое обеспечивает непрерывную подготовку к модульному формативному оцениванию в рамках учебного материала и соотносится с критериями оценивания,

предусмотренными для данного учебного материала, назовем *локальным формативным оцениванием*.

Локальное формативное оценивание осуществляется на основе учебных материалов, отобранных для рассматриваемого критерия в рамках определенного учебного периода, и может быть реализовано одинаково как для всех учеников класса, так и дифференцированно, с обращением внимания на конкретных учеников, выбранных в зависимости от познавательных способностей. Локальное формативное оценивание является инструментальным и реализуется по усмотрению учителя с помощью различных инструментов оценивания (например, с помощью тестов с многозначными ответами или устной проверочной работой [16-17]) с использованием мотивирующих к учению слов. Локальное оценивание является по типу рефлексивным, создает учащимся условия для организации деятельности учащихся по закреплению, самоконтролю и саморегулированию остаточных знаний по отобранному учебному материалу.

Локальное формативное оценивание предоставляет возможность учителю, родителям, ученикам оперативно отслеживать *индивидуальную карту усвоения* учащимися учебного материала с помощью установленных уровней учебных достижений на основе критериев оценки.

При осуществлении локального оценивания можно использовать такие методы, как: самооценивание, взаимооценивание, рефлексия, которые являются элементами диалогового обучения. Также используются информационно-коммуникационные технологии, например, Plickers, Kahoot и др.

Оценивание деятельности учащихся, реализуемое в процессе изложения, усвоения, закрепления учебного контента в рамках одного урока назовем *деятельностным формативным оцениванием*.

Деятельностное формативное оценивание обеспечивает непрерывную базовую подготовку к осуществлению поэтапного и локального формативного оценивания в рамках одного учебного контента.

Деятельностное формативное оценивание осуществляется под руководством учителя с помощью критериев оценки усвоения учебного контента урока, с использованием мотивирующих к учению слов, соотносится с целями урока, является деятельностью по установлению интерактивной связи. При данном оценивании результаты не записываются.

При деятельностном оценивании можно использовать различные методы и формы работы: индивидуальная, парная и групповая формы работы, дифференциация, диалоговое обучение, использование ИКТ и др. [18; 138].

Деятельностное формативное оценивание предоставляет возможности по установлению конструктивной интерактивной связи между учителем и учениками, между учениками, по достижению целей урока. Такая форма оценивания обеспечивает самоконтроль и взаимооценивание учебных достижений учащихся в рамках одного урока [19; 41].

Таким образом, формативное оценивание обуславливает постоянную интерактивную связь между учеником и учителем. Это позволяет определить познавательные возможности ученика, выявить трудные вопросы в усвоении учебного материала, помочь ученику в достижении учебных целей в обучении, своевременно динамично корректировать учебный процесс.

Другими инструментами критериального оценивания результатов усвоения учебных дисциплин являются *ожидаемые результаты*, которые принимаются в качестве целей обучения. В алгоритме изложения материалов особое место занимают *дескрипторы*, являются инструментами для осуществления критериального оценивания. *Индивидуальная карта усвоения* учащимися учебного материала является одним из важных инструментов для установления интерактивной связи между субъектами процесса обучения. *Таблица фиксации учебных достижений учащихся* является инструментом, который мотивирует учащихся к учению.

Тем самым основными инструментариями критериального оценивания личностных достижений учащихся являются:

- критерии оценивания;
- уровни мыслительных навыков;
- задания;
- инструменты, средства, методы оценивания.

Заклучение

В работе выявлены структурные элементы, этапы формативного оценивания учебных достижений учащихся:

- остаточное формативное оценивание;
- деятельностное формативное оценивание;
- локальное формативное оценивание;
- модульное формативное оценивание;

а структурными элементами суммативного оценивания являются:

- итоговое суммативное оценивание;
- промежуточное суммативное оценивание.

Приведена модель карты реализации критериального оценивания в рамках одной четверти для разделов:

10.2А Тригонометрические уравнения и неравенства;

10.2В Вероятность [20; 2] предмета «Алгебры и начала анализа» (Источник: составлено авторами)

Остаточное формативное оценивание за четверть				
Темы подразделов		Формативное оценивание:		
Простейшие тригонометрические уравнения	$\sin x = a, \cos x = a$	Деятельностное	Локальное	Модульное
	$tgx = a, ctgx = a$	Деятельностное		
Методы решения тригонометрических уравнений	Метод разложения на множители	Деятельностное	Локальное	
	Тригонометрические уравнения, приводимые к квадратному уравнению	Деятельностное		
	Однородные тригонометрические уравнения	Деятельностное		
Решение простейших тригонометрических неравенств	$\sin x \leq a, \sin x \geq a$	Деятельностное	Локальное	Модульное
	$\cos x \leq a, \cos x \geq a$	Деятельностное		
	$tgx \leq a, tgx \geq a$	Деятельностное	Локальное	
	$ctgx \leq a, ctgx \geq a$	Деятельностное		
Промежуточное суммативное оценивание				
Вероятность события и ее свойства	Случайное событие, виды случайных событий	Деятельностное	Локальное	Модульное
	Вероятность случайных событий	Деятельностное		
Правила сложения и умножения вероятностей	Правило сложения вероятностей	Деятельностное	Локальное	
	Правило умножения вероятностей	Деятельностное		
Итоговое суммативное оценивание за четверть				

Список литературы

1. Можеева О.И., Шилибекова А.С., Зиеденова Д.Б. (2016) Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-метод. пособие. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». - 56 с.
2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 августа 2017 года № 485. О внесении изменений в постановление Правительства Республики Казахстан от 13 мая 2016 года № 292 "О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 "Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования".
3. Блум Б. (1997) Таксономия педагогических целей. М.: «Новая школа». - 62 с.
4. Anderson L.W., Krathwohl D.R. et al (Eds.) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
5. Боженкова Л.И., Соколова Е.В. (2014) Критериальное оценивание как необходимое условие достижения предметных и метапредметных результатов в обучении геометрии // Преподаватель XXI века. № 4, часть 2. С. 126-135.
6. Артюхина М.С. (2014) Интерактивное взаимодействие как основа образовательной среды вуза // Современные проблемы науки и образования. №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17006> (дата обращения: 02.04.2020).
7. Система критериального оценивания учебных достижений учащихся (2013) Методическое пособие. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. – 80 с.
8. Patterson C.L., Parrott A., Belnap J. (2020) Strategies for Assessing Mathematical Knowledge for Teaching in Mathematics Content Courses. *Mathematics Enthusiast*. 17(2-3). pp. 807-842.
9. Adam S. (2006) An introduction to learning outcomes, in *EUA Bologna Handbook*, Froment E., Kohler J, Purser L, Wilson L (Eds), article B.2.3-1. Berlin, Raabe.
10. Kennedy D. (2007) *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*.
11. Абекова Ж.А., Оралбаев А.Б., Бердалиева М., Избасарова Ж.К. (2016) Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе // Педагогические науки. Международный журнал экспериментального образования. № 2. С. 215-218.
12. Беспалько В.П. (1968) Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. № 4. С. 52-69.
13. Боженкова Л.И., Соколова Е.В. (2016) Критериальное оценивание достижений учащихся 7-9 классов в обучении геометрии: Научно-методическое пособие. ФГБОУ ВО «МПУ», Изд-во: Эйдос. - 182 с.
14. Khoza S. B.; Biyela A.T. (2020) Decolonising technological pedagogical content knowledge of first year mathematics students. *Education and Information Technologies*. Volume 25, Issue 4. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10084-4>
15. Moscardini L., Moscardini C. (2020) Dynamic assessment and teachers' knowledge of children's mathematical thinking: a case study in children's mathematics. *Support for Learning*. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12331>
16. Nurgaby D., Kalzhanova G., Ualiyev N., Abdoldinova G. (2017) Construction of a Mathematical Model for Calibrating Test Task Parameters and the Knowledge Level Scale of University Students by Means of Testing. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Volume 13, Issue 11. pp. 7421-7429. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79796>
17. Gavrilo Y.N., Seitova S.M., Kozhasheva G.O., Aldabergenova A.O., Kydyrbaeva G.T. (2020) Study results for methodological training of teachers of mathematics in conditions of innovation. *Periodico Tche Quimica*. 17(35). pp. 391-403.
18. Руководство для учителя (2012) Третий (базовый) уровень: Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Третье издание. Филиал АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства. С. 138-182
19. Нургабыл Д.Н., Шакен М.М. (2019) Деятельностный метод в обучении будущих учителей математики // Вестник ЖГУ. № 4. С. 37-42.
20. Алгебра и начала анализа (Естественно-математическое направление). Учебный план. 10 класс. Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». 2019-2020 учебный год.

Оқушылардың оқу жетістіктерін қалыптастырушы бағалауды модельдеу

Д.Н. Нургабыл, М.М. Шәкен

І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан, marshak13@mail.ru

Мақалада оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау аясында оқушылардың жаңа білімді игеру мәселелері анықталды. Критериалды бағалаудың мазмұны мен түрлері зерттеледі. Қалыптастырушы бағалаудың құрылымдық элементтері анықталды: қалдықты, белсенді, нүктелік және модульдік бағалаулар. Жиынтық бағалаудың құрылымдық элементтері сипатталған: аралық және қорытынды. Критериалды бағалау құрылғылары келесі компоненттермен толықтырылды: күтілетін нәтиже, оқушының оқу материалын игеруінің жеке картасы, оқушының оқу жетістіктерін тіркеуге арналған кесте. Бір академиялық кезеңдегі критериалды бағалауды жүзеге асыру картасының моделі, қалыптастырушы бағалауды жүзеге асыру әдістері ұсынылған.

Түйін сөздер: критериалды бағалау, жиынтық бағалау, қалыптастырушы бағалау, бағалаудың құрылғылары, оқу жетістіктері, нәтижелі білім беру.

Modeling formative assessment of educational achievements of students

D. Nurgaby, M. Shaken

Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan, marshak13@mail.ru

The article identifies the problems of students learning new knowledge in the context of criteria-based assessment of student learning achievements. Researched the content and types of criteria-based assessment. Identified the structural elements of formative assessment: residual, activity-based, local and modular. Described the structural elements of summative assessment: intermediate and final. The tools of criteria assessment are extended with the following components: the expected result, an individual student card of learning material, and a table of recording students' academic achievements. Proposed the model of the card for the implementation of criteria-based assessment within a single academic period and methods for the implementation of formative assessment.

Keywords: criteria-based assessment, summative assessment, formative assessment, assessment tools, educational achievements, effective training.

Поступила в редакцию 04.11.2020.

3-бөлім / Раздел 3
ФИЛОЛОГИЯ

Section 3
PHILOLOGY

ҒТАХР 14.33.09

Қ.П.ЖҮСІПТІҢ МЕКТЕПТЕ ПОЭЗИЯЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДЫ ОҚЫТУДАҒЫ ШЕБЕРЛІГІ

М.И. Оразханова, Г.А. Сагынаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан
maigul7777@mail.ru, Gulzirasagnaeva@mail.ru

Мақалада әдістемеші, ғалым Қ.П.Жүсіптің еңбектеріне, әдістеме ғылымына қатысты көтерген мәселелерін талдап талқылаймыз. Ғалымның мектепте әдебиетті оқыту мәселелеріне байланысты шыққан еңбектерін талқылап, ал көптеген мақалалары әдістеме ғылымының қыр-сырын үйретуге арналғанын көрсетеміз. Мақалада мектеп бағдарламасында бар көптеген өлеңдерді талдаудың әдістемесі бүге-шүгесіне дейін талданып көрсетілген. Қ.Жүсіп өзінің әдістемелік еңбегінде мағыналы сұрақ қоя отырып талдап, негізгі идеясын ашып, кейіпкерлерінің бейнесін ашуда, шығарманың тілдік ерекшеліктерін талдауда жақсы қолданған. Әдістемеші еңбегіне үңілсек, тек өлең көркемдігіне үңіліп қоймаған, ондағы білім алушыларға құрастырылған сауалдар әр өлеңнің ерекшеліктеріне байланысты өзгеріп отырған.

Түйін сөздер: әдістеме, әдебиетті оқыту, әдіс-тәсілдер, технология, өлең оқыту, дастан оқыту.

Кіріспе

Қазірде барлық дамыған елдерде білім беру ісіне ерекше көңіл бөлініп жатқандығы белгілі. Еліміздегі білім беру жүйесі оқушыларға өзге құндылықтармен қатар адамзаттық, ұлттық құндылықтарды дәріптеуімен ерекшеленуі тиіс. Заман талабы мен әлеуметтік сұраныстарға сай әдістеме де жаңартылып, жетілдіріліп отырады. Әсіресе, қазақ мектептеріндегі әдебиет пәнін оқытудағы өзгерістер оның даму үдерісінің үздіксіз екендігін танытады. Білім беру жүйесі де, бағдарлама да түбегейлі өзгеріске ұшырап, оқыту әдістемесіне де өз әсерін тигізіп жатқан тұста, бұл күнге дейінгі жеткен жетістіктеріміз бен әдістемешілеріміздің ұсынған әдіс-тәсілдерін жоққа шығара алмаймыз. Көпшілігімізден қойған Кембридж оқыту тәсілдеріне қатысты да «құмыт болған ескі әдіс-тәсілдерді» таңдап, жүйелеп беру деп айтуға болады.

Әдіснама мұғалімдерді тиімді оқыта отырып, өзінің пәнін сүюге жетелейді. Сондай-ақ, әдебиеттен теориялық білім беру арқылы оқушының дүниеге деген көзқарасын қалыптастырады. Шәкірттерге дағды мен білім беру, қазақ әдебиетін дұрыс оқытқанда ғана нәтиже бермек.

Әдебиеттерге шолу

Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі ғылымына елеулі еңбек сіңіріп, өзіндік ой-пікір, ғылыми тұжырымдарымен әдістеме тарихынан орын алған әдістемеші, ғалым Қ.П.Жүсіптің еңбектеріне, әдістеме ғылымына қатысты көтерген мәселелерге тоқталғымыз келеді. Ол әдістеме саласында 60 жылдардың соңынан бері жүйелі әрі табанды түрде ғылыми зерттеу жүргізіп келеді. Ғалымның «Өлең - сөздің патшасы» (1991) [1], «Қазақ лирикасындағы стиль және бейнелілік» (1999) [2], «Көркем сөздің құдіреті» (2000) [3] атты іргелі зерттеу кітаптары мен республикалық басылымдарда жарияланған 150-ге жуық ғылыми мақаласы ғалымдар тарапынан жақсы бағаланды.

Өзіндік дамыту, топтық оқыту, дамыта оқыту, жобалау т.б. педагогикалық технологиялар мен оқушының өзіндік әрекетін дамытуға бағытталған әдіс-тәсілдер баланы өз іс-әрекетіне жауапкершілікпен қарап, шығармашылық тұрғыдан дамуына әкеледі. Қ.П.Жүсіп ұсынған әдіс-тәсілдер осы мақсаттарды шешуге бағытталған.

Ғалым Қ.П.Жүсіп мектепте әдебиетті оқыту мәселелеріне ерекше көңіл бөліп келді. Оның «Мектепте қазақ әдебиетін оқыту» атты қомақты еңбегі 2003 жылы жарық көрді. Сонымен қатар көптеген мақалалары әдістеме ғылымының қыр-сырын үйретуге арналған. Кітапта Қ.П.Жүсіптің көп жылдан бергі ізденістері жинақталып берілген. Автор мақалалары 1983-2009 жылдары республикалық журналдарда үзбей басылып келді. Бұған дейін осы мәселелерді қамтыған оның «Көркем сөздің құдіреті» [3] және «Мектепте қазақ әдебиетін оқыту» [4] кітаптары жарық көрді.

Бұл еңбектің үшінші нұсқасындағы бірінші бөлім мектепте өлең оқыту ерекшеліктеріне арналса, екіншіде эпостық шығарманы оқыту ізденістері сарапталады. Атап айтқанда, С.Торайғыровтың «Кім жазықты», М.Жұмабаевтың «Батыр Баян», С.Сейфуллиннің «Көкшетау», І.Жансүгіровтің «Құлагер», М.Мақатаевтың «Аққулар ұйықтағанда» шығармаларын оқыту мәселелері кең қарастырылған.

«Көркем шығарма тілін таныту» деп аталатын еңбектің үшінші бөлімі мемлекеттік тілге мән берудің не бір озық үлгілерін ұсынып, дәлелдеуге құрылған.

Проблеманы талдау

Мектепте қазақ әдебиетін, оның ішінде поэзиялық туындыны өткенде, шығарма мазмұнын жалаң баяндаумен шектелу, оқушыны ойланта отырып, өлең көркемдігіне үңілте алмау сияқты олқылықтардың жиі кездесетіндігі белгілі. Ендеше, аталған еңбекті оқып, оны сабақта қолдану ұлтын, тілін шын сүйген мұғалім үшін өте қажет. Еңбек мектепте және арнаулы оқу орындарында қазақ әдебиеті мен тілін қазіргі заманның озық талабына сай жаңаша оқыта білуге арналған.

Қ.П.Жүсіптің қазақ әдебиеті әдістемесіне қосқан үлесі орасан зор. Қазақ әдебиетін мектепте оқыту сапасын жетілдіруде «Көркем сөздің құдіреті» еңбегінің маңыздылығын бірінші кезекте атап өткен орынды. Қуандық Пазылұлы мектеп оқулықтарындағы өлеңдерді талдаудың озық үлгісін ұсынады. Әдетте, мұғалім жалаң баяндаумен немесе троп түрлеріне ғана талдау жасауға көңіл бөлсе, көркем, суретті сөздер назардан тыс қалып жататыны жиі кездеседі. Ал ғалым тау биіктігі, шөп қалыңдығы, су мөлдірлігі, үн тазалығы, кейіпкердің психологиялық сезімі, көңіл-күйін ақындар қалай жеткізетіндігіне назар аудартады. Ол оқушының тіл байлығын дамытады, сөздік қорын молайтады. Ахмет Байтұрсынов: “Тіл дамыту мәселесі тек қана грамматика заңдарына үйретіп, не болмаса, сөздерді балаға үйретіп қана емес, сөзді тіршілігінде көрсету барысында ғана шешуге болады” [5; 17]. Қ.П.Жүсіптің әдебиет сабағында ұсынылып отырған талдау әдісінің қазақ тілі пәнін оқытуда да маңызы бар.

Мектепте оқылатын әдебиет сабағында қара сөзге қатты мән беріледі де, өлең құдіретін талдауға келгенде ақсай береміз. Себебі «Лирикалық шығармаларды құлақпен емес, жүрекпен, сезіммен қабылдау керек десек, ол шығармаларды бала қалай меңгерді, нені сезді, неге тебіренді, қандай көңіл-күйде болды, оны тексеру де мұғалімге оңайға соқпайтын мәселелер. Міне, сондықтан да лириканы оқытудың күрделілігі осында жатыр», - деп, атап өтеді белгілі әдістемеші ғалым Қ.Бітібаева [6; 137]. Осы тәріздес пікірлес басқа әдістемеші ғалымдар [7] еңбектерінде де кездеседі. Өлеңнің құдіретін тап басып, айнымай талдау, өлең табиғатын тану - екінің бірінің қолынан келе беретін іс емес.

Қ.Жүсіп әдістемесіне үңілсек, тек өлең көркемдігіне үңіліп қоймайды. Ондағы білім алушыларға құрастырылған сауалдар әр өлеңнің ерекшеліктеріне байланысты өзгеріп отырады. Өлеңнің тақырыптық-идеялық ерекшелігі, лирикалық қаһарман көзімен берілген табиғаттағы көркемдік, автор назар аудартқысы келген қимыл, кейіпкерлер көңіл-күйі т.б. назардан тыс қалмайды. Тіпті ақындық ерекше сөз қолданыс та қамтылады. Мәселен, Абайдың «Жазғытұры» өлеңінде тіршілік салтанатына, әсем қозғалысқа, дыбыс ерекшелігіне, адамдардың көңіл-күйіне, жарасымды қимыл-қозғалысқа назар аудартып барып, соларды ашатын сөздермен жұмыс жасауды ұсынады. Содан кейін ғана өлең көркемдігін, яғни, троп, фигура түрлерін ашуға кірістіреді.

А.Байтұрсынұлының жоғары сыныптарға ұсынылған «Жауға түскен жау сөзі» көркемдігі жоғары өлеңін талдауда да бірден көркемдік қуып кеткізбейді. Алдымен, өлең ерекшелігін ескеріп, алдын ала даярланған білім алушыларды ізденерлік сауалдарды ұсынады. Ондағы қиындықты, қысымды, қоршаған орта жағдайын (қарсылығын, қолдауын, тілекестігін), лирикалық қаһарман күйзелісін, қарсылығын, сөз қолданысындағы шарттылықты, ұлттық өрнекті танытып, тапқызып барып қана өлең көркемдігін талдауға отырып шығарма идеясын түсінуге бағыттайды. А.Байтұрсынұлының «Жауға түскен жау сөзі» өлеңінен соң, М.Дулатұлының «Алашқа» өлеңін оқыту жолын ұсынады. Бұл өлеңнің ерекшелігіне, тақырыбына байланысты өзге өлеңдерде қайталанбайтын сұрақтарды ұсынады. Онда қазақ халқының жер-суынан айрылу тақсиретін, халықтың тек жерінен емес, жалпы бостандығынан ада болғандығын, күрескер саны азаюына деген қынжылыс т.б. сұрақтар тобын ұсына келіп, «қой бағып қасқыр қашан опа қылған» бейнелеуіндегі «қой», «қасқыр» ауыстыруларына ерекше назар аудартады. Осы ұғымдарға қатысты мұғалімдерге арнайы түсіндірме де жасайды. Оны ұлт шеңбері әдебиетінде қарастырудың

жеткіліксіздігін ескерте келіп, И.А.Крыловтың 1823 жылы жазылған «Ала қойлар» мысалымен үндестіреді. Сондай-ақ, қазақтың екі бірдей алыбы Абай мен А.Байтұрсынұлының И.А.Крылов мысалын жарыса аударғандарын, сол жауыздықты тудырушыны ашық атай алмаса да, соңғы шумағы арқылы тұспалмен айтып өткендігін талдап, айтып, дайындап береді. Осыған ұқсас ойларды «Хал-ахуал» кітабында Мәшһүр Жүсіп, «Ызалы қиял» өлеңіндегі «Қожайынсыған арыстан» қолданысы арқылы І.Жансүгіровтің де меңзеп айтқандығын еске салып өтеді. Сол арқылы мұғалімге дайын материал ұсынады.

Қ.П.Жүсіп мақала жазған кезіндегі мектеп бағдарламасында бар көптеген өлеңдерді талдаудың әдістемесін бүге-шүгесіне дейін жіктеп көрсетеді. Мысалы, «Сәкен Сейфуллин өлеңдерін оқыту» ішіндегі «Асығып тез аттандық» өлеңін өту кезеңіне көңіл аударайық. Мұғалім оқушыларға ықтимал сұрақтар даярлап әкеледі. Бұл сауалнамалар таратылған соң, оқушылар өздерінің сыныпта алған білімін әрекетке қосады.

Қорытынды сауал ретінде өлеңнің идеясы сұралып, оның күреске, тәуелсіздік үшін алапат айқасқа етпеттеуді дәріптеу екендігі сөз болады. Әдістемеші бұл өлеңнің жалғасы іспетті «Тұлпарым» өлеңін қоса алған. Өлеңді талдау барысында Б.Майлиннің «Қырда» өлеңін салыстырмалы түрде беріп, С.Сейфуллиннің «Тұлпарым» өлеңіне де арнайы сауалнамалар даярланған.

«М.Жұмабаев өлеңдерін мектепте оқыту» еңбегінде, ақының «Сағындым» өлеңіне сауалнама жасалып, таратылады, онда: «Шығармадағы алапат қиындық, жалпы тақсирет, таршылық көрінісі; тамақ нәрсіздігі, уақыт өтпеуі, лирикалық қаһарманның жүдеуі, лирикалық қаһарманның сағынышы сияқты сұрақтар алынған.

Зерттеуші-ғалымдар Қ.М.Байтанасова мен С.Ш.Айтуғанова «Лириканы терең түсіну үшін қайталап оқып, басқа ақынның соған ұқсас өлеңдерімен салыстыру керек» - [8; 29] деп, атап көрсетеді. Бұл тәжірибе Қуандық Пазылұлы еңбегінде орын алған. Ол өлеңнің табиғатын танытпас бұрын кіріспе ретінде «С.Сейфуллин, Б.Майлин шығармаларының өту кезеңіне тоқталған. С.Сейфуллин мен Б.Майлиннің 1917 жылғы ақпан төңкерісінің еркіндік әкелетініне сеніп қалып, ақындар өз қуаныш лебін еркін білдірсе, Мағжан бұл еркіндіктің өткіншілігін аңғарған ақындардың бірі болғандығын, сондықтан оның өлеңдерінде мұң, сағыныш, торығу басым» екендігін баса айқындайды. Сол сияқты Қуандық Пазылұлы өлеңнің әр жолына тиянақты қисындық талдау жасай отырып, өлең табиғатын, өлеңнің ішкі мазмұнын тілі арқылы ашуға бет бұрады. Жалпы, Қ.П.Жүсіптің «Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі» еңбегі өте тереңдікпен жазылған, мұғалімдерге даяр оқу құралы десе де болады. Мұнда арнаулы тестілік кесте жасамай-ақ, даяр үлгіні алып оқушыларға таратуға болады. Әрбір сауалнаманың рет саны, әрпі, оған қоса жауабы нақты берілген.

М.Жұмабаевтың «Өткен күн» өлеңіне жасалған талдау мүлдем өзгеше. Айталық, біріншіден, табиғат жарасымдылығы - өлең идеясына негіз болса, екіншіден, адамдардың бір кездегі бостандықта болу белгілерінің өлең идеясын өрістетуі, үшіншіден, ажарлау, құбылтулардың шығарма идеясын, ақын стилін өрбітудегі рөлін т.б. ерекше атай аламыз [9; 48].

Қ.П.Жүсіптің мектепте өлең оқыту еңбегіне үңіліп отырсақ, І.Жансүгіровтің «Гималай» өлеңін оқыту да мұғалімнен үлкен даярлықты қажет етсе, ондағы сұрақтар мазмұны құрастырушыдан білгірлікті, білімді талап етеді. Көркемдік ерекшеліктерді ашатын сауалдармен қатар тақырыпқа қатысты, сөз қолданысына сай сауалдар ойластырылған. Онда тау басындағы қардың көптігі, ылғал молдығы, өзеннің ағыс екпінінің қатты екендігі, табиғаттағы дыбыс ерекшелігі, өсімдік ерекшелігі, тіршілік салтанаты, ұлттық өрнек сияқты сауалдар оқушыға мән бермейтін сөз қолданыстарына назар аударту арқылы байқампаздыққа тәрбиелейді.

Зерттеу мақсаттары мен міндеттері

Қ.П.Жүсіп білім берудегі проблемалап оқытуға аса көңіл бөлгендігін байқаймыз. Осыған қатысты білікті маман Д.Әлімжанов пікіріне де сүйенеді. Оның «проблемалап оқытудың оқушылардың ғылыми-творчестволық білім алуына негізделетінін» айта келіп, [4; 18] «Мектепте көркем шығарманың мазмұнын танытумен шектелу, оқушылардың өздерін ойлантып, іздендірмеу т.б. олқылықтарды жоймай тұрып, проблемалық оқуды іске асыру мүмкін еместігіне ден қоямыз» дейді [4; 19].

Лирикалық шығармаларды оқытуға қатысты өзге де әдістемешілер тарапынан жазылған еңбектерге шолу жасасақ, белгілі әдістемеші Қ.Бітібаева еңбегі алдымен ойға оралады. Ол лирикалық шығармаларды құлақпен емес, жүрекпен, сезіммен қабылдау керектігін, мұғалімнің қандай мәселелерге көңіл аудару қажеттілігін санамалап айтып береді. Салыстыра қарасақ, Қ.Жүсіп пен Қ.Бітібаева еңбектерінде өзара ұқсастық бар. Екеуі де лирика туралы әдеби-теориялық ұғымдарды тереңдете беруге назар аударса, өлеңді үйде алдын ала оқып, танысуға ұсынуға болатындығы, сондай-ақ, поэтикалық көркем тіліне, құрылымына көңіл бөлгізіп, талдатқызып, ақынның көңіл-күйін бағдарлатуға т.б. назар аудартуы - екі әдістемеші еңбектеріндегі ортақ көзқарас, ұсыныс, пікірлер. Қ.Бітібаева еңбегінде де лирикалық шығарманы талдауда оның ерекшелігіне байланысты алдын ала сұрақтар даярланады. Мәселен, Абайдың «Күз» өлеңін өткен кезде жалпы ойлантарлық сауалдар тізбегін ұсынады. Мұнда ақынның күз көрінісін қандай сөздермен бейнелегендігі, «малма», «шомшы», «күзеу» т.б. сөздердің мағынасына, адам мен жан-жануарлар тірлігі қалай берілгендігіне назар аудартады. Яғни, сұрақтар мазмұны мен мақсатына қарай өзгеріп, түрленіп отырады [6;17].

Ғалым Қ.П.Жүсіп өлең оқытқанда бір ақынның шығармасын талдап қана қою жеткіліксіз екендігін айтады. Сондықтан талдау нысаны болған ақын туындыларын өзіне дейінгі, кейінгі ақын лирикаларымен байланыстырып оқытуды дұрыс деп санайды. Мысалы, Қ.Аманжолов [10] поэзиясын Абай өлеңдерімен сабақтастыра талдау үлгісін ұсынады. Белгілі бір ақын сөз қолданысын оқшау қарастыруға болмайтынына, оны әсіресе өзіне дейінгі шайырлар туындыларындағы сөз кестелерімен тығыз байланыста алу керектігі әдебиетте өлең оқытуда өз маңыздылығын көрсететіндігін айтады. Қ.П.Жүсіп Абайдың «Сегіз аяқ» өлеңіндегі: «Кеш деп қайтар жол емес // Жол азығым мол емес», [10; 25] тармақтарын түсіндірмей тұрып, бұл шығармадағы «жол» мәнін салмақтау да мүмкін емес. Абайда да, Қасымда да даладағы жол емес, өмір жолы айтылып тұрғаны анық. Мәселен, Абайда: «Кеш болып қалған екен, енді ана ауылға жете алмаспыз, кері қайтайық», - деп, даладағы жолда жолаушылардың қайта оралу мүмкіндігі болса, өмір жолында, айталық, елу, алпыс жасқа келген адамның: «Қартая бастағаным ба, қой, қырық жасыма қайта оралайын», - дей алмайтыны меңзелген. Қасым да даладағыны емес, өмір жолын жинақтап беру кезінде оның көптігін, ұзақтығын, демек арпалыс, күрес тынымсыздығын әрі «шарлаған» сөзі арқылы (шарласа, көп жүргені емес пе!?) аңдатып, әрі жол көлеңкесінің өз келбетінен көрінуін (сөзбе-сөз ұғынсақ, жолда көлеңке бола ма, әрі ол адам өңінен көріне ме!?) шартты түрде қолданып, қиындық, тауқымет салмағын аз сөзбен әсерлі сездіре алған» [4; 30], - деп, екі ақын шеберлігін салыстыра талдайды.

Шығарманың көркемдігіне назар аударту да – шығарманы талдаудағы маңызды мәселе. Ғалым Т.Ақшولاқов «Шығарманың көркем айшықтарын таныту» [12] еңбегінде шығарма талдаудың төрт түрлі жолын көрсетеді. Бұл мәселелер Қуандық Пазылұлының әдістемелік еңбектерінде міндетті түрде талдауға түседі. Басқа әдіскер ғалымдардан даралығы ғалым ұлттық айшық, шарттылық, деректендіру мәселелеріне ерекше назар аудартуды жөн санаған. Ерекшелік деген де тек халықтық қолданыстағы метафора, эпитеттерді табу жеткіліксіз, ақынның шеберлігін, даралығын танытатын соны қолданыстарға, авторлық қолданыстарға назар аудартуды мақсат етеді. Мысалы, өлең оқытуда «Өмірдің алтын сарай аспаны» - Қасымның өзі сомдаған, өзіндік метафоралық тіркесі. Біз білетін, өзіміз тұратын кеңістік аспаны емес, «өмір аспаны» деп алу да – сөзді ауыспалы мағынада қолдану үлгісі [10; 31]. Соның салдарынан дерексіз ұғым өмір белгілі бір кеңістікке айналған да, оған аспан тіркескен. Аспанға ұшу құс емес, адамға оңай еместігін зерделесек, оған қиялмен ерте қанат қағу және жай аспан емес, «алтын сарай» аспанға биіктеу де - ерекше мықтылық белгісі», - деп көрсетеді.

Ғалым өзге де тың қолданыстар арқылы ақын шеберлігін айқындай түседі: «Өмір» - дерексіз десек, «от» сөзіне тіркесуі тұсында («от-өмірім») оның «өшіп» қалуы мүмкіндігі де заңды. Әйтсе де, бірі (ақынның лирикалық қаһарманы) көз жұмса да, екіншілердің (ақын елінің) көшпей қалатынына сену, сөйтіп бірі өлі, бірі тірі күйінде туған жерде бірлікте қалатынын зерделеу, өлімге деген өкініштен гөрі, о дүниеге өтсе де, елі тұрған жерде қалатынына масаттануға қарай көбірек бейімдейді. Соның нәтижесінде өлім дәлелі, қайтыс болған адам жатқан орны көрінісі «Жатармын өз жерімде бір төмпешік» әрі қайғы (өлім қашан да жақсы емес), әрі шүкіршілік (бәрібір өз елінде, жерінде қалды) қатар өрбуін негіздейді. Сөйтіп «тап-таза» бір сезім емес, не

бірыңғай қайғы, не бірыңғай қуаныш та емес, екеуін аралас өру нәтижесінде ақын күрделілікті шынайылықпен ұштастыра білген», - деп түйіндейді.

Ғалымның әр сыныпта троп түрлерін оқыту мәселесіне көңіл бөлгендігін аңғарамыз. 7-сыныпта, әсіресе, оқиғалы өлеңдерді талдау тұсында дамыту (градация) ұғымын бере білу керектігін ескереді. Еңбегінде Сәбит Дөнентаевтың «Бозторғай» өлеңінде бозторғайдың қысым көруін, зорлық иесі кімдер екенін танып білуін көрсету арқылы ақын әлеуметтік теңсіздіктің тамыры мен мәнін ашқанын айта келе, ақынның өрбіту әдісін сәтті қолданғанына назар аудартады. Бозторғайдың тұрымтайдан зорлық көруі ғана аталып өтетіндігіне назар аудартады, оның қандай зорлық екенін нақты көре алмайтынымызды ескертеді. Сол арқылы ақынның меңзеп отырғанын, қандай зорлық екенін жеткізе алмай отырғанын атап көрсетеді. Өлең шумақтарында қырғидың бөденеге жасаған қиянаты беріледі. Бірақ мұнда жай қысым көрді деп өте шықпай, оны нақты бейнелейді. Бөдененің қырғидан қорқып бұғып жатқаны көрсетіледі. Бөдененің бір жолдасын қырғи ұстап жегені баяндалады. Осы баяндауларды ғалым Қ.П.Жүсіп «Құр зорлық қылды дегеннен гөрі бұлай өрнектеу нақты да әсерлі екені белгілі», - деп анықтайды. Өлең жолдарында қаршығаның үйректерге жасаған залалы одан да мол, қорқынышты: «Көлдегі көп үйректің арасынан // Шулаған қаршығалап зар шығады: //...Тыңдаса бұл дауысты жақын келіп, // Әр жерде бір шүрегей жатыр өліп». Кейінгі шумақтарда өрнектелген лашынның қазға жасаған өктемдігі бұдан бұрынғылардың бәрінің ісінен асып түседі:

Түбінде бір теректің бекзадасы

Жеп отыр қаздың етін көкірек керіп [13; 6].

Ақын шығармаларындағы осындай ерекшеліктерді тап басып көрсетуі, міне, осы өрістеулер болмай, бірден лашынның қаздың етін қалай жегені берілсе, өлең әсері кемір еді. Қ.П.Жүсіп өлең идеясы неғұрлым әсерлі, пәрменді болу үшін ақын көркем дамытуды шебер пайдалана білу керектігіне назар аудартады.

Қ.П.Жүсіп - мектепте өлең оқытумен қатар дастандарды оқытуға да аса көңіл бөлген ғалым. Ол лиро-эпостық поэмаларда эпостың элементі де, лириканың элементі де бар екендігін, лиро-эпостық поэманың лирикалық жақтары басым келетіндігін, лирикалық жырдың тақырыбы сүйіспеншілік сезім болса, қатысушы кейіпкерлері, негізінен, қарапайым адамдар болатындығын, батырлар жырынан ерекшелігі де осында екендігін ескертіп жүреді.

Батырлар жырының дәріптейтіні - ерлік, батырлық. Батырлар жырында патриоттық сезім болса, лирикалық поэмаларда сезім, кейіпкерлердің басынан өткізген қиыншылықтарын, күйініш-сүйініштерін суреттейді. Осындай күрделі шығармаларды мектепте оқытуға қойылар талап та биік.

Осы талапты шешуде Қ.П.Жүсіптің ұсынған әдістемесі мұғалімдерге үлкен көмек болары сөзсіз. Әдіскер ғалым: «Дастанды оқытуға арналған үлкенді-кішілі еңбектердің бәрінде шығарманың идеялық-тақырыптық негізін мазмұндаумен, басқа үлгілермен салыстырумен т.б. шектеліп, туынды көркемдігіне үңілте алмай келгеніміз де рас. Біз осы мәселені шешуді, шығарма құдіретіне ден қоюға оқушыларды бағыттауды мақсат еттік. Алдымен поэмада әспеттелер идеяға тұғыр іспетті табиғат көрінісін, орталық қаһарман Ақан мекен еткен, оның өнеріне, өміріне шабыт берген Көкшетауды неғұрлым көркем нақыштаған үзіндіні оқушыларды сабаққа дейін жазып келуін ұйымдастырған жөн» [4; 162], - деп, баса көрсетеді.

Мектепте кейде көлемді шығарманың мазмұнын айтумен шектелетін жағдайлар аз емес. Оқушының мазмұнды жалаң баяндауы оны жалықтыруы мүмкін, оқушыдан тек мазмұнын сұрамай, оқиға желісін талдай отырып, жетекші сұрақтар арқылы идеясын ашып, баяндалған жайттың мәніне үңілтсе, сабақтың маңыздылығы артар еді. Осы мәселелердің шешімін біз Қ.П.Жүсіптің еңбектерінен табамыз. Ғалым С.Сейфуллин поэмаларын оқытудың жолдарын, І.Жансүгіровтің «Құлагерін», С.Торайғыровтың поэмаларын, т.б. көлемді туындыларды оқытудың жолын анықтап берді десек, асыра айтқандық болмайды деп санаймыз.

Бүгінгі дамыта оқыту принципін проблемалық оқытусыз мүмкін емес. Ал проблемалық оқыту проблемалық ситуациясыз, іздендірірлік сұрақ-тапсырмалар жүзеге аспақ емес. Мұның бәрі бір-бірімен сабақтас, өзектес.

Көркем әдебиетті оқытудағы басты мақсат - оқушылардың жалпы ой-өрісін, әдеби білімін дамыту, оның бойына адамгершілік асыл қасиеттерді егу, эстетикалық талғамын арттыру. Қ.П.Жүсіп ұсынған сұрақ-тапсырмалар осы мақсаттарды көздеген.

Зерттеу әдіснамасы

Шығарманы творчестволықпен оқи білген, эстетикалық талдауға үйренген оқушы қандай күрделі қиын сұрақ-тапсырмаларды болсын орындай алады. Сұрақ қоя білу – дамуға орта құру, қоршаған ортаға бейімделу, қажеттілік туғызу, тіл дамыту. Қ.Жүсіп өзінің әдістемелік еңбегінде дастанды сұрақ қоя отырып талдап, негізгі идеясын ашып, кейіпкерлерінің бейнесін ашуда, шығарманың тілдік ерекшеліктерін талдауда жақсы қолданған.

Қ.Жүсіпті І.Жансүгіровтің «Құлагер» дастанын талдаған сабақ жоспарының үлгісіне назар аударсақ, әдіскер алдымен дастанның тақырыбына, оның қазақ әдебиетінде алатын орнына, көтерген мәселесі мен құрылысына, кейіпкерлеріне тоқталып өту арқылы мұғалімдерге тікелей жол сілтейді.

Ғалымның сауалдары бала тілін дамытып қана қоймайды, эстетикалық танымын кеңейтеді, оқушының әдебиетке, әдебиет арқылы туған жер табиғатына, туған еліне деген сүйіспеншілігін оятады.

Әдіскер ғалым мұғалімнің қол көтерген оқушылардан ғана сабақ сұрауын дұрыс санамайды. Кез келген мұғалім сыныптағы оқушылардың орташа, нашар үлгеретіндердің ізденбей қалып қоюына жол бермеу керектігін ескертеді. Мұғалім бар оқушының толық қатысуын қадағалап, әрқайсысына жеке таратылған өлең жолдарына белгі қоюын талап еткені дұрыс деп санайды. Оқушылар үзіндіге өзіндік белгілерін, өз ұйғарымдарын қойып шығуын қадағалағаны дұрыс. Алдымен нашар үлгеретінді тұрғызып, белгілі бір сөзге, не сөз тіркесіне қандай белгі қойылғанын сұрау, кейін оның жауабын басқалардың толықтыруына, демек әркімнің өз әріптесінен қаншалық қалып қойғанын бағамдауына мүмкіндік беру керектігін айтады.

«Мұғалім сөзі» деп оқытушының оқушыға қояр сауалдарын да ұсынады. Оқушылардың «ықтимал жауабын» келтіреді. Оқушылардың толық сабаққа тартылуы, әр оқушының ойын жеткізе алуына жағдайдың жасалуы сабақтың нәтижелі болуына әкеледі. Бұдан әрі оқушылардың бірі бастап, екіншілері өрбітуі, мұғалім жетектеуі, түйіндеуін, бәрін ықтимал жауап есебінде жинақтап көрсетеді.

Міне, осындай нақты талдай білулерден кейін барып, оқушылар табиғат әсемдігіне, ақынның сөз қолдану шеберлігіне ден қойып, шығармадағы негізгі түйінді, зейнеттілікті, озықтықты сақтау идеясын қабылдауға дайындалады. Оқытушы бұдан кейін әрі табиғат сұлулығын, әрі ақын бейнесін танытарлық үзінділерге көңіл бөлізеді.

Үзіндінің әр оқушы алдында көшірілген түрі бар екендігіне көз жеткізген соң, мұғалім әрі осының алдында берілген сауалдар бойынша, әрі қосылған сұрақтарға байланысты жауаптарды қабат әзірлеуді тапсырады. Мұғалім сауалдарынан кейін ықтимал жауаптар ұсынылады.

Шығармада тек табиғат әсемдігі мен ақын шеберлігі ғана оқушы назарында болмайды, сонымен бірге оқушы сюжет бойынша шығарма қаһармандарына баға беріп, кейіпкер образын ашу үшін де еңбектенеді. Мысалы, осы туындыдағы Ақан мен Батырашқа оқушылар баға береді. «Мұғалім жауаптарды жинақтап, қорыта келе, айтылған ұйғарымдар ішінде Ақанда әрі намысқорлық, әрі аздап мақтансүйгіштік те орын алғанын атап көрсетеді. Одан әрі оқытушы Батыраштың доңайбат білдіруінен кейін есе жібермей қайтарған Ақан жауабына үңілтсе, ат жарысы басталар тұста Құлагерге мінген балаға айтқан Ақан сөздерін бөліп алып, оған баға беру тапсырылады. Одан кейін мұғалім одан әрі соққы тиіп, өліп бара жатқан Құлагер қасындағы Ақан қайғысына көңіл бөлізеді. Келесі үзінділерден мұғалім сұрақтар қою арқылы шендестіру, ауыстыру, теңеу, Ақан бапкерлігі, Құлагерге деген сүйіспеншілігі, қамқорлығы қай жерінен көрінеді т.б. сұрақтарды қоя отырып, оқушылардың жауаптарын өзі толықтырып жалпы түйін шығарады

Әрі қарай Батыраштың Құлагерге баға беруіне кестеленген үзінді келтіріледі де, баға беру тағы оқушы еншісіне қалдырылады. Екінші сабақта оқушылардың бірі сәтті, бірі сәтсіз дегендей, жазып келгендерін сараптап, жүйелеп, жауаптары бекітіледі. І.Жансүгіровтің «Құлагер» дастанын оқытуда ғалым Т.Ақшолақов ат сынында ақынның Абай үлгісіне ұмтылғаны анық байқалатынын атап өтеді. Ат сынына қатысты әдебиетші ғалым М.Дүйсенов зерттеуінде ұтымды, дәлелді салыстырулар жасалғандығына тоқталады [14, 72].

«Құлагер» дастанының көркемдік ерекшеліктері, тілі талданып болған соң ғана, мұғалім оқушыларға қорытынды сұрақ ретінде дастанның өзекті идеясын береді.

Оқушылардың сәтті, сәтсіз аралас түрлі тұжырымдарын тындап болғаннан кейін, оқытушы мына түйінге жүгінтеді:

- Өзекті идея: «Жүйрікті күндеме, оған қастық қылма!» - дегенге саяды, Батыраш жіберген адам бәйгеде алға шығады деген Құлагерге айбалта сілтеді. Одан әрі Құлагер шекесінен «шүмектеп», «бұрқырап» шыққан қан арқылы ат қиналысына деген аяныш тудырып, бәрі асылды қимастық сезімін өрбітіп тұр».

Бұл берілген үзіндіде ғалымның шығарма қыр-сырын жетік меңгеріп, тілін, көркемдігі мен ақын шеберлігін, туындының идеясы, сюжеті т.с.с маңызды бөліктерінің барлығын қамтығандығын көреміз. Анығында бұл талаптарды орындау мұғалімнің де білімділігін, шеберлігін талап етеді. Егер ғалым ұсынған әдістерді сабақ барысында қолдана болса, оқушыларға әдебиет құдіретін тану мүмкіндігі туар еді.

Әдіскер ғалымның «Қазіргі өскелең заман биігімен бағамдасақ, күншілдік, қаскүнемдік ол кезде Ақан мінген Құлагерді мерт етсе, кейін соны 1936 жылы нақыштап, аяушылық білдіріп: «Озыққа тиіспе!» - деп дабыл қаққан Ілиястың өзін арада екі жыл өтер-өтпесте құрбан қылды», - деуі де, жас ұрпаққа еліміздің тарихынан да мәлімет беріп отырғандығын аңғарамыз. Өнер қайраткерлері, елін сүйген ел арыстарының репрессия құрбаны болғаны жөнінде қосымаш мағлұматты оқушыға ескерте кетеді. Сол арыстардың бірі – І.Жансүгіров екенін білеміз.

«Құлагер» поэмасын өту үстінде көркем шығарманың тіліне байланысты өздігінен жұмыс жүргізу пайдалы. Бұл поэма қаншама сөз өрнектеріне толы. Бір есте болатын нәрсе шәкірттер көбіне көркем сөз образының ішкі, астарлы мәніне терең бара бермейтіндігі. Сондықтан мұғалім сөздің қалың қатпарына, ішкі мағынасына балаларды үңілдіре үйрету керек. Оқушы неғұрлым тереңдеп барса, соғұрлым ол шығармадан күшті әсер алады.

Тілдік бояу шығарманың композициялық құрылымына байланысты. Мұны «Құлагер» поэмасын талдау үстінде шәкірттерге таныту орайлы [14; 36].

«Құлагер» поэмасы Ілиястың саңлақ өнер иесі екенін анық танытты. Мұнда ақынның нәзік сыршылдығы, «Ұзаққа жүгіретін өнер жүйріктігі», жез таңдай бұлбұл ақындығы бой көрсетті. Ақын - «сөздердің асыл, көркем тасын қалай», сөз маржанынан «бір сұлу сарай» тұрғызып кетті.

Поэманың идеялық-көркемдік табиғатын таныту мақсатында шәкірттерге ізденерлік, ойланарлық, шығарманың ішкі құрылымына енерлік сұрақ-тапсырмалар беру жөн.

Ал сұрақтар мен тапсырмаларға мәтінді шығармашылықпен оқып шыққан шәкірт қана жауап бере алады. Жалпы қай шығарманы өткенде болсын сұрақ-тапсырмалар шәкірттерді мәтінге жетектейтін болуы керек. Сол сұрақ-тапсырмалар оларды ойландырып, іздендіруді нысаны етулері керек. Дидактиканың бүгінгі талабы, міне, осында [12; 19].

Мұғалім оқыту процесінде, шәкірттердің білім өресіне, дағдысына, шығарманың жанрлық ерекшелігіне орай сұрақ-тапсырмаларды өзінше түрлендіріп беруіне, құрауына болады. Бірақ сол сұрақ-тапсырмалар қайткенде де шәкіртті мәтінге үңілдірсін, шығарманың эстетикалық табиғаты арқылы идеялық мазмұнын ашуға дағдыландырушы болсын. Басты мәселе, міне, осында. Ал қазірде бізде жоғары сыныптарда сұрақ-тапсырмалардың қалыптасқан жүйесі жоқ. Әр мұғалім өзінше әрекет жасайды. Соның нәтижесінде оқыту практикасында ала-құлалық көп. Бүгіндегі сын тұрғысынан оқыту, проблемалық оқыту т.б. технологиялардың аттары аталып, түстері түгенделмесе де, Қ.П.Жүсіп әдістемесінен аталған технология элементтерінің бой көрсететіні анық. Шетелде жарық көріп жүрген жүйелі ойлау туралы мақалалардағы ойлар да іштей қабысып жатады. Мысалы, Gilissen Melde G. R., Knippels MCPJ, Van Joolingen авторлығымен шыққан «Bringing systems thinking into the classroom» мақаласы [15] сыныптағы жұмыста жүйелі ойлау туралы ой қозғайды. Аталған мәселелер Қ.П.Жүсіп ұсынған әдістемеде жоқ деп айта алмаймыз. Шығармаларды талдауда жүйелі ойлау да, проблемалық ойлау т.б. белең алады.

Қ.П.Жүсіптің І.Жансүгіров «Құлагер» дастанынан бөлек бірнеше дастандарды оқытуға қатысты әдістемелік мақалалары бар. Дастанды бүге-шігесіне дейін талдаған келесі еңбегі – М.Жұмабаевтың «Батыр Баян» шығармасы. Аталған шығарманы оқытуды арнайы талдап, қарастырған А.Бекенова, С.Тәжіғалиеваның «Батыр Баян» поэмасын орта мектепте оқыту түрлері» [16] мақаласы, басқа да көптеген еңбектер бар екендігін білеміз. Қ.П.Жүсіп әдістемесі өзіндік тиімділігімен ерекшеленеді. Әсіресе, қай шығарма болмасын, оның тіліне ерекше назар аудартады. Шығарма тіліне назар аударту да түрліше болып келеді. Мәселен, кейіпкер ойы, әлемі арқылы көркемдік құралдарға көңіл бөлгізген. А.В. Малева «Антитеза как способ поэтического

осмысления мира лирической героини А.Мишариной и А.Ельцовой» атты мақаласын атауға болады [17]. Әдебиетті өнермен байланысты оқытудың түрлері көп. Мысалы, әдебиет оқыту әдістемесі құралында Е.Жұматаева [18] мен Г.Құрманбай [19] дастанды сахналық қойылымға лайықтап рөлдерге бөліп оқыту әдісінің де өз тиімділігі бар екенін атап көрсетеді. Осындай қазақ әдебиетіндегі лирикалық шығарамаларды, дастандарды оқытуға қатысты өзіндік ойлар жоғарыда аталмаған Керімбекова Б. [20], Рүстемова Ж. А. [21] еңбектерінен де байқай аламыз.

Зерттеу нәтижелері

Қалай десек те, Қ.П.Жүсіп әдістемесіне, әсіресе, лирикалық шығармалар мен дастандарды оқытуға шолу жасай, мән бере отырып, мына нәрселерге көз жеткіздік:

- Шығармалар жан-жақты толық талданады, яғни, оқушы теориялық білім мен тәрбиелік үлкен мектептен өтеді;
- Топпен де жеке де жұмыс жасауын үйренеді;
- Іздену, ойлану, жауапкершілікті болу, т.б. қасиеттерін дамытады;
- Тілін дамытып, сөз байлығын арттырады;
- Әдебиетке деген құштарлығы оянады;
- Әр сөзге мән беруін үйренеді;
- Эстетикалық тәрбие алады т.б.

Қорытынды

Қ.П.Жүсіп әдістемесі мен қазақ әдебиетін оқытудағы ерекшеліктерден ұтарымыздың көп екендігі түсінікті. Бұлай оқыту шын әдебиет жанашырының ғана қолынан келеді. Ұлттың әдебиетін ұлықтау, екіншіден, болашаққа жанашырлықпен қарау - кез келген мұғалімінің бойынан табыла бермейтін қасиет. Заманның да, мектеп бағдарламасының да бір орында тұрмасы анық. Солай бола тұра, бүгінгі жаңартылған білім беру бағдарламасымен оқытылатын шығармаларды Қ.П.Жүсіп әдістемесіне ақпараттық коммуникациялық технологияларды кіріктіріп, ыңғайлап оқытса, нұр үстіне нұр болар еді.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Жүсіп Қ.П. Өлең - сөздің патшасы. - Алматы : Жазушы, 1991ж. - 216 б.
2. Жүсіп Қ.П. Қазақ лирикасындағы стиль және бейнелілік. - Павлодар, ЭКО, 1999ж., 443 б.
3. Жүсіп Қ.П. Көркем сөздің құдіреті. - Павлодар, ЭКО, 2000 ж., 288 б.
4. Жүсіп Қ.П. Мектепте қазақ әдебиетін оқыту. - Павлодар, С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, 2003 ж., 254 б.
5. Байтұрсынов А. (1989) Шығармалары. Өлеңдер, аудармалар, зерттеулер. (Құраст. Шәріпов Ә., Дәуітов С.). Алматы. - 288 б.
6. Бітібаева Қ. (1997) Әдебиетті оқыту әдістемесі. Алматы: Рауан. -320 б.
7. Көшімбаев А. (1969) Қазақ әдебиетін оқыту методикасы. Алматы: Мектеп, 1969. - 244б.
8. Байтанасова Қ.М., Айтуғанова С.Ш. (2008) Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі. Астана: Фолиант. -160 б.
9. Жұмабаев М. Шығармалары. Алматы, 1989; 1992; 1995, 3 том. 269 бет.
10. Аманжолов Қ. (2014) Таңдамалы шығармалары. Алматы: «Айғаным». - 216 б.
11. Абай өлеңдері мен шығармаларының екі томдық толық жинағы (2002). Алматы: Жазушы. - 296 б.
12. Ақшопалов Т. (1994) Шығарманың көркем айшықтарын таныту. Оқу құралы. Алматы: Рауан. - 224 б.
13. Дөнентаев С. (1957) Шығармалар. Алматы: Қазақтың мемлекеттік көркем әдебиет баспасы. - 463 б.
14. Жансүгіров І. (2002) Таңдамалы шығармалары. 2-том. Алматы: Аян.- 216 б.
15. Gilissen Melde G. R., Knippels Marie-Christine P.J., van Joolingen Wouter R. (2020) Bringing systems thinking into the classroom. International Journal of Science Education. 42(8): 1253-1280.
16. Бекенова А., Тәжіғалиева С. (2011) М.Жұмабаевтың «Батыр Баян» поэмасын орта мектепте оқыту түрлері // Ақтөбе мемлекеттік педагогикалық институт хабаршысы. №1. 155-158 б.
17. Малева А.В. (2014) Антитеза как способ поэтического осмысления мира лирической героини А.Мишариной и А.Ельцовой. Сбирский филологический журнал. №1. С. 170-177.

18. Жұматаева Е. (2016) Жоғары мектепте әдебиетті білімденудің инновациялық технологияларымен оқыту: Оқу құралы. Алматы: Эверо, 2016. - 252 б.
19. Құрманбай Г., Жұматаева Е. (2010) «Әдебиет» оқыту әдістемесі. 6-класс. Алматы: Атамұра.
20. Керімбекова Б. (2017) Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі. Оқу құралы. Астана : Фолиант. - 160 б.
21. Рүстемова Ж.А. (2019) Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі. Оқу құралы. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ. - Қарағанды: Акнұр. - 164 б.

Мастерство К. П. Жусупа в преподавании поэтических произведений в школе

М.И. Оразханова, Г.А. Сагинаева

Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар, Казахстан
maigul7777@mail.ru, Gulzirasagayeva@mail.ru

В статье рассматриваются научно-методические работы Куандыка Пазыловича Жусупа (1941-2019), известного филолога, литературоведа, работавшего в Павлодарском государственном университете им. С.Торайгырова. Показаны труды ученого, связанные с вопросами преподавания литературы в школе, при этом многие его статьи посвящены изучению тонкостей методической науки. В статье показана методика анализа многих стихотворений из школьной программы. Для раскрытия основной идеи, образов героев, языковых особенностей произведения, К.П. Жусуп использовал метод осмысленного вопроса. Изучая труды Жусупа, можно заметить, что вопросы, составленные для обучающихся, варьировались в зависимости от особенностей каждого стихотворения.

Ключевые слова: методология, преподавание литературы, методика, технология, преподавание поэзии, преподавание эпоса.

Skills of k. P. Zhusip in teaching poetic works at school

M.I. Orazkhanova, G.A. Sagayeva

Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan
maigul7777@mail.ru, Gulzirasagayeva@mail.ru

The article discusses the scientific and methodological works of Kuandyk Pazyluly Zhusip (1941-2019), a well-known philologist, literary critic who worked at S. Toraihyrov Pavlodar State University. The works of the scientist related to the issues of teaching literature at school are shown, while many of his articles are devoted to the study of the subtleties of methodological science. The article shows the method of analyzing many poems from the school curriculum. K. P. Zhusip used the method of a meaningful question to reveal the main idea, images of the characters, and language features of the work. Studying the works of Zhusip, you can see that the questions compiled for students varied depending on the characteristics of each poem.

Keywords: methodology, teaching literature, methodology, technology, teaching poetry, teaching epic.

Редакцияға 20.09.2020 түсті.

IRSTI 14.25.09

LEVEL LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE IN SCHOOLS OF KAZAKHSTAN: ASSESSMENT PRACTICE OF STUDENTS' LEARNING RESULTS

G.K. Tleuzhanova¹, Anna T. Litovkina², D. M. Zhorabekova³

^{1, 3} Ye. A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan

²Selye Janos University, Komarno, Slovakia

zhorabekova@inbox.ru

This article is devoted to the analysis of the assessment system in the framework of level teaching of the English language in schools of Kazakhstan. The introduction of the Common European Framework of Reference for Languages in the process of foreign language education in Kazakhstan has led to a paradigm shift in assessing student achievement, when assessment and learning are viewed as inseparable and assessment is perceived as a tool to support student learning. This study was undertaken to investigate the preferences of Kazakhstani teachers in the choice of methods for assessing student learning outcomes, as well as the factors influencing this choice. Taking into account the fact that competences in speech skills of English language proficiency in Kazakhstan model curricula are assessed on the basis of the criteria and descriptors recommended by CEFR for each individual level, nevertheless, in their practice, not everyone uses the general concept of recommended assessment. The study showed that teachers' perception of the new assessment system cannot change overnight, nor can they do it independently, they need support in such as training, exchange of experience and methodological recommendations.

Keywords: level teaching of languages, Common European Framework of Reference for Languages, formative assessment, summative assessment, criteria-based assessment.

Introduction

The transition to level-based education in the Republic of Kazakhstan required significant changes in the entire educational process for teaching foreign languages: introducing new, more effective teaching technologies that imitate conditions of a country of the target language, creating new documentation that controls learning process, training teachers, developing new system for assessing student results. In order to create an effective assessment system that would form a stimulating environment for improving the quality of education it became necessary to provide the following conditions:

Development of a standard and curricula focused on specific expected results in accordance with the taxonomic approach of B. Bloom - from the level of knowledge to the level of assessment [1, 2].

Regulatory support, which determines the procedure for the criteria-based assessment of educational achievements of students in organizations of 12-year education. This allows us to develop uniform standards, create more clearly defined mechanisms, organize coordination and implementation of all procedures.

Organizational support that defines the organizational structure of management and accountability in implementing and coordinating the assessment system. It is necessary to consider the issues of regular monitoring of assessment process (carried out on the basis of summative assessment data and does not require additional measures), research into the effectiveness of the assessment system, and study of the opinions of participants in the assessment process.

Scientific and methodological support: is done by developing teaching aids and recommendations for criteria-based assessment, providing teachers with collections of samples of assessment tools in order to standardize and develop the practice of teacher assessment.

Information support: IT solutions for the development of automated environment for digitalization of procedures and online interaction of all participants in the educational process: an electronic journal and a diary, a task bank, discussion platforms, a central archive, etc. This helps to personalize assessment by building an individual trajectory for each student.

Staffing: systematic advanced training of teachers on implementation of the assessment system. Psychological and pedagogical counseling: creating a favorable environment for increasing activity, involvement and responsibility of students for learning outcomes, as well as cooperation between schools and parent community [3].

According to the developers, the new system of criteria-based assessment has integrated the best Kazakhstani and international experience and allows achieving real advantages in improving the quality

of education [4]. In particular, a clear and correctly prioritized methodology of criteria-based assessment system allows:

- achieving objective and reliable assessment of students' academic progress;
- forming consistent mechanisms for successful implementation of the assessment system aimed at integrating and improving teaching, learning and assessment;
- developing assessment tools, including those for testing the levels of formation of high-order skills;
- positively influencing personal development of students (increasing motivation for learning, self-regulation, responsibility, involvement) by tracking the individual learning path;
- providing informational basis for making effective management decisions (policy effectiveness, improvement of educational curricula, professional development of teachers, etc.)

According to expected results of the State compulsory educational standards within the framework of assessment criteria presented for language subjects on language skills it is determined what a student should be able to do, in what context and for what purpose communicative language competencies should be tested.

Literature Review

In the field of English language teaching, there is no universally accepted definition of an approach to assessment, all terms used emphasize different aspects of assessment process, suggesting a “more teacher-mediated, context-oriented classroom assessment practice, explicitly or implicitly defined as opposed to traditional, externally established large-scale formal examinations used mainly for selection and / or reporting purposes” [5, 395]. The heavy reliance on explicit teaching of grammar rules and grammar-based testing, which characterized the teaching of English in Kazakhstan for decades, seemed very resistant to change. However, with the introduction of the principles of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) into foreign language teaching, this practice began to outlive itself. In particular, the use of CEFR has been adapted in a variety of areas, from setting standards for teacher professionalism, establishing students' learning outcomes, updating language curriculum, adapting teaching materials to changing the practice of language assessment.

Kazakhstani education allows developing new standards and assessment mechanisms that are comparable not only with current trends in the field of pedagogical measurements, but also with the peculiarities of the socio-cultural development of our country. The structure of criteria-based assessment is based on two types of assessment: formative and summative. Formative assessment is a type of assessment that in the course of daily work in classroom is aimed at evaluating the performance of an educational task, which is obligatory at this point in the process of cognition and learning. It is current measure of student's progress and provides feedback between a student and a teacher. It helps to identify a student's difficulties, to determine his ability to achieve better results. A student should be able to cover current learning gaps by following the recommendations of a teacher, peers, completing missed or additional assignments. Summative assessment is a cumulative type of assessment that is carried out at the end of a certain academic period (a quarter, trimester, academic year), as well as after studying sections in accordance with the curriculum. The accumulative system records only achievements of students and therefore actively stimulates independent educational and cognitive activities of students and a more complete development of the curriculum. Assessment standards, methods and tools differ depending on the type of assessment and specifics of a subject.

The analysis of foreign scientific literature on the research topic shows that different researchers distinguish different principles for evaluating the process of learning a foreign language. But they all boil down to 2 main areas: teachers should help students track their own progress, and, using a scaffolding strategy, help students identify their weak points. Numerous studies and reports describe and define these two aspects in favor of promoting student learning [6, 7, 8]. Teachers who implement this approach to assessment can monitor their students by observing and assessing what happens in the classroom during classroom activities. They can then engage in various kinds of interactions with learners, such as encouraging them to reflect on how they can improve their language learning, discuss with them progress they have made in learning English, and inform learners about their weaknesses and / or strengths. With regard to scaffolding, teachers and students must follow a strategy in which they interact socially, where teachers “demonstrate, support, guide their students, but gradually the teacher's role becomes less prominent and the student becomes more and more independent” [9, 507]. Kazakhstani instructive-

methodological documents also contain recommendations on the use of the scaffolding strategy and defining the role of the teacher as a guiding mentor who, in cooperation with students, contributes to the development of their communication skills [3, 134].

However, there is a very limited research on the perception and practice of teacher assessment of FL achievements in the framework of CEFR, and there is a need to study this topic. In the context of Kazakhstan, there has been a transition to level English teaching, which determines the content of the curriculum and the practice of teaching English as a foreign language, as a result of which the emphasis in the new curriculum has shifted to formative assessment. The question remains unanswered as to whether English teachers practise appropriate assessment procedures. Analysis of domestic literature on the research topic showed that this issue is practically not covered in the works of Kazakhstani linguists. Thus, this article is an attempt to contribute to this aspect of level teaching of the English language by examining the practice of assessing the results of student achievement used by Kazakhstani teachers. The following questions were formulated to cover the research topic:

1. What assessment methods do Kazakhstani teachers of English use in their classrooms?
2. To what extent are they monitoring student progress and are they using the scaffolding strategy?
3. Is there a relationship between assessment methods and
 - (a) duration of the teaching experience,
 - (b) type of school,
 - (c) education background,
 - (d) advanced training?

It is assumed that the results obtained will be useful for methodologists, trainers and teachers for assessing the practice of their students, as well as for making adjustments to the content of training programs on criteria-based assessment within the framework of English language level teaching in schools.

Methodology

The method of targeted criterion sampling was used to select the respondents participating in the study. Patton describes this technique as a process of selecting specific "information-rich cases" from which a researcher can obtain informative data needed for research [10]. Thus, the respondents were selected on the basis of certain characteristics, in particular, they were English teachers who currently teach in public and private educational institutions. To get the most representative sample, the questionnaire was sent out to as many teachers as possible using social media. An online survey was conducted in May 2020 among 100 teachers. A pre-notification message was sent out informing potential participants about the survey, and then a second message was sent with a link to the tool (questionnaire). GOOGLE FORM online platform was used for the survey. Then, two subsequent reminders were sent to respondents within a month. 90% of the participants graduated from specialized faculties training English teachers, 10% of the participants graduated from language departments of philological faculties, where English was studied as an additional specialty.

The instrument for this study was a two-part self-report questionnaire. The first part included questions that characterized the participants, such as teaching experience, types of educational institutions, place of study, availability of assessment courses and trainings, and general assessment methods they used, while the second part included the assessment questionnaire designed for teachers that was partially adapted from Pat-El et al. [11]. The questionnaire consisted of 20 statements, divided into two subscales: (1) questions related to monitoring student progress (10 items) and (2) using the scaffolding strategy (10 items). Participants rated statements on a 5-point Likert scale (from "strongly disagree" to "strongly agree"). In general, the Likert scale is very convenient and versatile. It allows in a rather concise form to assess the level of efficiency, satisfaction or the degree of probability with the maximum accuracy of estimated values.

Results and Discussions

The answers of the respondents were studied and grouped in order to answer the 3 previously formulated questions on the research topic.

1. *What assessment methods do Kazakstani teachers of English use in their classrooms?*

To obtain a model for presenting the results of the preferred assessment tools for teachers, their selection was divided into three groups according to frequency of use and their percentage. The scoring tools were considered “the most preferred” if their percentage was in the range from 71 to 100, “second most preferred” if they were in the range from 41 to 70 and “the least preferred” if they were in the range from 0 to 40 of the total range of responses. Descriptive analysis showed that items such as multiple choice, fill in the gap, true or false, short answers, and matching were some of the preferred assessment methods used by English teachers. Overall, 47% of them prefer to use these methods when assessing students' knowledge. The results of the percentage analysis showed that almost nine out of ten (92%) teachers use the gap filling method more often, 87% prefer to use the assessment method using multiple choice items, 81% prefer the test items of the "true-false" type, 79% prefer the matching method and 85% prefer to use the short answer-based scoring method (Figure 1).

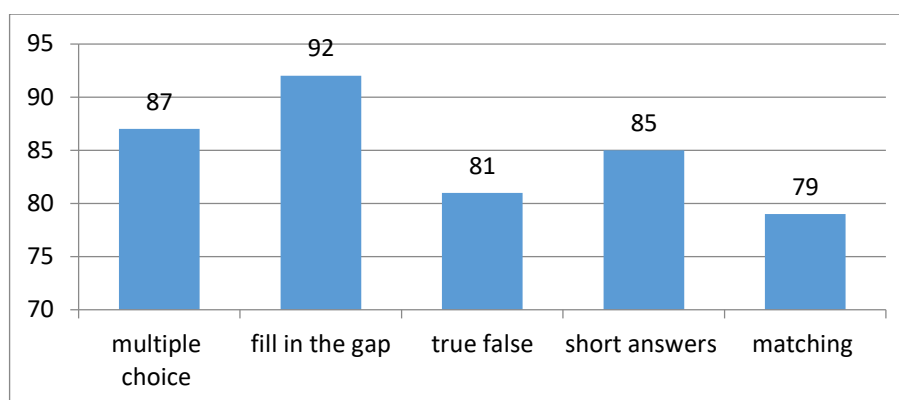


Figure 1. Types of assignments for assessing student achievement in English lessons (the most preferred)

Oral exams, group work, project, portfolio, essay and oral presentation fell into the second most popular category of assessment tools among responses. Their frequency of use and percentage ranged from 67% for group work to 44% for a project. Other assessment methods in this category gave indicators with approximately the same frequency and percentage of use, that is, about 50% (Figure 2). It should be noted that most of the assessment methods indicated in this category belong to formative assessment tools [12], but they were not included in the category of the most preferred (Figure 2).

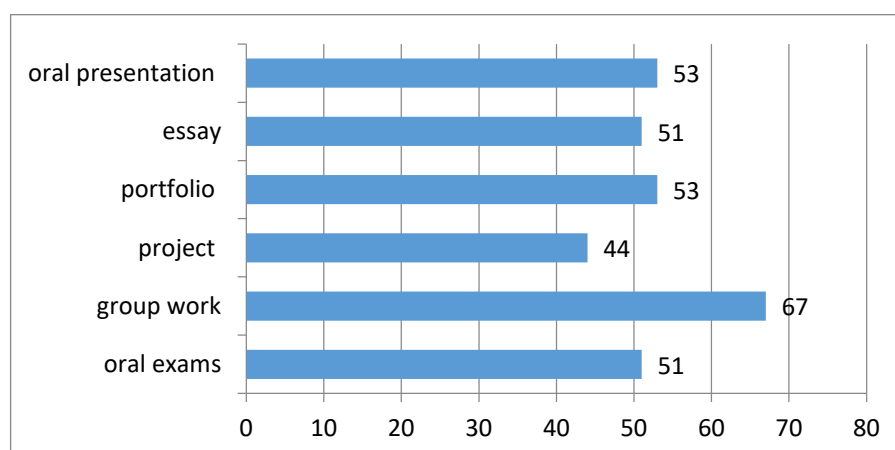


Figure 2. Types of assignments for assessing student achievement in the English classroom (second most preferred)

The least preferred assessment methods were rubrics, self and peer assessment, observation, structured grid, drama and other methods (Figure 3). These methods are mainly considered as methods of formative assessment and are mainly recommended by CEFR to be used as tools for evaluation of

language skills [13], but they are included by the teachers in the category of the least preferred tools for assessing student progress (Figure 3).

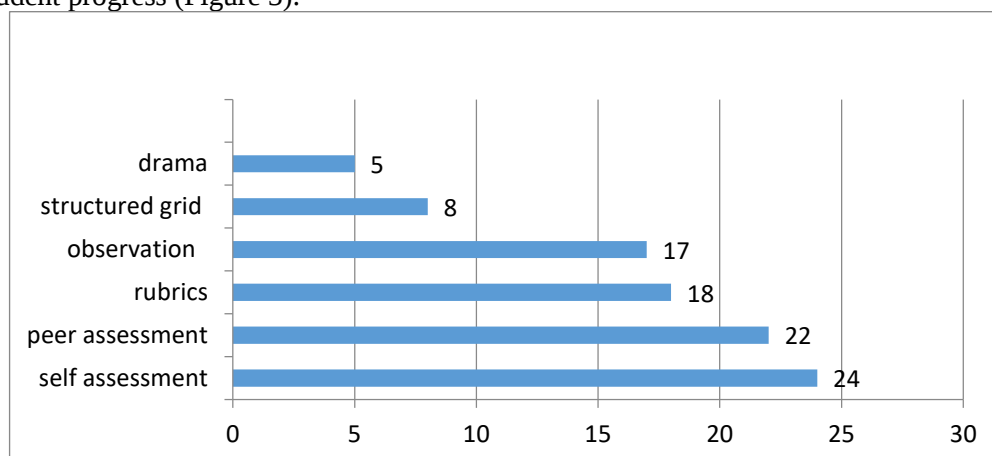


Figure 3. Types of assignments for assessing student achievement in English lessons (the least preferred)

2. To what extent do teachers monitor students' progress and to what extent do they apply the scaffolding strategy?

The results of the analysis of monitoring students' progress showed that the majority of teachers use this assessment tool during their lessons (Table 1). In most of the answers, the indicators did not fall below 4 points (except for question 3). The highest average score (4.57) was obtained for question 10 (I provide guidance and assistance to students in learning the language), suggesting that the majority of teachers (91.4%) prefer to supervise students during their practical training using the monitoring strategy. In contrast, the lowest average score was assigned to question 3 (I give my students a chance to define their language learning goals), indicating less student participation in the language learning process as well as in the assessment process. Analysis of the results shows that the lowest scores, that is, the scores for items 3, 4 and 5, relate to active student participation in the language learning process, as well as in the assessment process. This means that English teachers are less likely to involve their students in decision-making and setting language learning goals.

Table 1 - Using monitoring practices to measure student achievement

№	Question	1	2	3	4	5	Average score	% ratio
1	I encourage my students to think about how they can improve their language learning.	0	5	9	25	61	4,42	88,4
2	After tests, I analyze mistakes with the students.	0	0	15	33	52	4,37	87,4
3	I give my students the opportunity to determine their goals of learning English	5	4	19	32	40	3,98	79,6
4	I engage my students in thinking about how they would like to learn English at school	1	4	10	35	50	4,32	86,4
5	In the process of completing assignments, I ask my students how they are doing	4	5	11	40	40	4,07	81,4
6	I inform my students about their weak points in language learning	0	0	18	36	46	4,28	85,6
7	I feedback my students on their	1	1	18	26	54	4,30	86

	strengths in language teaching							
8	After the assessment, I inform my students how to improve their weaknesses	0	3	13	34	50	4,31	86,2
9	Together with our students, we look at ways to improve their weak points	0	2	12	29	57	4,41	88,2
10	I give students advice and help them in learning the language.	0	0	0	43	57	4,57	91,4

Note: 1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree

With regard to the responses on the use of the scaffolding strategy in assessment, the results were also consistent within the scale (Table 2). The highest GPA (4.35) was obtained on question 16 (I allow my students to ask questions). This suggests that the majority of the teachers (87%) consider it important to be able to ask questions during the learning process. On the other hand, the lowest GPA (3.68) was obtained for item 19 (I guarantee my students know what areas they need to work on to improve their results). This means that not all teachers pay attention to problem areas in teaching, while 26.4% ignore the weaknesses of students.

Table 2 - Using the scaffolding strategy in assessment practice

№	Question	1	2	3	4	5	Average score	%-ratio
11	I adjust my language teaching methods whenever I notice that my students do not understand a topic	0	3	17	28	52	4,29	85,8
12	I give my students guidance to help them understand the content of the material taught	4	7	15	23	51	4,07	81,4
13	By asking questions during class, I help my students understand what is being taught.	0	4	23	35	48	4,57	91,4
14	During my classes, students are given the opportunity to show what they have learned	2	3	15	42	38	4,11	82,2
15	I make sure my students know what areas they need to work in to improve their results	0	0	5	46	49	4,44	88,8
16	I allow my students to ask questions	0	0	11	43	46	4,35	87
17	My students know what the criteria for evaluating their work are	1	1	14	39	45	4,26	85,2
18	I ensure that my students know what they can learn by completing assignments	4	7	15	30	44	4,03	80,6
19	I guarantee my students know what areas they need to work on to improve their results	9	11	19	25	36	3,68	73,6
20	I allow students to actively participate in the lessons	5	9	12	25	49	4,04	80,0

Note: 1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree

3. Is there a relationship between assessment methods and
- (a) duration of the teaching experience,
 - (b) type of school,
 - (c) education background,
 - (d) advanced training?

The analysis of responses regarding the link between assessment methods and factors such as continuity of teaching experience, type of school, advanced training, and education taken in non / specialized faculties showed that there was no significant major influence between these factors. However, the duration of pedagogical experience and availability of advanced training courses showed some difference in indications. Teachers who work in schools from 1-5 years less often use tools of

formative assessment for student achievement than teachers with longer work experience. Taking advanced teaching courses has a positive effect on the use of recommended assessment methods.

The most important finding of this study is that most Kazakhstani English teachers rely on traditional assessment methods, rather than formative assessment tools such as self-assessment and peer assessment, which are considered the indispensable part of the monitoring aspect of language teaching and learning. This may be due to the fact that teachers classify formal examinations as the only reliable form of assessment. In other words, teachers mainly practice traditional assessment methods such as oral and written exams, testing, and final exam results are of primary importance to most teachers, rather than achievements assessed through portfolio, project and independent work, or peer assessment. However, this contradicts the principles of assessment recommended by CEFR, in which students play an active role both in learning a language and in monitoring their own progress [14, 15]. They should collaborate with their teacher to keep track of the current level of achievement in relation to the learning objectives. In other words, students should be given the opportunity to actively discuss their academic achievements with teachers, peers and parents, they need to monitor their progress, developing independence and self-confidence. This approach in assessing student achievement is recommended by the Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan, which is reflected in the State compulsory education standards, curricula and other documents regulating the process of level education. In line with CEFR, the emphasis has shifted from traditional assessment methods to alternative assessment methods such as self-assessment, project and portfolio, (student-teacher collaboration), paper tests, peer assessment (including listening and speaking skills), and teacher observation and assessment. The regulatory documentation on the organization of the educational process in foreign language learning in Kazakhstani schools recommends comprehensive use of communication technologies (projects, interviews, role-playing games, discussions, debates, conferences, competitions, dramatization, etc.), as well as active use of information and communication technologies and extracurricular activities that contribute to the creation of conditions for increasing motivation for learning English, enhancing the cognitive activity of students, their speech interaction and development of creative potential. It is important to regularly use teaching technologies that allow simulating situations of foreign language speech communication and providing the maximum possible degree of independence of students in interpreting the phenomena of intercultural communication [3, 214].

Another result of this study showed that local teachers differ in their perception and practice of using assessment methods. Indeed, teachers with 1 to 5 years of experience, as shown by the results of the study, are less willing to use the recommended methods of assessing student achievement than their more experienced colleagues. According to foreign linguists, this may indicate a decrease in the “optimism of young teachers when they face the realities and complexities of educational tasks” [16, 6]. This aspect needs to be investigated more carefully before assigning any generalized labels.

As for the category of teachers who have completed advanced training courses on assessment tools in English language teaching, the study only confirms the fact that courses, trainings, seminars have a positive effect on the effectiveness of applying the recommended assessment practices.

Conclusions

Criteria assessment allows providing objective information about student learning outcomes. It aims to motivate students and regularly assist in the course of learning process in order to achieve progress. Compiling differentiated assessment criteria and standards, mechanisms for ensuring reliability, validity, objectivity and transparency improves the quality of assessment procedures, ensures compliance with international standards and learning needs of each student. Currently, in the field of assessing language competencies, there is a transition from a traditional culture to a formative culture of assessment, in accordance with which the practice of assessment is aimed at informing not only teachers about teaching students, but also students about their own achievements.

This study has shown that Kazakhstani English teachers differ in their perceptions of the practice of assessing students' language skills, especially with regard to the process of monitoring their students' progress. Only a small number of teachers actively use monitoring and scaffolding as a reliable assessment strategy to increase motivation to learn, while the majority of teachers simply ignore the recommended assessment tools. It is important for teachers to remember that the criteria-based assessment of language skills in the updated curriculum differs from traditional forms of examinations

and testing in that traditional forms view context as a neutral and unimportant factor and require examiners to remain objective throughout the assessment process. Nevertheless, assessment should be carried out continuously throughout the entire learning process with active participation of not only a teacher, but also students themselves, since the final achievements in language learning can and should be formed and improved through the active cooperation of all participants of the educational process. Consequently, students who regulate their own behavior based on objective assessment gain significant advantages in achieving successful results in the future.

On the other hand, it must be recognized that teachers are unlikely to be able to use new assessment practices working individually or independently. Applying criteria-based assessment to proficiency level of English teaching is an essential skill for teachers in the 21st century, and education trainers and coaches must ensure that teachers understand and apply it appropriately. In addition, to help teachers, it is necessary to provide information basis for making effective management decisions (policy effectiveness, improving educational curricula, updating the qualifications of teachers, etc.).

The main limitation of this study is that the results are based on self-reported data from English teachers in only two regions of the country. It would be very interesting to collect data from representatives of all regions, as well as students, in order to study this issue in details, taking into account the experience of all participants of the educational process.

References

1. Gosudarstvennyye obshcheobyazatel'nyye standart srednego i obshchego srednego obrazovaniya. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 31 oktyabrya 2018 goda № 604 (s vnesennymi izmeneniyami i dopolneniyami № 182 ot 5 maya 2020 goda) [State compulsory standard of secondary and general secondary education. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 No. 604 (with amendments and additions No. 182 dated May 5, 2020)]. URL: <https://nao.kz/loader/fromorg/2/22> (in Russian)
2. O vnesenii izmeneniy i dopolneniy v prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 8 noyabrya 2012 goda № 500 "Ob utverzhdenii tipovykh uchebnykh planov nachal'nogo, osnovnogo srednego, obshchego srednego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan". Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 17 avgusta 2020 goda № 350 [On amendments and additions to the order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated November 8, 2012 No. 500 "On the approval of standard curricula of primary, basic secondary, general secondary education of the Republic of Kazakhstan." Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated August 17, 2020 No. 350]. URL: <https://nao.kz/loader/fromorg/2/26> (in Russian)
3. Ob osobennostyakh uchebnogo protsessa v organizatsiyakh obrazovaniya Respubliki Kazakhstan v 2020-2021 uchebnom godu: Instruktivno-metodicheskoye pis'mo [On the peculiarities of the educational process in educational institutions of the Republic of Kazakhstan in the 2020-2021 academic year: Instructive and methodological letter] – Nur-Sultan: I. Altynsarin National Academy of Education, 2020. – 329 pp. URL: <https://nao.kz/loader/fromorg/2/24> (in Russian)
4. Mozhayeva O.I., Shilibekova A.S., Ziyedenova D.B. (2017) Metodologiya sistemy kriterial'nogo otsenivaniya uchebnykh dostizheniy uchashchikhsya: Uchebno-metod. posobiye [Methodology of the system of criteria-based assessment of educational achievements of students: Teaching methodological recommendations]. - Astana: JSC «Nazarbayev Intellectual schools». - 38 pp.
5. Davison, C., & Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. TESOL Quarterly, 43(3). P. 393- 415.
6. Andrade, H. L., Brookhart, S. M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. Assessment in Education Principles Policy and Practice, 1–23. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
7. Bakken, A. S. (2019). Questions of autonomy in English teachers' discursive practices. Educational Research, 61(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1561202>
8. Van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. Teaching and Teacher Education, 85, 175–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>

9. Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.). Harlow: Pearson
10. Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
11. Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M. (2013). Validation of assessment for learning questionnaires for teachers and students. British Journal of Educational Psychology, 83(1), P. 98-113. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x>
12. Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 21(1), P. 49-97. DOI:10.1080/0969595980050102
13. Davison, C., Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. TESOL Quarterly, 43(3), P. 393-415.
14. Vattøy, K.-D., Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. Teaching and Teacher Education, 85, 260–268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.024>
15. Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness. Educational Psychology, 34(3), 269–290. <https://doi.org/10.1080/01443410>
16. Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Session 43:22. Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning.

**Қазақстан мектептерінде ағылшын тілін деңгейлік оқыту:
оқушылардың оқыту нәтижелерін бағалау практикасы**

Г. К. Тлеужанова¹, Анна Т. Литовкина², Д. М. Жорабекова^{3}*

^{1, 3} Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ., Қазақстан

² Янош Шейе атындағы Университет, Комарно қ., Словакия

zhorabekova@inbox.ru

Бұл мақала Қазақстан мектептеріндегі ағылшын тілін деңгейлік оқыту шеңберіндегі бағалау жүйесін талдауға арналған. Қазақстанда шет тілдерін оқыту үдерісіне тілдерге арналған CEFR жүйенің енгізілуі оқушылардың жетістігін бағалаудағы парадигманың өзгеруіне әкелді, бұл кезде бағалау мен оқуды ажырамас нәрсе ретінде қарастыру және бағалауды оқушылардың білімін қолдау құралы ретінде қабылдау керек. Бұл зерттеу оқушылардың оқу нәтижелерін бағалау әдістерін таңдаудағы қазақстандық мұғалімдердің басымдықтарын, сондай-ақ осы таңдауға әсер ететін факторларды зерттеу үшін қабылданды. Қазақстандық типтік оқу жоспарларындағы ағылшын тілін меңгерудегі сөйлеу дағдыларының құзыреттілігі CEFR әр жеке деңгейге ұсынған критерийлер мен дескрипторлар негізінде бағаланатындығын ескере отырып, өз тәжірибелерінде ұсынылған бағалаудың жалпы тұжырымдамасын бәрі бірдей қолдана бермейді. Зерттеу көрсеткендей, мұғалімдердің жаңа бағалау жүйесі туралы түсініктері бір сәтте өзгере алмайтындығында және оларды жалғыз өзі жасай алмайтындығында болды, олар тренингтердің сапасында, тәжірибе алмасуда және әдістемелік ұсыныстарда қолдауды қажет етеді.

Түйін сөздер: тілдерді деңгейлік оқыту, тілдерге арналған жалпы еуропалық анықтамалық негіз, формативті бағалау, жиынтық бағалау, критериялды бағалау.

**Уровневое обучение английскому языку в школах Казахстана:
практика оценивания результатов обучения учащихся**

Г. К. Тлеужанова¹, Анна Т. Литовкина², Д. М. Жорабекова³

^{1, 3} КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Республика Казахстан

² Университет имени Яноша Шейе, г. Комарно, Словакия

zhorabekova@inbox.ru

Настоящая статья посвящается анализу системы оценивания в рамках уровневого обучения английскому языку в школах Казахстана. Внедрение Общеευропейских компетенций владения иностранными языками в процесс иноязычного образования в Казахстане привели к смене парадигмы в

оценивании достижений учащихся, когда оценка и обучение рассматриваются как неразделимые и оценка воспринимается как инструмент поддержки обучения учащихся. Это исследование было предпринято с целью изучения предпочтений казахстанских учителей в выборе методов оценивания результатов обучения учащихся, а также факторов влияющих на этот выбор. Принимая во внимание тот факт, что компетенции по речевым навыкам владения английским языком в казахстанских типовых учебных программах оцениваются на основе критериев и дескрипторов, рекомендованных CEFR для каждого отдельного уровня, тем не менее в своей практике не все используют общую концепцию рекомендованного оценивания. Исследование показало, что восприятие учителями новой оценочной системы не может измениться в мгновение ока, равно как и они не могут сделать это в одиночку, им нужна поддержка в качестве тренингов, обмен опытом и методических рекомендаций.

Ключевые слова: уровневое обучение языкам, Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, формативное оценивание, суммативное оценивание, критериальное оценивание.

Received on 26.10.2020.

МРПТІ 14.35.07

INCREASING STUDENTS' MOTIVATION BY CREATING AN ENGLISH LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT

A.O. Karimova, E. Zhumataeva

Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan

assel.karimova@mail.ru, engilika_zhumataeva@mail.ru

The article aimed at studying the role of language learning environment in increasing students' motivation to learn the English language. A review and analysis of theoretical literature, the description of a psychological portrait of a contemporary student, the analysis of questionnaires were conducted. The authors gave definitions of intrinsic and extrinsic motivation, carried out a more detailed study of the required conditions for creating a language learning environment to increase motivation and ensure high efficiency of the learning process. The analysis of questionnaires showed the students' attitude towards creating a language learning environment in university classrooms, proved the predominance of extrinsic motives over intrinsic ones. A number of recommendations to improve students' motivation to learn English were given.

Keywords: motivation, motive, foreign language learning, language learning environment, language immersion.

Introduction

A foreign language plays a significant role in the life of a representative of modern society, as it involves a person's cultural development, improvement of personality.

One of the main goals of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020 – 2025 is to increase the global competitiveness of Kazakhstani education and science [1]. Achieving this goal becomes possible by learning English, as the most widespread and demanded foreign language, not only in our country, but also far beyond its borders. Therefore, English language proficiency is definitely one of the key components of successful professional activity of a modern, competitive specialist for effective solution of professional tasks in the conditions of dynamically changing realities.

In accordance with the State Compulsory Standard of Higher Education, 30% of academic disciplines are expected to be conducted in English and students are able to communicate in oral and written forms in a foreign language to solve interpersonal, intercultural and professional tasks [2]. This requirement demonstrates the importance of learning English. However, despite the need of good knowledge of the English language by specialists in various fields and understanding its importance, university graduates do not speak it well enough.

One of the reasons explaining this phenomenon is lack of motivation among students to learn a foreign language. A significant part of students have a motivational and emotional deficit to the English language, that forms at school and is subsequently transferred to the process of studying it at university, since this discipline does not directly relate to students' life plans and does not meet the interests of modern youth. Often, students have a negative attitude towards this discipline. It is considered to be "very difficult", "almost impossible to master", as the training takes place mainly in the traditional "read and translate" format without creating a language learning environment and immersion in it. Taking this into account, it is necessary to study the development of motivation for mastering the English language among university students by creating a language learning environment in order to increase the effectiveness of studying this discipline and improve professional training in general.

Literature review

Various approaches to understanding the essence, nature, structure and methods of studying motivation in modern science are used.

The term "motive" comes from the Latin verb "moveo" – "to move". A new dictionary of methodological terms and concepts defines "a motive" as an incentive to activity associated with satisfying a person's needs [3, 148].

I. A. Zimnyaya identifies motivation as a complex combination of driving forces of behavior in the form of needs, interests, goals and ideals that directly determine human activity [4, 130].

E.P. Ilyin thinks that the learning motivation includes all factors which determine the manifestation of educational activity. They are as follows: students' needs, goals, attitudes, a sense of duty, etc. [5, 47].

According to I.A. Zimnyaya learning motivation is determined by a number of factors: firstly, by the educational system itself, by the educational institution, where educational activities are carried out; secondly, the organization of the educational process; thirdly, the subjective characteristics of the student (age, gender, intellectual development, abilities, level of aspirations, self-esteem, his interaction with other students, etc.); fourthly, the subjective characteristics of the teacher, his attitude towards the student, to the work; fifthly, the specifics of the subject [4, 224].

The learning motivation is viewed in various aspects. For instance, it is an internal psychological characteristic of a person, which is expressed in a person's attitude to various types of activity and to the world around him [6, 232]; a correlation of learning goals with the needs and interests of students at different stages of their age development [7, 14]; a conscious incentive, which is a necessary factor of strong-willed behavior of an individual [8, 62].

Kazakhstani scientists Kabenova D.M., Zhusupova R.F. [9, 223] highlight the role of the teacher in the formation of motivation when learning a foreign language and even traditions are discussed as the basis of forming professional motivation in the works of Ahmedzhanov A.B [10, 213].

Thus, motivation can be characterized as an incentive that makes a person act in order to achieve the desired goal and is directly related to the needs of the individual.

Scientists point out extrinsic and intrinsic motivation. Intrinsic motivation is not associated with external circumstances, but directly with the studied discipline. The student likes the foreign language and show his intellectual activity. The action of extrinsic motives can enhance intrinsic motivation, but they are not directly related to the content and process of activity. Extrinsic motivation for learning a foreign language is determined by the importance and international recognition of the English language, the possibility of getting a higher-paid and prestigious job, listening to music, watching films, reading authentic texts etc.

E. P. Ilyin and I. A. Zimnyaya associate intrinsic motivation with the effectiveness of educational activity, with the satisfaction of the need to improve the results [5, 297], [4, 136].

Due to the reduction of classroom hours and an increase in the number of hours for independent work, one of the requirements for successful learning is the students' interest to learn the language, the desire to devote time to it and make additional efforts to master this language. The motives underlying the interest or need are the sources of activity. According to the theory of self-determination by Deci E.L. and Ryan R.M. "Intrinsic motivation is enhanced by the need to interact, to be competent and to achieve autonomy. When a student consciously identifies himself/herself with the ongoing action or with its value, there is a high degree of perceived autonomy" [11, 85]. In addition to that, Ali A.K., Jafarizadegan N., Karampoor F. identify the levels of perceived autonomy. The higher the levels of students' perceived autonomy are, the better they understand their learning goals, thus, tests' results improve [12, 742].

Escobar-Fandino F.G., Munoz L.D., Silva-Velandia A.J. point out an intrinsic interconnection of motivation and Computer Assisted Language Learning (CALL). CALL relies on the use of several technological tools and a continuous organized flow of activities closely connected to real life situations, which makes students' learning more meaningful. CALL allows students to develop all 4 types of speech activity such as listening, reading, grammar, writing and speaking, as well as the apprehension of new vocabulary and the improvement of pronunciation. Additionally, CALL fosters motivation and autonomy in students, since it lets them monitor and evaluate their development and understanding of the course core topics. When there are high levels of intrinsic motivation, especially concerned with a high perceived autonomy, students tend to control most of their tasks and academic activities. Besides, if there are favourable contextual conditions, motivation to learn English as a foreign language tends to remain high. What is more, following an online methodology seems to benefit students' performance, as long as they feel entertained, receive timely feedback and experience interaction with authentic resources, classmates and the tutor [13].

Although motivation is a substantial part of the learning process, studying some traits of it is not enough. While the volume of research concerning motivation itself in psychology and education is vast,

there have been very few works studying motivation through creating an English language learning environment. Thus, this situation still remains a worldwide interest. That is why this article focuses on motivation increase when creating an English language learning environment in Kazakhstani University classrooms.

A necessary factor is the presence of extrinsic and intrinsic motivation of participants to stimulate a foreign language communication in an artificially created foreign language environment in university classrooms. It is essential to model certain conditions in order to enhance students' motivation when learning a foreign language [14, 250].

Apparently, integrating in the curriculum activities that promote motivation and allow students to experience the sociocultural environment of the foreign language (as they do when creating a foreign language learning environment), could improve the learning process [15, 1137].

Moreover, along with motivations, a deep analysis of a contemporary student' psychological portrait is of great necessity, which will allow a thorough study of the needs of today's students, since according to many sociological and psychological studies, the difference between students of the past decade and today is very large.

Students of our days grew up during the transition from an industrial society to an information society and socio-economic reforms. According to B. G. Ananyev, one of the main sensitive periods in the development of abilities and at the same time the largest percentage of the highest coefficients of mental development corresponds to the age of young adults. The sensitive period is the stage of the greatest plasticity of susceptibility to external influences. Due to this, the young generation has a high degree of adaptability to changing conditions and at the same time is susceptible to their negative components [16, 67]. Any external factor triggers changes in the needs of students. Therefore, by studying the portrait of a student of our days, we can organize the learning process in accordance with their needs and interests, increase motivation, which in turn should have a beneficial effect on foreign language learning.

The students' academic success is about 70% due to motivation, and the share of abilities is only 30%. This means that it is a complex of motives that encourages students to study successfully; academic progress and other indicators of educational work depend on the degree of its severity. Our research has shown that modern students prefer the Internet with a huge number of sites that they need not only for entertainment, but also for studying. Almost 98 % of the surveyed students answered that the Internet on their mobile devices keeps always connected.

Thus, without taking these facts into account, obviously, it is impossible to achieve significant qualitative changes in the intellectual sphere of society, to introduce new thinking into public consciousness.

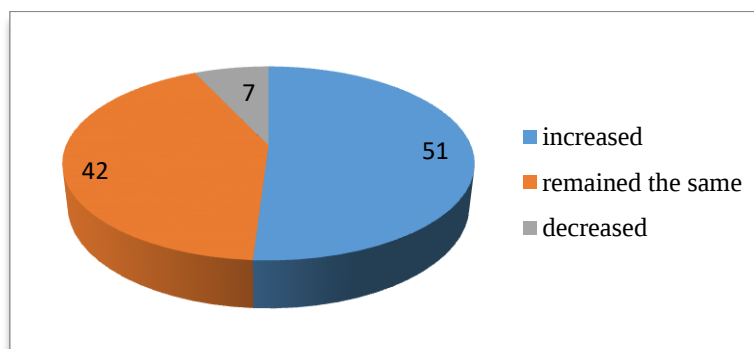
Research methodology

In order to present a more complete motivational picture directly related to our professional activities, in addition to studying theoretical literature and our own observations, we conducted a survey among students of the Higher School of Humanities at Pavlodar Pedagogical University. 200 students of 1-4 courses took part in the survey. 20,5% (41 students) of them are freshmen, 19% (38 students) are second-year students, 34% (68 students) are third-year students, and 26,5% (53 students) are fourth-year students of the educational program of Higher Education "Pedagogical Sciences". 123 students (61,5%) are female and 77 students (38,5%) are male. The measurement of the motivational sphere of students was carried out on the basis of a questionnaire developed by us for diagnosing the motivation of the English language learning in an artificially created language environment. The questionnaire included questions to clarify the motives underlying interest and need in learning a foreign language, as well as questions aimed at a more detailed study of the required conditions for creating a language environment in order to increase motivation for learning the English language, thereby ensuring high efficiency of the learning process. The questionnaire consisted of 8 questions. Open, closed and semi-closed types of questions were used in the questionnaire. The processing of the results of the questions was carried out by calculating the percentage of students of the course who chose this answer option.

Results and discussion

In the course of the study, answers to one of the first questions of the questionnaire "Are you still interested in learning English after leaving school and entering a university?" were as follows: interest increased - 102 students, interest remained the same - 84 students, interest decreased - 14 students. The percentage can be seen in diagram 1.

Diagram 1 - the percentage of respondents to question 1.

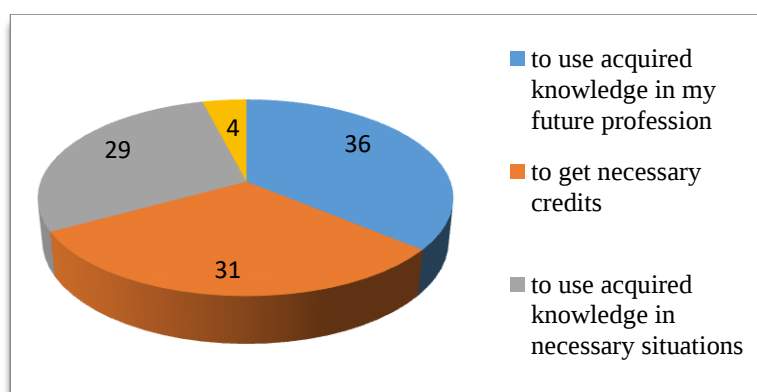


Source: compiled by the authors.

From the data shown in diagram 1, you can see that the percentage of "interest increased" is the highest - 51%, which is very encouraging, but at the same time, you can observe motivation at the same level as in school years, which is definitely an undesirable phenomenon, and a decrease in interest among 7% of students indicates that there is a problem of not taking into account the interests of students and this issue needs to be tackled. This may also be due to the prevailing number of third-year and fourth-year students. We can conclude from our own observations that undergraduates usually are not so excited and enthusiastic about doing something challenging as freshmen.

The following statement "I am studying a foreign language in order to ..." was asked to highlight the motives underlying the interest in learning English. 72 students answered - "to use acquired knowledge in my future profession", 62 students answered - "to get necessary credits (for obtaining a diploma of education)", 58 respondents chose the option - "to use acquired knowledge in necessary situations", only 8 students mentioned - "to improve overall development". The results are given in diagram 2.

Diagram 2 - the percentage of respondents to question 2.



Source: compiled by the authors.

When investigating the problem of students' motivation, it was found that most students study English in order to use gained knowledge in future work, which indicates that the extrinsic motivation of learning a foreign language certainly prevails.

However, despite the students' awareness of the importance of foreign language learning in their future career, a stable tendency of growth of the motive "to get necessary credits (for obtaining a diploma of education)" is observed. This option is mentioned more and more often as the year of study becomes

higher, and the motives “to use acquired knowledge in my future profession” and “to use acquired knowledge in necessary situations” - less often. This situation can be explained by several factors: lack of free time, as many third-year and fourth-year students begin working; difficulties in understanding the material; insufficient autonomy of students, loss of motivation for knowledge, lack of understanding of the purpose and meaning of study, etc. One more thing to mention is that the variant “to improve overall development” was chosen only by female students, i.e. 100% of this response. We think this can be attributed to the fact that females are more diligent in their studies than males. However, it is necessary to take into consideration that initially the total number of female students was higher than the students of male gender.

The next question reflected the attitude of students towards the types of lessons that could clearly indicate what they like or dislike. It is predicted that this, in turn, will show the most suitable methods of teaching and increase motivation. The question “What types of lessons do you like?” was given. The majority chose the answer “using information and communication technologies (ICT)”. In quantitative terms, this is 136 students, which is 68% of the total number of respondents. The second place is the option “non-traditional” - 30 students, i.e. 15% of the total number of respondents. 20 students chose “traditional”, which was 10%, followed by the option “projects with the use of ICT”. It means that only 7% of the students chose this variant, i.e. 14 students.

The results of this question were expected, since the portrait of a contemporary student is completely inseparable from computer technology and the Internet, both at university and in everyday life. This suggests that by adding ICT and the Internet to the learning process, we certainly guarantee ourselves a positive effect. Also, according to the low percentage of “traditional” lessons, it is understandable that today’s students do not want to work in format of “read and translate”. This is how they understand the phrase “a traditional lesson” and it is always associated with reading a text and translating it. This situation is quite clear, because in many schools this is often the only method of teaching. As for the option “projects with the use of ICT” gained only 7% of the total number of respondents. This result suggests that students do not want to spend time on long-term projects, as they consider them to be energy and time-consuming, difficult to be assessed and they require a creative approach.

Another proof that the Internet has become one of the main means of teaching is the following question “How often do you use the Internet for studying?”. 98% answered “very often”, the other 2 % ticked “sometimes” and the answer “never” was not mentioned even once. Neither gender nor year of study matters here. Everyone uses the Internet. At present, the Internet can be identified as one of the main sources and tools of creating a language environment.

In addition to that, the main research interest was aroused by difficulties related to the choice of essential, according to students, conditions for creating an English language learning environment that would increase motivation to master a foreign language.

So, to the statement “I would like the English language classes to be held ...” the answers were distributed as follows: 70 students chose “with translating only in rare and necessary moments”, 66 students found suitable the variant “only in English”, 64 students answered “in both languages equally.” This is 35% for the first variant, 33% for the second, and 32% for the last variant respectively.

According to the data, it can be seen that the percentage ratio is practically the same; however, it is very encouraging that a large number of students chose the options “only in English” and “with translating only in rare and necessary moments”. It demonstrates that they prefer to study the English language without languages-intermediaries or at least minimize their presence. This fact proves that today’s students are not afraid of difficulties and ready to find the meaning from the context, to work with authentic material, and this is the main indicator of the language learning environment.

The question “What do you think should be in the content of textbooks to make it interesting to study?» contained the following responses: A) texts related to the future profession (professionally oriented); B) interesting texts on various topics; C) texts with a variety of practical tasks; E) other _____ (give your own variant). The results are: the answer “A” leads with 42% - 84 students, 60 students were for the answer “B” - 30% of all respondents, 22 students chose the variant “C” – 11%, the remaining 17%, i.e. 34 students chose the option “other”.

Having analyzed the quantitative data of the above question, we came to the conclusion that the English language is considered as a mandatory component of a student's professional training and an

important prerequisite for building a successful career in the future and knowing professional terminology is very important for them. The positive response of 42% of students to option A indicates this. Also, it should be noted that students have a negative attitude to doing practical tasks and this is stated by 11% of the respondents. Under the option “other”, students offered the following variants: a) tests - 9% of the total number of those who chose “other”, b) dialogues - 27% of the total number, c) “something interesting” - 64% of the total number of those who chose “other”. Under “something interesting”, students give examples such as songs, games and video.

Judging by the research data, the problem of organizing the learning space for making progress is also of great importance. So, to the question "Does a specially equipped classroom with an artificially created language environment (a natural language environment is simulated) affect the quality of education?" 190 students (95%) answered “Yes”, “Difficult to answer” was chosen by 8 students (4%), 2 (1%) students responded “No”.

Studying this question deeper, it is impossible to overestimate the possibilities of such a seemingly unimportant thing as space. By organizing the study space in accordance with the tasks set, they will give a chance to increase not only the motivation to learn a foreign language, but also undoubtedly increase the effectiveness of the educational process.

The last question of the questionnaire was given as follows: "What factors do you think determine the effectiveness of teaching English?». Students gave different answers, which can be divided into the following positions: 1) internal desire of the student to learn English – 56 students (28%); 2) skill of the teacher – 52 students (26%); 3) educational and methodological support - 42 students (21%); 4) technical support – 40 students (20%); 5) personal qualities of the student (responsibility, ability to work on his/her own) – 10 students (5%). The data obtained suggest that the fundamental factors of successful learning are: the first, the need and interest of the student to learn, the second, pedagogical skills of the teacher and only few students noted the ability to take responsibility for their own learning.

Conclusion

Based on all the results obtained, the following conclusions can be formulated:

1) Overall, the study of motivation to learn a foreign language confirmed our assumption that the majority of students study the English language driven by an extrinsic motive (to use acquired knowledge in future profession) and a low level of intrinsic motives of students (which deal with learning itself).

2) It is necessary to analyze the needs and interests of students in order to improve the efficiency of the educational process by increasing the motivation towards learning English. The majority of students believe that foreign language teachers should pay more attention to spoken English, translate in rare and necessary cases, and help with mastering the language of their future profession. Also, students would like the classes to be more interesting and diverse, using audio-video materials, additional sources, ICT, as well as a specially equipped foreign language classroom. Most students believe that their interest in learning a foreign language will increase if conditions for real communication with foreigners via the Internet are provided. In our opinion, all these needs of students can be realized by creating the English language learning environment, since the language learning environment includes all of the above mentioned criteria.

References

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 – 2025 годы. <https://www.zakon.kz/5002441-utverzhdena-gosudarstvennaya-programma.html>
2. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования (2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zakon.kz/4945368-utverzhdenny-gosudarstvennyye.html>
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. (2009) Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 448 с.
4. Зимняя И. А. (2009) Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 384 с.
5. Ильин Е.П. (2008) Мотивация и мотивы: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 512 с.
6. Рахманова М. Д. (2019) Формирование мотивации при обучении иностранному языку в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т8. № 3(28), 232-236 с.

7. Кротова Л. Н., Громов А. Г. (2019) Психолого-педагогические условия реализации модели повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов колледжа // Сибирский педагогический журнал № 1, 14-22 с.
8. Гараева Е. А. (2019) Исследование мотивации студентов университета к учебно-профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 8. № 1(26), 62-65 с.
9. Кабенова Д.М., Жусупова Р.Ф. (2020) Роль преподавателя в формировании мотивации при изучении иностранного языка сегодня в условиях глобализации одним из основных требований // Вестник ПГУ № 2, 222-229 с.
10. Ахмеджанов А.Б. Мукашева К., Маликова Г. (2017) Этномәдениеттің білім мазмұнына ықпалы және оның мотивациялық қуатының ғылыми негізі // Materials of the III International Scientific-Practical Conference «Quality management: search and solutions» Kuala Lumpur, Malaysia. 212-216 p.
11. Deci E.L., Ryan R.M. (2008) Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Psychologie canadienne*. № 49 (1). P. 14-23.
12. Ali A.K., Jafarizadegan N., Karampoor F. (2016) Relation between socioeconomic status and motivation of learners in learning English as a foreign language. *Theory Pract. Lang. Stud.* №6 (4). P. 742-750.
13. Escobar-Fandino F. G., Munoz L. D., Silva-Velandia A. J. (2019) Motivation and E-Learning English as a foreign language: A qualitative study. *Helion*. №5 (9). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02394>
14. Каримова А.О. (2020) ЖОО-да ағылшын тілі сабақтарында тілдік орта туғызудың әдіснамалық негіздері // ПМУ Хабаршысы №3, 250-260 б.
15. Galishnikova E. M. (2014) Language learning motivation: a look at the additional program. *Procedia – Soc. Behav. Sci.* № 152. P. 1137-1142.
16. Ананьев Б.Г. (2008) Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.:Директ-Медиа. -134 с.

Тілдік орта құру арқылы студенттердің ағылшын тілін меңгеруге мотивациясын жоғарылату

А.О. Каримова, Е. Жуматаева

КеАҚ «Торайғыров университеті», Павлодар қ., Қазақстан,
assel.karimova@mail.ru, engilika_zhumataeva@mail.ru

Мақаланың мақсаты - студенттердің ағылшын тілін меңгеруге мотивациясын жоғарылатудағы тілдік ортаның рөлін анықтау. Зерттеу тақырыбы бойынша теорияның шолуы мен талдауы, қазіргі заманғы студенттің психологиялық портретінің сипаттамасы бойынша сауалнамаларға талдау жасалды. Авторлар ішкі және сыртқы мотивация терминдеріне анықтамалар берді, мотивацияны арттыру және білім беру процесінің жоғары тиімділігін қамтамасыз ету үшін тілдік ортаны құрудың қажетті шарттарын зерттеді. Сауалнаманың талдауы студенттердің университет аудиторияларында тілдік орта құруға деген көзқарастарын көрсетті, ішкі мотивтерге қарағанда сыртқы мотивтердің басым екендігін дәлелдеді. Студенттердің ағылшын тілін үйренуге деген мотивациясын жоғарылату үшін бірқатар ұсыныстар берілді.

Түйін сөздер: мотивация, мотив, шет тілін меңгеру, тілдік орта туғызу, тілге ену.

Повышение мотивации студентов к изучению английского языка путем создания языковой среды

А.О. Каримова, Е. Жуматаева

НАО «Торайғыров университет», г. Павлодар, Казахстан,
assel.karimova@mail.ru, engilika_zhumataeva@mail.ru

Целью статьи является определение роли языковой среды в повышении мотивации студентов к изучению английского языка. Проведены обзор и анализ теории по теме исследования, описание психологического портрета современного студента, анализ анкет. Авторы дали определения терминам внутренняя и внешняя мотивация, провели более детальное исследование необходимых условий для создания языковой среды для повышения мотивации и обеспечения высокой эффективности учебного процесса. Анализ анкетных данных показал отношение студентов к созданию языковой среды в университетских аудиториях, доказал преобладание внешних мотивов над внутренними. Дан ряд рекомендаций по повышению мотивации студентов к изучению английского языка.

Ключевые слова: мотивация, мотив, изучение иностранного языка, создание языковой среды, языковое погружение.

Received on 05.10.2020.

IRSTI 14.25.09

CRITERION REFERENCED ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: PRESENTATION AS A TOOL

Zh.Zh. Abiyeva

Suleyman Demirel University, Kaskelen, Kazakhstan; Almaty Management University, Kazakhstan
zhudi@mail.ru

Assessment is indispensable part of teaching and learning process. Criterion referenced assessment is a hot issue in Kazakhstan secondary and higher education system where the foreign language is inseparable. This paper attempts to deal with criterion referenced assessment purpose, functions and principles, as well as comparison with norm referenced assessment. The purpose of this article is to consider the technology of criterion referenced assessment as a way to increase motivation in mastering a foreign language at school and university and to prove its effectiveness in the process of learning a foreign language. A further possible presentation assessment criterion is offered as an alternative sound form for formative and summative assessment.

Keywords: norm referenced assessment, criteria referenced assessment, assessment criteria, rubric, descriptor, alternative assessment, presentation.

Introduction

The current paradigm of education in Kazakhstan has prompted the development of new approaches to the educational process, especially the competence-based one, which changes the type of goal setting, putting interdisciplinary, integrated requirements to the result of the educational process at the forefront.

In the process of modernization of Kazakhstan education, in particular foreign language education, the professional community faces many challenges. One of them is the lack of a reliable assessment system and, as a result, the need to create a transparent, valid technology for assessing the quality of education in school and university.

At the moment, the society has accumulated dissatisfaction with the traditional assessment system (norm referenced assessment), which is not able to reflect all the differences in the levels of student achievement. For Kazakhstan secondary and higher education in the light of its modernization, the problems of criterion referenced assessment are relevant, which is shifting from assessment of learning (AOL) (i.e., “use of assessment to determine the extent to which students have achieved intended learning outcome”) to assessment for learning (AFL) (“when teachers use assessment evidence to inform their instruction”) [1;3]. The purpose of this article is to consider the technology of criterion assessment as a way to increase motivation in mastering a foreign language at school and university and to prove its effectiveness in the process of learning a foreign language. The need for such technological support of the educational process is explained by several reasons: contradictions in the methodological science itself (against the background of its active development in recent years), which lead to the fact that many questions are controversial, problematic, and teachers of a foreign language should not only know about the problem, but also be able to solve it; the pluralism of the modern system of foreign language education, the diversity of curricula, manuals, in which you need not only to be guided, but also to be able to make an informed choice in accordance with the actual conditions of education. These reasons, as well as the need for a conscious, active, creative attitude of the teacher to learning activities on mastering intercultural communication, determine the importance of self-education of students and students, the formation of their culture of independent activity.

Criterion referenced Assessment: Functions and Principles

One of the basic conceptual ways of modernization of national education systems in contemporary world is Competence-based approach. The aims and the content of the general and vocational training are defined on the basis of competence-based approach. In competence-based education, authentic learning tasks based on real-life problems are the driving force behind training,

simultaneously encouraging the development of professional skills and more general competences like being self-directed [2;38]. The aim is to prepare students for the workplace where people are expected to be broadly educated while stimulating lifelong learning [3;14]. Because competences are context-bound and the aim of vocational education is preparing students for the workplace, students should always develop competences in the context of a profession [4;523]. When teachers want to judge the competence development of their students, student assessments performed in a real-life context can support their findings. Therefore, to assess communicative language skills, teachers need to know how to meaningfully communicate in English as well as how to assess the construct of communicative competence [5;342]. Assessment criteria and standards are key clues for students to know what is essential in their study program.

The purpose of a Criteria Referenced assessment is to encourage and measure learning. Clearly defined objectives and standards are presented to the students at the beginning of the course, and tests are given to determine how much course material a student has learned and/or tasks are assigned and evaluated to see if they have been completed to established standards. When students know that their final grade will not be based on a bell curve, and when they know that if they meet the standards set at the beginning of the course they can receive the highest possible grade, they realize that each person controls his or her own destiny in the class. As Hughes [6;21] writes, “Criterion-referenced assessments therefore have two positive virtues: they set meaningful standards in terms of what people can do, which do not change with different groups of candidates, and they motivate students to attain those standards.” Furthermore, students are competing with themselves, not their peers [7;140]. In a course in which the students admitted can reasonably be expected to be able to master the course material and/or complete the tasks, and grades are based on mastery of content and/ or the satisfactory completion of tasks, not based on a curve, students can only blame themselves for poor marks.

Criterion assessment is carried out in accordance with the content of curricula, forms of control measures, individual psychological and pedagogical features of students; on the basis of the unity of the formative and ascertaining assessment, consisting in the holistic use of the intermediate and final control of the educational achievements of students; awareness that serves as an effective characteristic of the process of monitoring students' academic achievements; diagnostic basis, carried out in the conduct of pedagogical diagnosis of the effectiveness of the use of this technology. Formative assessment compares students' achievements against success criteria and the learning objectives, which students need to achieve. Another important feature of the assessment system is that classroom assessment is closely interrelated with learning objectives [8;20].

Criterion assessment determines the purpose of creating conditions and opportunities for the formation and development of educational and cognitive activity of students, their creative and research sphere, educational independence and orientation in the flow of scientific information by introducing students to systematic reflection, to search for the meaning of this activity [9;62].

Table 1. Criterion assessment functions

	Functions	Content
1	Regulatory	-fixing achievements regarding the approval of the state standard with the corresponding success of its training and graduation from their educational institution, - administrative tracking of individual students' progress, school classes, their level of training and quality of work functions are viewed and allows you to check the quantitative and qualitative performance levels
2	Diagnostic	-determining the actual level of knowledge and skills of students, -assessment of the degree of mastering the curriculum, and level of competence formation
3	Training	-increasing the motivation and individualization of the education Pace
4	Organizing	-improving the organization of the educational process through the selection of optimal forms, methods and means of education
5	Educating	development of the structure of value orientations
6	Orienting	identifying the ways to improve results.

7	Informational	the basis for obtaining information about the quality of their work, to the teacher - about student progress, to parents and community - about the degree of achievement of learning outcomes orienting the definition of ways to improve results.
---	---------------	--

Table 2. Principles of criterion referenced assessment

	Principles	Content
1.	process connection Education Upbringing	measurement parameters are determined by the requirements of national standard of education and training programs to the results of training and education
2.	Significance	emphasis on assessing the most significant learning outcomes and student performance.
3.	objectivity and justice	careful selection of specific assessment criteria which should not be an instrument of (or result) pressure.
4.	Adequacy	compliance assessment of knowledge, skills, values, competencies, goals and results learning.
5.	Integration	assessment is carried out as an integral part of learning process.
6.	Openness and Publicity	assessment criteria and strategies are reported to the students in advance; students participate in the design of assessment criteria.
7.	Reliability	the degree of reliability is determined by the coefficient reliability (correlation coefficient), which shows to what extent the results match
8.	Efficiency	ability to realize goals and plans with certain requirements - time cost, degree of achievement
9.	Validity	the validity of the measurement indicates that the technique allows you to measure really required criteria (characteristics) of the studied pedagogical phenomenon. Types of validity: substantive validity – expert diagnostic validation material program and the main objectives of training in controlled subject area consistency of diagnostic results with other independent forms of knowledge control; criterial - sufficient level of correlation test results for individual tasks and throughout the test as a whole; technical - provision a sufficient number of equivalent forms of gauges (options of tasks, questions), preventing the possibility of learning the correct mechanical replies.
10.	systematic and consistency	Evaluation procedures are carried out consistently and periodically. Periodically measurements taken together must be a complete system consisting from control measures as per certain sections and throughout the content
11.	Comprehensiveness	functional literacy task requires measurement of results on the development of the subject matter, the formation of key competences
12.	Goodwill	creating a situation of partnership between teacher and learners achievements; focus on development and support of students

Criterion referenced assessment system includes formative assessment (current marks), and summative assessment (upon completion of sections of the curriculum, the final assessment for the quarter and year) [10;12]. Formative assessment is intended to determine the level of mastering knowledge and skills in the process of daily work in the classroom or at home. It is carried out in various forms and allows the teacher and the student to adjust their work and eliminate possible gaps and omissions prior to the conducting work. Formative marks are not taken into account when setting marks for stating works and final marks for a quarter.

The summative assessment is intended to determine the level of knowledge and learning skills at the end of the study block of the training topic. The ascertaining assessment is carried out according to the results of the performance of the ascertaining works of various kinds (tests, examinations). The marks put up for stating works are the basis for determining the final marks for the subject (course) for a quarter, for a year [11;2-4].

The summative assessment is set by criteria. Assessment criteria are available for familiarization of all participants in the educational process: students, teachers, parents.

Assessment criteria are also an integral part of formative assessment as well. Formative assessment criteria is focused on a specific piece of educational material (topic or section), whereas in summative assessment they are extensive.

The main terms that define the criteria as assessment tools are highlighted:

Criteria are determined by the objectives of the training and are a list of the various activities of the student, which he performs in the course of work and must be perfectly mastered as a result of the work.

A rubric is a list of criteria for assessing students' knowledge by the studied topic. It is determined by the objectives of the study of a topic and is meaningfully filled with criteria that reveal this rubric.

Descriptors describe the student's achievement levels for each criterion (all the student's steps are consistently shown to achieve the best result) and are evaluated by a certain number of points: the higher the achievement, the higher the score for this criterion.

Norm referenced assessment versus Criterion referenced assessment

Criterion-referenced assessment (CRA) is usually developed to measure mastery of well-defined instructional objectives specific to a particular course or program. Their purpose is to measure how much learning has occurred. Student performance is compared only to the amount or percentage of material learned [12;2]. True CRAs are devised before instruction is designed so that the test will match the teaching objectives. This lessens the possibility that teachers will teach to the test." The criterion or cut-off score is set in advance. Student achievement is measured with respect to the degree of learning or mastery of the pre-specified content. A primary concern of a CRA is that it be sensitive to different ability levels.

Norm-referenced assessment (NRA) or standardized tests differ from criterion-referenced assessment in a number of ways. NRAs are designed to measure global language abilities. Students' scores are interpreted relative to all other students who take the exam. The purpose of an NRA is to spread students out along a continuum of scores so that those with low abilities in a certain skill are at one end of the normal distribution and those with high scores are at the other end, with the majority of the students falling between the extremes [12;2].

Further, I would like to state the conceptual differences between the two assessment approaches:

Table 3. Conceptual differences between NRA and CRA

Norm referenced assessment [13;2-13]	Criterion referenced assessment:
➤ planning, training and assessment - isolated processes	➤ planning, training and assessment - a single, holistic process
➤ preference is given to one type of strategy or assessment toolkit	➤ use of a range of balanced assessment strategies
➤ assessment, mainly the prerogative of the teacher	➤ engaging students in self- and inter-assessment
➤ preference is given mainly to one strategy of recording the results of the student's learning	➤ using a variety of different and balanced ways of recording student learning outcomes and

activities and reporting	reporting strategies
➤ student responses are compared with the correct answer (estimated: knows, does not know)	➤ according to the student's answers, the level of his understanding for the current moment is assessed
➤ verification / testing upon completion of the work on the topic	➤ providing students with constant and timely feedback throughout the work on the topic
➤ the sole purpose of the assessment is to determine the mark	➤ providing students with the opportunity to perceive assessment as a way of describing and improving learning outcomes
➤ Assessing the level of current knowledge and learning experience of students after studying a new topic.	➤ assessment of the level of current knowledge and educational experience of students before starting to learn a new topic.

Alternative assessment: Presentation as a tool

Frank debates that most of the teachers use paper and pencil based tests as a means of assessment to measure the achievement of their students, whereas globally, “Some alternative forms of assessment are (also) growing in popularity” [14;32]. As alternative assessment undertakes and considers the needs of the learners, the style they prefer to learn with, and the way they integrate the learning and assessment process. Thus, it highlights positive traits among learners, brings successful performance in limelight. Several types of alternative assessment can be used with great success in today’s language classrooms:

- Self-assessment
- Portfolio assessment
- Student-designed tests
- Learner-centered assessment
- Projects
- Presentations

Due to the importance of complementing the assessment of student’s performance with a peripheral method, in this paper, I will deal with oral presentation and give possible criteria which can be employed as a sound (effective) form for formative and summative assessment. According to King “oral presentation is an effective communicative activity that has been widely adopted by EFL conversation teachers to promote oral proficiency” [15;2].

Chan C. [16;3] defines presentations as “the process of showing and explaining the content of a topic to an audience or a group of audiences”, he also adds that “presentations are often used to assess student learning in individual or group research projects”. Therefore, using the presentation as an assessment tool gives the students an opportunity of facing real oral production and, moreover, real communication where the students put in practice not only their language skills, but skills useful for daily life like time managing, organization and management of unexpected situations, among others. Presentations are expected to follow certain structure: 1. Introduction/Aims/Objectives; 2. Major points and ideas explained and summarized; 3. Results/Related points/Issues/or others depending on the topic and 4. Conclusion – future work. (Ibíd, para. 2). In order to achieve expected results and be transparent in assessment, as it is mentioned earlier, students should be given assessment criteria. Usually teachers may find themselves agonizing over crafting performance descriptors and rubrics. The following table offers possible sample presentation assessment criteria (adapted from Salem State University):

Table 4. Presentation assessment criteria[17]

	“A” Exceptional	“B” very good	“C” Adequate	“D” Fair	“F” Poor
Content	All material clearly supports the primary message. Recommendations and conclusions are clear. All analysis supports the recommendations and conclusions.	Realizes all of the content and is generally very good but shows less detailed analysis and integration.	Contains one or two serious errors or flaws, and one or two minor ones. Includes one or two fundamental mistakes and misapplications of the business concepts. Repeats facts for the appropriate sections but includes minimal analysis and has adequate development of the strategic implications and recommendations.	Contains some serious errors or flaws, and usually some minor ones. Includes some fundamental mistakes and misapplications of business concepts. Does not include the facts for the appropriate sections of the presentation.	Fails to address many parts of the case. Contains many serious errors or flaws, and usually many minor ones. Includes many fundamental mistakes and misapplications of the business concepts.
Coherence	A clearly developed message that flows naturally. The transitions are smooth. The presentation is succinct and not choppy.	The flow and transitions are generally smooth but show less polish and practice.	The flow and transitions have one or two major errors. The presentation shows little polish and practice.	The flow and transitions contain serious flaws.	There is little cohesion between the speakers and the material.
Organization	Follows the format provided in the outline. Team introductions and the agenda start the formal presentation. The audience has handouts prior to the presentation. Indicate when you would like to take questions.	Generally follows this outline with one or two minor flaws.	Follows the outline with several major flaws.	The presentation shows little teamwork and coordination between the speakers.	The presentation is generally disjointed and contains numerous organizational flaws.
Creativity	Involved the management team in the presentation. Made points in a creative way. Held the audience’s attention throughout.	Presented the conclusions and recommendations with interesting twists. Held the management team’s attention most of the time.	Some related facts but went off topic and lost the management team’s attention. Presented the conclusions and recommendations with little or no imagination.	Little creativity or enthusiasm displayed.	Went the through the motions of making the presentation.
Speaking skills	Poised, clear articulation,				

	proper volume, steady rate, good posture and eye contact, confidence.				
Balance between speakers	Each speaker has a command of the entire case and is able to address detailed questions in one or two areas not directly responsible for preparing.	The majority of the team has command of the entire case.	Two or three team members have command of the entire case.	One or two team members have command of the entire case.	The entire team generally lacks a command of the case.
Timeliness	Within 2 minutes $\pm$ of the 20 minute goal.	Within 3 minutes $\pm$ of the 20 minute goal.	Within 4 minutes $\pm$ of the 20 minute goal.	Within 5 minutes $\pm$ of the 20 minute goal.	Within 6 minutes $\pm$ of the 20 minute goal.
Question responsiveness	The presentation addressed all major questions. The team anticipated all of management's questions and prepared responses (e.g., additional Power Point slides). The team was able to fully address all of management's questions.	The presentation addressed several major questions. The team anticipated some of management's questions and prepared responses (e.g., additional Power Point slides). The team was able to generally address management's questions and deferred only one or two minor questions.	The presentation addressed some major questions. The team anticipated few of management's questions and prepared responses (e.g., additional Power Point slides). The team was able to address some of management's questions and deferred one or two major questions.	The presentation addressed few major questions. The team anticipated few of management's questions and did not prepare responses (e.g., additional Power Point slides). The team was able to address few of management's questions and deferred two or three major questions.	The presentation did not address major questions. The team anticipated none of management's questions and did not prepare responses (e.g., additional Power Point slides). The team was able to address very few of management's questions and deferred most major and minor questions.

Table 5. Presentation analysis assessment form

Team: _____ Case: _____

	"A" exceptional Full point(s)	"B" very good ≤ 0.9 points	"C" adequate ≤ 0.7 points	"D" fair 0.6 points	"F" poor 0.5 to 0 points
Content (2 points)					
Coherence (1 Point)					
Organization (1 Point)					
Creativity					

(1 Point)					
Speaking skills (2)					
Balance between speakers (1 Point)					
Timeliness (1 Point)					
Question responsiveness (1 Point)					

Overall presentation score: _____

Conclusion

The criterion assessment system is not the only alternative system of normative assessment, but it allows the teacher to abandon the generally accepted approach to assessment, from the use of subjective and expert assessment of knowledge. Thus, differentiating the assessment of a particular aspect of a student's activity for a certain number of points, the teacher has a motivational influence on the necessary aspect of the student's work. Of course, the effectiveness of the application of this assessment system depends on the teacher, his willingness to organize and manage the educational process, to carry out an additional "accounting". The assessment should motivate the student to be interested in the classes, to strive to improve their own results. In this regard, when assessing progress, the teacher should be more focused on the pace of student development, encourage his striving for self-improvement and deepen his knowledge in the field of the subject being studied. The teacher must ensure that each student has equal access to the basics of his academic subject, relying on broad and flexible learning methods and tools for the development of learners with varying degrees of ability.

References

1. Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 1–25.
2. Wesselink, R., Biemans, H. J. A., Mulder, M., & Van den Elsen, E. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal Vocational Training*, 40(1), 38–51.
3. Van Merriënboer, Kirschner P.A, Paas F., Sloep P.B., Caniels M. (2009). Towards an integrated approach for research on lifelong learning. *Educational Technology*. 49(3):3–15.
4. Biemans H, Nieuwenhuis L, Poell R, Mulder M, Wesselink R(2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*. (pp523–538). doi: 10.1080/13636820400200268.
5. Morrow, C. K. (2018). Communicative language testing. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Volume 8 (pp. 342–350). United States, NJ: Wiley.
6. Hughes (2003). *Testing for Language teachers*, (p.21) Cambridge.
7. McNamara, 2000 *Language Testing*, (p140) Oxford University Press
8. Kurmanbayeva G, (2016) Vnedreniye Sistemy Kriteralnogo Otsenivaniya v Ramkakh Obnovleniya Soderzhaniya Obrazovaniya. *Pedogical Dialogue2* (16), 20–24. Astana: Printing House of PE "Center of Excellence", AEO Nazarbayev Intellectual Schools.
9. Vorovshchikov S. G. (2007) Model' soderzhaniya uchebno-poznavatel'noy kompetentnosti // Kompetentsii v obrazovanii.// Model of the content of educational and cognitive competence // Competences in education.(p. 62-71)
10. Koryakovtseva N.F.(2001) Avtonomnost' studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka i kul'tury // Avtonomiya v praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov i kul'tur// Student autonomy in the process of learning a foreign language and culture // Autonomy in the practice of teaching foreign languages and cultures. Vol. 461. p. 12-28
11. Filatova T.N. (2011) (Sozdanie kommunikativnykh zadach na uroke angliiskogo yazyka.) *Angliskii yazyk v shkole*//Creating communicative tasks in English class // *English at school*. №1(33). - p.2-4.
12. Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment* (New ed.).(p.2) New York: McGraw-Hill College (ISBN: 0072948361).

13. Galskova, N. D., (2012) Problemy inoyazychnogo obrazovaniya na sovremennom etape i vozmozhnyye puti ikh resheniya.// Problems of Foreign Language Education at the Present Stage and Possible ways to solve them. (p.2-13) Foreign languages in school. № 9.
14. Frank, J. (2012). The role of assessment in language teaching. English Teaching Forum, 50(3), p32.
15. King, J. (2002). Preparing EFL Learners for Oral Presentations. The Internet TESL Journal, 8.
16. Chan, C. (2009) Assessment: Presentation, Assessment Resources@HKU, University of Hong Kong.
17. Salem State University Presentation Evaluation Criteria

Критерий референтной оценки в иноязычном образовании: презентация как инструмент

Ж.Ж. Абиева

Университет им. Сулеймана Демиреля, г. Каскелен, Казахстан;

Алматы Менеджмент Университет, Алматы, Казахстан

zhudi@mail.ru

Оценивание является неотъемлемой частью учебного процесса. Критериальное оценивание выступает актуальной проблемой в системе среднего и высшего образования Казахстана, необходимый компонент в оценивании образовательных достижений в иностранном языке. В статье рассматриваются цель, функции и принципы критериального оценивания, даётся сравнительный анализ систем критериального и традиционного оценивания. Цель статьи - рассмотрение технологии критериальной оценки как способа повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе и обоснование ее эффективности в процессе изучения иностранного языка. В качестве альтернативной обоснованной формы для формативного и суммативного оценивания предлагаются критерии оценивания презентации.

Ключевые слова: традиционное оценивание, критериальное оценивание, рубрика, дескриптор, альтернативная форма, презентация.

Шет тілін білудегі анықтамалық бағалау критерийі: презентация құрал ретінде

Ж.Ж. Абиева

Сулейман Демирел атындағы Университет; Алматы Менеджмент Университеті, Алматы, Қазақстан

zhudi@mail.ru

Бағалау оқыту мен оқу процесінің ажырамас бөлігі болып табылады. Критериалды бағалау - бұл шет тілін оқытудың ажырамас бөлігі, және де Қазақстанның орта және жоғары білім беру жүйесіндегі өзекті мәселесі. Мақалада критериалды бағалаудың мақсаты, функциялары мен қағидалары, сондай-ақ дәстүрлі бағалау салыстырылған. Осы мақаланың мақсаты - мектепте және университетте шет тілін меңгерудегі ынтаны жоғарылатудың әдісі ретінде критериалды бағалау технологиясын қарастыру және оның шет тілін үйрену процесінде тиімділігін дәлелдеу. Мақалада презентацияны бағалаудың критерийлері қалыптастырушы және жиынтық бағалаудың балама түрі ретінде ұсынылады.

Түйін сөздер: дәстүрлі бағалау, критериалды бағалау, рубрика, дескриптор, балама бағалау, презентация.

Received on 21.05.2020.

FTAXP 14.35.09

СТУДЕНТТЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН АУТЕНТТІК БЕЙНЕМАТЕРИАЛДАР АРҚЫЛЫ ДАМУЫ

Х.И. Рахматуллаева, А.М. Жалалова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
hamida-9708@mail.ru, akshaim01@mail.ru

Мақала шетел тілі сабақтарында бейнематериалдарды қолдана отырып, студенттердің коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру мәселесіне арналған. Авторлар оқу үрдісінде бейне фрагменттермен жұмыс істеуге жаңа көзқарасты ұсынады. Шетел тілін оқытуда бейнені пайдалану оқытушы мен білім алушылар үшін тіл мен сол елдің мәдениетін меңгеруде кең мүмкіндіктер ашады. Бұл зерттеудің мақсаты - студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған түпнұсқалық бейнематериалдарды пайдалана отырып, жұмыс тәсілдерінің кешенін әзірлеу және сынақтан өткізу. Бұл зерттеу ағылшын тілін А2 деңгейінде меңгерген ЖОО студенттерімен жүргізілді. Оқу - әдістемелік әдебиеттерді және өзіндік тәжірибені талдау аутентті бейнематериалдардың білім беру міндеттерін шешуде үлкен әлеуетке ие екендігін көрсетті.

Түйін сөздер: аутенттік бейнематериалдар, коммуникативтік құзыреттілік, шет тілі, дағды, құзыреттілікті дамыту.

Кіріспе

Қазіргі қоғам ғылым мен техниканың қарқынды дамуымен, жаңа ақпараттық технологияларды жасаумен, мәдениетаралық коммуникацияларды кеңейтумен сараланады, бұл білім беруді қоса алғанда, адами қызметтің барлық салаларына елеулі түрде әсер етеді. Қазақстанның әлемдік мәдени, саяси, экономикалық, ақпараттық кеңістікке кірігуі Қазақстан білім беру жүйесінің алдына жаңа мақсат, жаһандық ойлауға, шығармашылық әлеуетке, ақпараттық мәдениетке ие, тез өзгертін көпмәдени әлемде өздігінен білім алуға және өзін-өзі іске асыруға қабілетті тұлғаны қалыптастыруды қояды.

Соңғы жылдары ағылшын тілі сабақтарында коммуникативтік әдіс-тәсілдерге баса назар аударудың нәтижесінде бейнені қолдану үрдісі тез өсуде. Бейне бай және бағалы ресурс болғандықтан, студенттерге де, оқытушыларға да ұнайды [1; 45]. Студенттерге бейнені қолдана отырып сабақ беру барысы жағымды әсер береді, себебі аутентті мультипликация қызықты, күрделі және тіл үйренушіні ынталандырады.

"Бейне" термині (лат. "video" - көремін, қараймын) визуалды және аудиовизуалды материалды жазу, өңдеу, беру, сақтау және жаңғырту технологияларының кең спектрі мағынасын береді.

Бейнематериалдар дегеніміз - ақпарат беру функциясын қамтамасыз ететін оқытудың техникалық құралдары, сондай-ақ оны қабылдау және меңгеру процесінде ағылшын тілі сабақтарында коммуникативтік немесе басқа да дағдыларды (соның ішінде сөйлеу дағдыларын) одан әрі дамыту мақсатында кері байланыс алу болып табылады. Оқытушылар шетел тілі сабақтарында қолданатын бейне материалдар түпнұсқа, яғни тіл тасымалдаушылар (native speaker) тарапынан жасалынған болуы тиіс. Сабақта бейне материалдарды қолдану тіл үйренушілердің сөйлеу белсенділігін дамытуға ықпал етеді, сондай-ақ оларды ынталандырады. Бейнематериалдарды пайдалану елтанушылық білім алуға және жаңа лексикалық бірліктерді зерттеуге мүмкіндік береді. Тіл үйренушілер оқитын тіл елінің күнделікті өмірімен таныса алады, әртүрлі кейіпкерлердің орнына өздерін қойып, оларды сезіне алады және өмірлік қиындықтарды шешуге көмектеседі. Бұл ретте оқытылатын тілдің елдің күнделікті өміріне қатысуының әсері тек табиғи, тірі тілді оқытуға ғана емес, сонымен қатар оқушылардың ынтасын арттыру үшін ерекше ынталандыру күші болып табылады.

Аутенттік фильмдер шет тілін оқыту барысында тіл үйренушіге эмоционалдық әсер береді. Өйткені, аутенттік бейнематериалдар таза, шынайы, табиғи әрі тірі тіл болып есептеледі. Сонымен қоса, көптеген аутенттік фильмдерді түпнұсқасында көру тіл үйренушінің мәдениетін арттыру үшін қажет. Мысалы, бейнематериал арқылы оқиға болып жатқан елдің, қаланың тарихи, көрнекі орындарымен танысуға мүмкіндік береді, оқып, үйреніп жатқан елдің мерекелері, салт-дәстүрлерінің ерекшеліктерімен де танысуға болады. Сабақта бейнематериалдарды қолдану білім сапасын арттырумен қатар, жаттығуларды орындау барысында, ағылшын тіліндегі төрт дағдыны яғни, сөйлеу, тыңдалым, оқу және жазу сияқты дағдыларды дамытуға көмектеседі. Аутенттік бейнематериалдарды қолдана отыра берілген сабақ қызықты өтетіндігі бәрімізге мәлім, ал, сонымен қатар, аутенттік бейнематериалдар тіл үйренушілердің өздігінен жұмыс істеу қабілетін, өзіндік пікір қалыптастыру қабілеттерін дамытуға үлес қосады.

Р.Гауэр, Д.Филлипс және С. Уолтерс «аутенттік» терминіне келесі анықтамаларын ұсынды: "Барлық тіл тасымалдаушы естиді, оқиды немесе пайдаланады және шынайы материал ретінде сипатталуы мүмкін: театр бағдарламасы, газеттер, журналдар, өлеңдер, әндер, брошюралар, парақшалар, мәзірлер, бағдарламалар мен фильмдер және бұл тізімді шексіз жалғастыруға болады. Ағылшын тілін шет тілі ретінде оқитын студенттер үшін түпнұсқалық материалдар әзірленбегендіктен, олар деңгей бойынша жіктелмейді, бірақ олардың кейбіреулерін басқалардан гөрі түсіну қиын" [2; 82].

Дж. Хармердің айтуынша, тіл тасымалдаушылар тарапынан алғашында арнайы білім беру мақсаттары үшін жасалынбаған материалдар аутенттік материалдар деп аталады [3; 273].

Шет тілін оқытуда аутенттік бейнематериалдарды қолдану тіл үйренушілердің екі түрлі ынталандырушылық қабілетін дамыта алады: оның біріншісі, өзіндік ынталандырушылық, яғни бұл жерде көрсетілетін фильм қызықты болуы керек. Ал екіншісі, тіл үйренушінің фильмді көру барысында сөздерді түсінуі оны ынталандырып, одан әрі тілді тереңірек үйренуге апарады. Біздің бұл жерде тіл үйренушіні бейнематериалдар қызықтығымен емес, тілді түсіну арқылы ынталандыру қабілеттерін қалыптастырып, дамытуға тырысуымыз қажет. Аутенттік бейнематериалдармен жұмыс жасау басқа ұлт мәдениетін, дәстүрін тануға, өзара еркін тіл алмасуға көмектеседі, ал бұл өз кезегінде оқытудың ең негізгі мақсаты болып табылады.

Зерттеу мәселесі

Студенттер ағылшын тілін дұрыс және тиімді пайдалануда түрлі қиындықтарға тап болып жатады. Көптеген студенттер өздерінің лингвистикалық білімдерін нақты практикада қолдана алмайды, бұл студенттердің ағылшын тілі тасымалдаушыларымен (native speaker) өте аз оқытылатынына байланысты болуы мүмкін. Тіл үйренушілер ағылшын тілінде сөйлеу дағдысын қалыптастыру барысында қиындықтарға жолығып жатады, себебі тіл үйренуші өзінің жинаған білімін тәжірибеде, нақты өмірде қолдана алмай жатады. Себебі, олар ағылшын тілін өз ортасында жиі пайдаланбайды және көп жағдайда сынып ортасы өзара іс-қимылға өте жақсы дайындалмаған. Тиісінше, бұл зерттеуде бакалавриат студенттерінің коммуникативтік құзыреттілігін дамытуда аутенттік бейнематериалдарды қолданудың маңызын зерттеуге әрекет жасалған.

Зерттеудің мақсаты - студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған аутенттік бейнематериалдарды пайдалана отырып, жұмыс тәсілдерінің кешенін әзірлеу және сынақтан өткізу.

Зерттеу міндеттері: ЖОО студенттерінің шет тілі сабағында аутенттік бейнематериалдарды қолдану ерекшеліктерін анықтау; аутенттік бейнематериалды таңдау және бірқатар әдістемелік жаттығулар жасау, олардың шет тілі сабақтарында қолданылуы ЖОО студенттерінің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру деңгейін қарастыру.

Әдебиеттерге шолу

Қазіргі кезде шет тілін оқыту барысында аутенттік бейнематериалдарды қолдануға мүмкіндіктер жасалынуда. Жаңалықтар бағдарламалары, жарнама, комедиялар, деректі фильмдер, драмалар, академиялық дәрістер интернет арқылы сандық форматта қолжетімді. Бұл ресурстардың көпшілігі бастапқыда оқу материалдары ретінде қолданылмаған. Аутенттік бейнематериал нақты коммуникативтік мақсатқа қызмет етеді.

Іс-тәжірибеде интерактивті құрылғылардың барлық мүмкіндіктерін пайдалана отырып, оқушылардың шығармашылық даралығын қалыптастыру үшін сабақта төмендегі іс-шараларды қолданудың маңызы зор.

- Оқушының дайындық деңгейін, ынтасын және қабылдау жылдамдығын ескеру арқылы жаңа материалдарды меңгеруге байланысты оқытуды ұйымдастыру және оқыту процесіне интерактивті құрылғылардың мүмкіндіктерін пайдалану.

- Оқытудың жаңа әдістері мен формаларын (проблемалық, ұйымдастырушылық іс - әрекетін компьютерлік ойындар және т. б.) сабақта жиі қолдану.

- Проблемалық зерттеу, аналитикалық және модельдеу әдістерін қолдану арқылы классикалық әдістерді жетілдіру.

- Жаңа ақпараттық технология құралдарын (жаңа типті компьютерлер, телекоммуникация, виртуальды орта және мультимедия – технология, интерактивті құрылғылар) пайдалану арқылы оқу процесінің материалдық -техникалық базасын жетілдіру» [4; 60].

Шет тілін оқыту процесінде аутенттік бейнематериалдарды қолдануға арналған шетелдік әдіскерлер арасында М. Аллен, Д. Букингем, К. Конт, М. Лавери, М. Руан, Ю. А. Уильямсон, Дж. Уиллис, Джей Лонерган сынды ғалымдар бар.

М. Исупованың пікірінше, көрнекі элементтер тіл үйренушілерге нақты ақпаратты, сондай-ақ белгілі бір контексте тілдің ерекшеліктерін жақсы түсінуге мүмкіндік береді, өйткені өзге тілді дыбыстық қатарды визуалды сүйемелдеу, оның мағынасын терең және дәл түсінуге, оқушылардың фонематикалық және есту дағдыларын дамытуға ықпал етеді [5; 150].

Х.Мирван «Сыныпта бейнематериалдарды пайдалану студенттердің оқуға деген ынтасын арттыра алады» [6; 62].

Шет тілі сабақтарында аутенттік бейнематериалдарды пайдалану оқуға деген уәждемені арттырады және студенттердің коммуникативтік, оқу, зерттеу және шығармашылық қызметіне жақындатылған белгілі бір жағдайларды жасайды [7; 1961].

Хармердің ойынша, фильмдер мен бейнелерді пайдалану кезінде әртүрлі қарау әдістерін ұсынады, соның ішінде:

- дыбыссыз көру (дыбыссыз бейнені ойнату),
- стоп - кадрлау (суретті қатыру және студенттердің сұрағы, олардың пікірінше, одан әрі не болады),
- ішінара қарау (экранның көп бөлігін қағаз парағымен жабу),
- сурет немесе сөз (сыныптың жартысы бейнені көреді, ал екінші жартысы тек қана дыбысты естиді),
- фильм субтитрлері (студенттер ағылшын тілінде бейнені көреді және естиді),
- бейнесіз тыңдау (дыбысты тыңдаудың алдында бейне көру [8; 310].

"Аутенттік аудио және бейнематериалдарды қолдану тіл үйренушілерге интерактивті тілдік ортаны құруға мүмкіндік береді", - деп, атап өткен ресейлік ғалым Г.А. Воробьев [9; 33]. Осыған байланысты коммуникацияға негізделген осы жүйелік әдіс, яғни аутентті бейне немесе киноматериалдарға негізделген оқыту әдісіне ресейлік ғалымдар А.Е. Чикун [10], Ю.И. Верисокин [11] көптеген зерттеулер жүргізді. Шетелдік маман Стемплиски шетел тілдерін оқытуда бейнематериалдарды мақсатты қолдану әдістемесі бойынша әдебиет сериясын жасады.

Ю.И. Верисокиннің айтуынша, ағылшын тілі сабақтарында фильм мәтінін есту арқылы қабылдау оқушылардың әртүрлі адамдардың тілін түсінуге дайындалуына ықпал етеді [12; 32].

И.А.Щербакова фильмдерді қолданудың күнделікті педагогикалық тәжірибесі киноның қарқынды сыртқы тітіркендіргіш ретінде өнімде шартты-рефлекторлық қызметті тудыратынын және білім мен дағдыны тез әрі сапалы меңгеруге ықпал ететін қуатты әрі тиімді құрал екенін дәлелдейді [12; 94].

С.Стемплиски мен Б.Томалин бейнені нағыз өмірлік жағдайларда аудиторияда ситуативті контексте ең үздік құрал деп бағалайды [13; 3]. Сонымен қатар, сабақ кезінде бейнені пайдаланудың ынталандыру әлеуеті бар. И.Я. Смирнов бейнематериалды қабылдаудың ерекше шарты деп кері оқу процесін түсінеді: заттан оны ұғыну, атау, ішкі сөйлеуді құру [14; 12]. Бұл ұғыну механизмінің шынайылықты қабылдауға көп ұқсастықтары бар. Бірақ қарым-қатынастың шынайы, нақты жағдайларына қарағанда, бейнені пайдалана отырып қолданған оқу

материалының кейбір артықшылықтары бар. Бірақ қарым-қатынастың нақты жағдайларына қарағанда, бейнені пайдалана отырып жасалынған оқу материалдарының кейбір артықшылықтары бар. Оқытушы студенттерді көруге дайындай алады, барлық фильмді толық емес, көру үшін қандай да бір белгілі бір фильм эпизодтарын таңдай алады, көрсету кезінде ол көруді тоқтата алады, эпизодтардың реттілігін өзгерте алады, тек бейнелерді (өшірілген дыбысты) көрсете алады, көргендерге түсініктеме бере отырып, таңдалған үзіндіні қайтадан көре алады.

Аутенттік бейнематериалдарды пайдаланудың әдістемелік мақсаттылығы олардың оқу мақсаттарында "объективті және субъективті жоспардың (тілді қоса алғанда) өзара іс-қимыл жасайтын нақты факторларының динамикалық жүйесі, адамды тілдік коммуникацияға тартатын және тыңдаушы рөлінде бір қарым-қатынас актісі шегінде оның тілдік мінез-құлқын анықтайтын вариативті коммуникативтік жағдайларды аудиовизуалды көрсетуге мүмкіндік беруімен расталады" [15; 142].

Технологиялардың қарқынды өсуі білім беруде, әсіресе, тілдерді оқытуда көптеген инновациялардың пайда болуына әкелді. Тіл мұғалімі, әсіресе, ағылшын тілі мұғалімдері табысты сабақтарын ұсыну және жасау үшін, оқу процесін жеңілдету үшін әртүрлі аудиовизуалды құралдарды пайдалана алады, сондай-ақ фильмдер, әндер, power point презентациялары ағылшын тілін шет тілі ретінде оқытылатын сыныптарда кеңінен қолдана алады [16; 502].

Бейнені пайдалану тиімді деп саналады, өйткені ол түсінуді дамытуға көмектесетін көрнекі мысалдарды суреттейді. Ол нақты өмір мен мектеп өмірі арасындағы алшақтықты толтыратын материал ретінде қарастырылады. Әсіресе, аутенттік материалдарға қол жетімділігі шектеулі ағылшын тілін шет тілі ретінде оқитын студенттер ортасында бейнебаспа ретінде қарастырылады [17; 450].

Көптеген жылдар бойы фильмдер білім беруде маңызды рөл атқарды. Мәдени мәтінге бай бола отырып, фильмдер әртүрлі тақырыптар мен элементтерді қамтиды, оларды кез келген деңгейде немесе зерттеу саласында тамаша оқу құралы етеді. Мұғалімдер мен оқытушылар оқушыларға түрлі пәндер мен дағдыларды меңгеруге көмектесу үшін фильмдерді пайдаланады [18; 218].

Сонымен қатар, фильмдердің кейіпкерлері мен белгілі бір жағдайларда қолданылатын вербальды және вербальды емес жүріс-тұрыс түрлері бірқатар эпизодтар ішінде қайталанады, бұл, әрине, студенттердің тұлғааралық қарым-қатынас іскерлігінің дамуына және қарым-қатынастың тиісті тілдік және сөйлеу құралдарын меңгеруіне мүмкіндік береді.

Осылайша, тіл үйренуші, сөз немесе фраза ғана емес, тұтас коммуникативтік кешен - адамның эмоциялық жағдайы, коммуникативтік ниеті, мағынасы, сөз / фраза, интонация, мимика, қимылды меңгереді. Көптеген мәдениеттерде эмоциялар моральдық және әлеуметтік өлшеммен тығыз байланысты болады және индивидтің "жеке" субъективті сезімдері ретінде ғана емес, әлеуметтік мінез-құлық пен қоғамдық мақұлдау аспектісінде қарастырылады.

Зерттеу нысаны

2019/2020 оқу жылының бірінші жарты жылдығында Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінде "Шет тілі" мамандығында оқитын 24 студентпен тәжірибе жүргіздік. Зерттеудің іріктеуі үш топтың ішінен қарапайым кездейсоқ таңдау арқылы іріктелген студенттер болды.

Зерттеу ұзақтығы

Зерттеу 2019/2020 оқу жылының бірінші семестрінде жүргізілді. Ол аптасына 40 минуттан 10 аптаны қамтыды. Екі кезең, яғни, зерттеуден алдында және зерттеуден кейінгі тестілеу үшін пайдаланылды, ал қалған 8 кезең эксперимент үшін пайдаланылды.

Зерттеу құралы

1. Нұсқаулық үшін 8 сабақ жоспары.
2. Мәдениет, қоршаған орта және шытырман оқиғалар туралы ағылшын тіліндегі 10 қысқа деректі фильм. Әрбір бейне 7-10 минутқа созылды.
3. Бейне арқылы коммуникативтік дағдыны дамыту процесіне дейін және кейін студенттердің үлгерім прогресін зерттеу үшін алдын ала тест және посттест ретінде тестер қолданылды.

Зерттеу рәсімі

1. Оқу рәсімдері мен оқу мақсаттары студенттерге бір қадаммен сипатталды.
2. Олар алдын ала тестілеуден өтті.
3. Эксперимент тобы 8 апта ішінде ұзақтығы 7-10 минутты қамтитын бейне арқылы оқыды. Ал бақылау тобы сол дәстүрлі оқыту жүйесі арқылы оқытылды.
4. Эксперимент және бақылау топтары келесі тестілеуді өткізу үшін дайындалды.
5. Алдын ала және одан кейінгі тестілеу нәтижелері статистикалық түрде талданды, салыстырылды және салыстырмалы диаграмманы пайдалана отырып түсіндірілді.
6. Эксперименталды топ студенттеріне бейнероликтерді тыңдаудың дағдыларын үйретуде қолдануға қатысты сауалнамаға жауап беру тапсырылды.

Зерттеу әдістемесі

Ағылшын тілін оқытуда бейнені пайдаланудың түрлі тәсілдерінің тізімін құрастыруға болады. Көмекші құрал ретінде бейнені пайдалана отырып, тілді оқытуда табысты нәтиже алу үшін мұғалімге де, оқушыға да пайдалы бола алатын кейбір әдістер бар.

БЕЛСЕНДІ ҚАРАУ

Белсенді қарау студенттердің көңіл-күйін көтереді және олардың назарын бейнематериалдың басты идеясына аударады. Осылайша, студенттер бейне-оқыту материалдарына белсенді қатысуы қажет. Бейнені көруді бастамас бұрын оқытушы тақтада бейне туралы бірнеше негізгі сұрақтарды жазады, оқушылар оның мазмұны туралы жалпы түсінік алады. Сұрақтарды көріп шыққаннан кейін студенттер сұрақтарға ауызша жауап береді немесе студенттер бейнені көру барысында өздеріне жазба (ескерту) жазып отыра алады. Егжей-тегжейлі түсіну үшін студенттерге бақылау парағы немесе бейнені қарау жөніндегі нұсқаулық беріледі және олар тілдік нақты мәліметтерді немесе тілдің нақты ерекшеліктерін тыңдап, бейнені қарай алады. Алайда, студенттердің деңгейі ескерілуі және техниканы олардың деңгейіне сәйкес бейімдеуі тиіс екенін ескеру қажет.

БЕЙНЕНІ ТОҚТАТУ ЖӘНЕ БОЛЖАУ

Бұл әдіс still немесе pause түймесін басу арқылы экрандағы бейнені тоқтату арқылы жүзеге асырылады. Бейне бізге кейіпкерлердің дене тілі, мимика, эмоциялары, реакциялары мен жауаптары туралы қосымша ақпарат береді. Оқытушы көңіл-күй мен эмоцияларға қатысты сөздерді үйретуді, нақты сахнада сұрақтар қоюды немесе кейбір сәттерге студенттердің назарын аударғысы келген кезде бейнені тоқтата алады. Бұл әдісте оқытушы бейнені тоқтата отырып, студенттерден одан әрі не болатынын сұрай алады. Сондықтан олар келесі бөлімде не болатынын ойлайды. Стоп-кадр – болжау үшін тамаша әдіс. Бұл әдіс, сондай-ақ, кейіпкерлер туралы қосымша ақпаратты болжау және қорытынды жасау арқылы студенттердің қиялын өрбітеді.

ДЫБЫССЫЗ КӨРУ

Бейне аудиовизуалды орта болғандықтан, дыбыс және көрініс жеке компоненттер болып табылады. Дыбыссыз көру студенттердің қызығушылығын оятады, ойлауды ынталандырады және болжау дағдыларын дамытады. Дыбыссыз көру әдісінде бейне сегменті өшірілген дыбыс пен тек сурет арқылы көрсетіледі. Бұл жаттығу бейнені алғаш рет қарау барысында студенттер үшін болжау әдісі болуы мүмкін. Бұны істеу тәсілдерінің бірі - дыбыссыз бейне фрагментін көрсету және студенттерге кейіпкерлердің мінез-құлқын және олардың дедукцияға қабілетін бақылау ұсынылады. Белгілі бір уақыт аралығы өткеннен кейін экрандағы суретті тоқтату үшін кідіріс түймешігін басамыз және студенттерден не болып жатқанын және кейіпкерлер жайлы не айта алатындықтарын болжауды талап ету немесе осы сәтке дейін не болғанын, қандай оқиғалар орын алғанын студенттерден сұраймыз. Соңында, бейне сегменті қосылған дыбыспен ойнатылады, студенттер өз әсерлерін бейнеде орын алған оқиғалармен салыстыра алады.

ДЫБЫСТЫ ҚОСУ ЖӘНЕ КӨРУДІ ӨШІРУ

Бұл жаттығуда студенттер тек диалогты ести алатындай және әрекеттерді көре алмайтындай етіп бейнені қараңғылату арқылы жүзеге асырылады. Осы жаттығудың арқасында студенттер тек естігеніне байланысты визуалды не болғанын болжайды немесе қайта жаңартады.

ҚАЙТАЛАУ ЖӘНЕ РӨЛДІК ОЙЫН

Бейнеблокта кейбір қиын тілдік сәттер орын алған жағдайда, мұқият қайталау коммуникативтік өндірістік жаттығуларға қажетті қадам болуы мүмкін. Бейнедегі сахна қайталану үшін жеке немесе хормен көрсетіледі. Студенттер презентация туралы нақты түсінік алған кезде, олар еске түсіре алатын бастапқы нұсқаны пайдалана отырып, сахнаны ойнауды сұрайды. Студенттер рөлдік ойындарда сенімді болып, лексика мен тілдік құрылымдары дамыған кезде, шығармашылық іс-әрекет енгізілуі мүмкін. Яғни, студенттен бейнедегі оқиға мен кейіпкерге байланысты лексика мен тілдік құрылымдарды пайдалана отырып, оны орындауды жалғастырып әкетуі сұралады. Рөлдік ойындар студенттерді белсенді қатысушылар ретінде еліктендіруде. Әрбір студент өзіне берілген рөлді атқаруына қарай, ол одан да көп тартысқа түседі. Бұл қызмет, сондай-ақ студенттерге өз мінез-құлқын жақсы түсінуге және әртүрлі адам қарым-қатынастарына оң әсер етуге қабілетті болуға көмектеседі. Басқаша айтқанда, рөлдік ойын - бұл тиімді коммуникативтік қызмет және нақты өмірлік жағдайларға дайындық. Бұл студенттерге оқып жатқан тілді қолдануға мүмкіндік береді.

РЕПРОДУКТИВТІ ҚЫЗМЕТ

Бұл жаттығуда біз студенттерден бейнені көргеннен кейін олардан бейнеде не айтылғанын сипаттауды немесе не болғанын жазуды немесе әңгімелеп беруін сұраймыз. Бұл жаттығу студенттерді өз білімдерін тәжірибеде сынап көруге итермелейді. Студенттер ағылшын тіліндегі эксперименттерден тек қана пайда ала алады, тіпті егер бұл қиын болса да, қателіктер жіберілсе де студенттер үшін бұл пайдалы. Бұны орындау студенттер үшін қиын болып көрінуі мүмкін, алайда бұл жаттығуды орындауда басшылық, көмек және қолдау қажет болуы мүмкін.

ДУБЛЯЖ ЖАТТЫҒУЫ

Біз бұл жаттығуды студенттер қажетті тілдік құзыреттілікке ие болған кезде жүзеге асыра аламыз. Бұл тапсырмада студенттерге дыбыстық бейне-эпизодты көргеннен кейін түсіріліп қалған диалогтарды толтыру ұсынылады. Дубляждың көмегімен бейнесахнаны аяқтау - студенттер үшін қызықты және жағымды.

КЕЙІНГІ ӘРЕКЕТТЕР

Бейне презентация студенттердің сөйлеу дағдысын кеңейтеді және дамытады. Пікірталас студенттер арасындағы қарым-қатынасты ынталандырады және бұл коммуникативтік тәжірибеге қол жеткізуге көмектеседі. Осы қызметтің көмегімен студенттердің бірлесіп пайдалану және ынтымақтастық дағдыларын дамытуға мүмкіндігі бар.

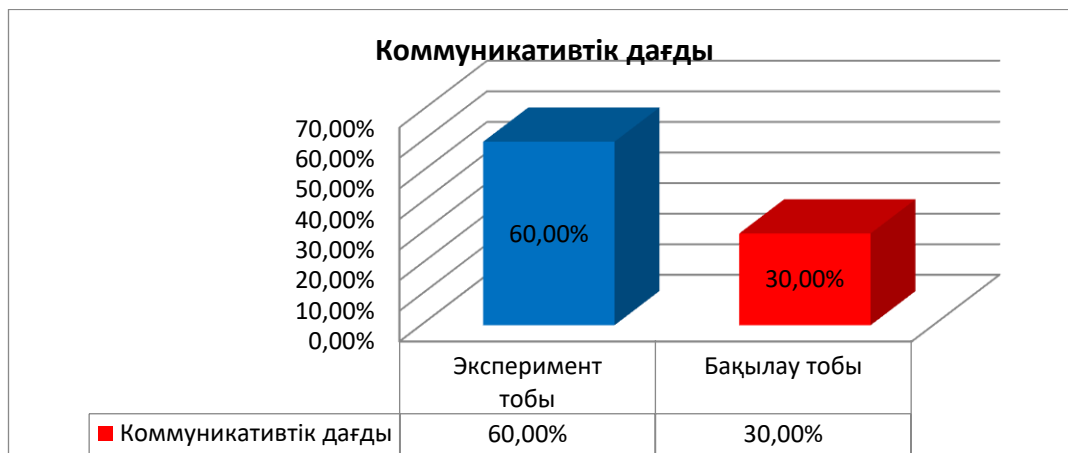
Зерттеу нәтижелері

2019/2020 оқу жылының бірінші жартысында Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінде "Шет тілі" мамандығында оқитын 24 студентпен тәжірибе жүргізілген болатын. 24 студенттің 12-сі эксперимент тобында, 12-сі бақылау тобында оқытылды. Аптасына 40 минуттан 10 аптаны қамтыды. Екі кезең, яғни, зерттеудің алдында және зерттеуден кейінгі тестілеу үшін пайдаланылса, қалған 8 кезең эксперимент үшін пайдаланылды.

Алдын ала тестілеу нәтижелері бойынша эксперимент тобы мен бақылау тобының коммуникативтік дағдыларының бірдей деңгейде екендігін байқадық.

Зерттеу барысында эксперимент тобы әр кезеңде бейне материалдарды көре отырып, түрлі жаттығуларды орындау арқылы коммуникативтік дағдыларын дамытып отырды. Ал бақылау тобы дәстүрлі оқыту жүйесі арқылы оқуды жалғастырды. 10 кезеңде бейне материалды 8 түрлі әдіспен қолдана отырып көрсеттік. Олар белсенді қарау, бейнені тоқтату және болжау, дыбыссыз көру, дыбысты қосу және көруді өшіру, қайталау және рөлдік ойын, репродуктивті қызмет, дубляж жаттығуы, кейінгі әрекеттер.

Біз аутентті бейне материалдарды сабақ барысында осы 8 түрлі әдіс арқылы қолдана отырып, мынандай нәтижеге қол жеткіздік:



1- кесте. Зерттеуден кейін жүргізілген тест нәтижесі

Диаграммада көрсетілгендей, зерттеуден кейін жүргізілген тест нәтижесі бойынша эксперимент тобының коммуникативтік дағдысы 30%-ға көтерілсе, бақылау тобы зерттеудің алдында жүргізілген тест қорытындысымен бірдей нәтиже берді, осы жерден біз эксперимент тобының коммуникативтік дағдылары дамығанын көре аламыз. Яғни, сабақ барысында аутенттік бейне материалдарды қолдану білім алушыларға тіл үйрену барысында оң әсер ететінін, сонымен қоса, білім алушының тіл үйренуге деген ынтасын оятып, коммуникативтік дағдысын дамытатындығын байқай аламыз.

Нәтижелерді талқылау

Осы зерттеудің нәтижесі бойынша, аутенттік бейнематериалдар тілдің коммуникативтік аспектілерін оқытуға жақсы мүмкіндік беретіні анықталды.

Сонымен қатар, осы зерттеудің нәтижелері ағылшын тілін шет тілі ретінде оқытатын студенттерде тілдің түрлі коммуникативтік аспектілерін қамтитын аутенттік бейне материалдардың әсер етуі 10 апта ішінде тілдің коммуникативтік аспектілерін жақсартып, дамытқанын көрсетті.

Зерттеу нәтижелері бойынша эксперименталды топтың бақылауға қарағанда үздік нәтижелерге қол жеткізгенін көрсетті, осылайша аутенттік бейне материалдарды ағылшын тілін шет тілі ретінде оқытын білім алушыларды оқытуда қолдануды тілдің коммуникативтік аспектілерін жетілдірудің тиімді әдістемесі ретінде қарастыруға болады.

Эксперименталды топ студенттері аутенттік бейне материалдарды зерделеудің жаңа тәжірибесі туралы пікірлерімен танысып, біз аутенттік бейне материалдарды пайдалану жалпы білім беруде және тілдің коммуникативтік аспектілерін оқу мен оқытуда қызықты болғанын түсіндік. Студенттер көп уақыт бойы тілді қолдана отырып және әлеуметтік коммуникацияның түрлі жаһандық сайттары арқылы басқалармен қарым-қатынас жасай отырып, әртүрлі аутенттік бейне материалдарды қолдану арқылы тілдік дағдыларын дамытты. Зерттеу нәтижелері барлық оқытушылар ұлтына, педагогикалық тәжірибесіне және ғылыми дәрежесіне қарамастан, өз сабақтарын аутенттік материалдармен қамтамасыз етуге оң көзқарас көрсетуі керек. Сонымен қатар, аутенттік бейне материалдар мотивациялық ортаны құру үшін жақсы құрал екені анықталды.

Әдістемелік тұрғыдан сабақта бейнефильмдерді көру пассивті теледидар көрінісінен өзгеше болуы тиіс. Осылайша, оқытушы өзі дайындаған жұмыс парақтары немесе фильмдермен бірге жеткізілетін қосымша материалдарды пайдалана отырып, студенттердің фильм көруіне белсенділігін арттыруы тиіс. Мүмкін болса студенттердің іс-шараларға жиі қатысуы тиіс, олар өздерінің сөйлеу, сұхбат, есеп беру және т.б. сияқты іс-әрекеттерін жазып, мақсатты тілде кейбір

жобаларды өздері жасайды. Қысқаша айтқанда, оқушының рөлі пассивті көру емес, бейне үшбұрышының белсенді қатысушысы, мұғалім және студент болуы керек.

Қорытынды

Бейне материалдар арқылы тілді оқытуда табысты және тиімді нәтижелерге қол жеткізу үшін студент пен оқытушылар өз міндеттерін мінсіз орындауы тиіс. Сонымен қатар, олар шет тілін оқыту саласындағы жаңа әдістер мен тәсілдер туралы хабардар болуы тиіс. Ол үшін семинарлар ұйымдастырылуы керек. Оқытушылар мен сарапшылар тобы білім беру мекемелеріне оларды оңай алуға мүмкіндік беретін бейнекассеталар әзірлеуі тиіс. Бұл кассеталар заманауи, қызықты және оқу жоспарымен қатар болуы тиіс. Бір сөзбен айтқанда, қазіргі уақытта технологияларды пайдалану оқу процесінде сөзсіз тиімді деп қорытынды жасауға болады. Бейнені дұрыс пайдалану - оқушылар мен мұғалімдер үшін өте пайдалы, мұқият таңдалған фильмдер тыңдаудың дағдысы үшін де, сөйлеу мен жазуды ынталандыру үшін де пайдалы және студенттің жалпы тілге ынтасын арттыратын оқу құралы болуы мүмкін.

Біз жасаған барлық жұмыстың қорытындысын шығара отырып, оның мақсаты коммуникативтік құзыреттілікті дамыту және оны жіктеу үшін тең түпнұсқалы бейнематериалдарды пайдалануды қарастыру екенін еске салғым келеді.

Айта кету керек, қойылған мақсатқа біз зерттеудің негізгі міндеттерін орындау арқылы қол жеткіздік:

- студенттерінің шет тілі сабағында аутентті бейне материалдарды қолдану ерекшеліктерін анықтадық;
- аутентті бейнематериалды таңдау және бірқатар әдістемелік жаттығулар жасау, олардың шет тілі сабақтарында қолданылуы, студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру деңгейін қарастырдық.

Бұл жұмыста көптеген көрнекті ғалымдардың еңбектері пайдаланылды. Интернет желісінің әдістемелік әдебиеттері мен электрондық көздерін зерттеу және талдау, сонымен бірге соңғы уақытта осы салада белсенді зерттеу жұмыстары жүргізілгеніне қарамастан, бұл мәселе әлі де ең даулы және күрделі мәселелердің бірі болып қала береді.

Сондай-ақ, біз коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың қаншалықты маңызды екенін көріп отырмыз, өйткені қарым-қатынастың арқасында біз басқа мәдениеттерді меңгере аламыз және өзара іс-қимыл жасай аламыз.

Сонымен қатар, біз сөйлеу дағдыларын дамытуға ықпал ететін монологтық және диалогтық сөйлеуді дамыту үшін жаттығулар кешенін әзірледік. Әр тақырыпқа арналған жаттығуларды әзірлеу үшін тек аутентті бейнематериалдар қолданылды. Бейне сабақтар студенттердің тыңдау және сөйлеу дағдыларын дамыту үшін пайдаланылуы мүмкін. Бейне негізінде оқумен байланысты жаттығулар, мысалы, бос орын толтыру, топтық пікірталас және ауызша презентация, сондай-ақ студенттердің тыңдау және сөйлеу дағдыларын дамытады. Осы материалдарды талдау нәтижесінде дәл осы аутентті материалдарды көру басқа елдің тілін үйренуге шын мәнінде жақсы әсер ететіні, шет тілі сабақтарында білімді меңгеру сапасын арттыруға ықпал ететіні анықталды, оқушыларға ағылшын тілінде сөйлейтін елдердің өмірі, дәстүрлері, тілдік болмыстары туралы түсінік беруге мүмкіндік береді және студенттердің сөйлеу іс-әрекетінің уәжілігін дамытады.

Авторлар мақалада баяндалған тұжырымдарға сүйене отырып, келесі тұжырымдарға келді:

- қоғамның қазіргі даму жағдайында шет тілі бойынша коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру мәселесі өте маңызды болып табылады.
- жаңа технологиялардың дамуымен жоғары мектепте шетел тілдерін оқытуда аутентті бейнематериалдарды қолдану заманауи және тиімді тәсілдердің бірі болып табылады.

Аутентті бейнефильмді көрсету студенттердің мотивациясын, лексикалық, сөйлеу және коммуникативтік дағдылар мен іскерліктерді меңгеру деңгейін айтарлықтай арттырады, тыңдау дағдыларын дамытады, оқу материалының көлемін және деңгейін арттырады, бұл оқу процесін қарқындатуға ықпал етеді және студенттердің коммуникативтік (тілдік, сөйлеу және әлеуметтік-мәдени) құзыреттілігін қалыптастыру үшін қолайлы жағдай жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Hemei J. (1997) Teaching with Video in an English Class. Journal of English Teaching Forum, 35(2), 45-47.
2. Gower R., Phillips D., Walters S. (1995) Teaching practice handbook. Oxford: Macmillan.
3. Harmer J. (2001) The practice of English language teaching. London: Longman.
4. Исаева Г. (2011) Шет тілі сабағында инновациялық технологияларды қолданудың кейбір ерекшеліктері. «Жаңа тұрпатты мұғалім дайындаудың өзекті мәселелері» атты республикалық ғылыми конференцияның материалдары. Мектептегі шет тілі. №3.
5. Исупова М.М. (2012) Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов с помощью аутентичных видеоматериалов // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. № 9 (18). С. 3-8.
6. Mirvan X. (2013). The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. Journal of Education and Practice, 4(13), 62-66.
7. Иванова С.Г. (2013) Видео на уроках иностранного языка – как средство развития коммуникативной компетентности студентов. Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (Россия, Оренбург, 1 февраля 2013 г.), Оренбург: ООО ИПК “Университет”, С. 1960-1962.
8. Harmer J. 2007. The practice of English language teaching. 4th ed. Harlow, UK: Pearson Longman.
9. Воробьев Г.А. (2003) Развитие социокультурной компетентности будущих учителей иностранных языков (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. № 2. С. 30-36.
10. Чикунова А.Е. (2011) Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетентности студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. Екатеринбург. № 1.
11. Верисокин Ю.И. (2003) Видеофильм как средство мотивации школьников при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. № 5. С.31-35
12. Щербакова И.А. (1984) Кино в обучении иностранным языкам. Минск. – 94 с.
13. Stempleski E., Tomalin B. (1990) Video in Action. Prentice Hall.
14. Смирнов И.Я. (2006) Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. №6. С.11-14.
15. Ivanovskaya I.P., Nefyodov O.V. (2015) Teaching foreign languages to nonlinguistic students in non-authentic environment. Prioritety mirovoj nauki: eksperiment i nauchnaja diskussija. Materialy VIII mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Nauchno-izdatel'skij centr «Otkrytie». North Charleston, SC, USA, pp. 139-146.
16. Lumturie Bajrami, Merita Ismaili (2016) The Role of Video Materials in EFL Classrooms. Journal , 232, 502-506, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816313003>
17. Bal-Gezegin B. (2014) An Investigation of Using Video vs. Audio for Teaching Vocabulary// Journal Procedia - Social and Behavioral Sciences, 143, 450-457, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814044449>
18. Perry M.Sh. (2018) 21st Century Skills through Film Production in Tertiary Education: A Transformative Assessment in a Literature and Media Course. 3L: Language, Linguistics, Literature// The Southeast Asian Journal of English Language Studies. 24(4): 214 – 232. <http://doi.org/10.17576/3L-2018-2404-16>

Развитие коммуникативной компетентности студентов через аутентичные видеоматериалы

Х.И. Рахматуллаева, А.М. Жалалова

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы Казакстан,
hamida-9708@mail.ru, akshaim01@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных навыков студентов с использованием видео материалов на уроках иностранного языка. Авторы предлагают новый подход к работе с видеофрагментами в учебном процессе. Использование видео в обучении иностранному языку открывает широкие возможности для преподавателей и обучающихся в изучении языка и культуры страны. Целью данного исследования является разработка и апробация комплекса методик работы с использованием оригинальных видеоматериалов, направленных на формирование коммуникативной компетентности студентов. Это исследование проводилось со студентами вузов, владеющими английским языком на уровне А2. Анализ учебно-методической литературы и собственного опыта авторов показал, что аутентичные видеоматериалы обладают большим потенциалом в решении образовательных задач.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, коммуникативная компетентность, иностранный язык, навыки, развитие компетенций.

Development of students' communicative competence through authentic video materials

Kh.I. Rakhmatullayeva, A.M. Zhalalova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
hamida-9708@mail.ru, akshaim01@mail.ru

The article is devoted to the problem of forming students' communication skills using video materials in foreign language lessons. The authors offer a new approach to working with video fragments in the educational process. The use of video in teaching a foreign language opens up wide opportunities for teachers and students to learn the language and culture of the country. The purpose of this research is to develop and test a set of methods of work using original video materials aimed at the formation of students' communicative competence. This study was conducted with University students who speak English at A2 level. The analysis of educational and methodological literature and our own experience has shown that authentic video materials have a great potential in solving educational problems.

Keywords: authentic video materials, communicative competence, foreign language, skills, development of competencies.

Редакцияға 30.04.2020 түсті.

IRSTI 14.25.09

TECHNOLOGY OF CREATING MULTIMEDIA EDUCATIONAL RESOURCES ON THE BASE OF AUTHENTIC AUDIO- AND VIDEO MATERIALS IN ISPRING SUITE PROGRAM

G.B. Sarzhanova, G. Zh. Smaulova

Academician Ye.A. Buketov Karaganda University, Kazakhstan, Karaganda

galiya008@mail.ru, smagulova_gulya@mail.ru

The article considers the iSpring Suite course authoring software as an optimal software program developing for multimedia educational resources on the base of authentic audio and video materials. Digitalization of Kazakhstani education requires from teachers developing their digital skills to use and create their own multimedia educational products to achieve provide learning outcomes and achieve corresponding teaching aims. The problems of defining multimedia, the possibilities of iSpring Suite authoring course software in teachers' developing multimedia educational courses and applications on their own are discussed in the present study. The authors describe the technology of creating multimedia educational resources in iSpring Suite program as well as the peculiarities of working with the authentic audio and video materials while developing multimedia educational products. The effectiveness of iSpring Suite authoring course software is proved by the pedagogical experiment aimed at preparing students for the development of multimedia educational products based on authentic audio and video materials in the mentioned program. In the result of the experiment students scored 60% and more points in the final assessment which indicates the achievement of the heuristic level of training by the participants, implying formation of the necessary basic knowledge and skills as well as their reproductive activity in the field of designing educational multimedia resources.

Keywords: multimedia, multimedia educational resource, digital skills, authoring course software.

Introduction

At the present stage of development of Kazakhstani society, we can talk about its active digitalization, when digital technologies have a significant impact on the formation of the country's information space, areas of economic development, education and communication methods. In Kazakhstan, digitalization of education is one of the leading directions of its reforming. In the context of the language education, modern Information and Digital Technologies make it possible to effectively solve the problem of organizing an optimal information and subject environment for teaching foreign languages.

The purpose of this study is to consider the iSpring Suite program as an optimal, easy-to-use software product for the effective inclusion of authentic audio and video materials in the educational process in the form of a single educational multimedia resource. Using the methods of system analysis and an integrated approach to the issue studied, the article solves the tasks of highlighting the problems of teachers' insufficient training for the independent development of multimedia educational products, necessity of developing their digital skills and competencies in the field of technology of designing multimedia resources, which meet the corresponding pedagogical - psychological, didactic and technological requirements; it also describes the technology of creating multimedia resources in iSpring Suite program as well as the peculiarities of working with the authentic audio and video materials while developing multimedia educational products.

Theoretical review

Mayer regards multimedia a form of presentation media, with such components as sound, animation, text, graphics, and video [1]. Fenrich states that multimedia presents the combination of computer hardware and software allowing to integrate video, audio, graphics, animation and text in order to create an effective teaching tool on an affordable desktop computer' [2]. Pereverzev notes that multimedia implies, on the one hand, the use of different types of perception to convey information to the user (student), on the other hand, it defines specific tools for introducing material: text, hyperlinks to additional sources of information, pictures, scale, video [3].

Vaughan considers multimedia as a combination of different sources of information (video, sound text and animation) delivered by a computer [4].

According to Moore et al. multimedia is the coordinated use of a number of media devices, for example, such as slides accompanied with an audiotape [5].

Abbas develops an idea that the concept of multimedia has emerged from the appearance of sound cards, compact disks and video became an effective educational tool and is regarded now as an independent field [6].

It is undeniable that the effective use of multimedia aimed at creating an authentic learning environment for learning a foreign language greatly enhances language acquisition. Mayer in his work explains that watching video, with seeming passivity, can include high cognitive activity necessary for active learning: "... carefully thought-out multimedia teaching materials can contribute to an active students' cognitive process, even when they seem outwardly inactive" [7; 19]. The content and context of audio and video materials are important elements for engaging learners in the teaching process as active participants, their content must be appropriate for the learning objectives and learners' age and skills.

In terms of digitalization of education teachers are required the ability and corresponding skills not only to use, but create multimedia educational resources to achieve their teaching tasks. Redecker, C. state that educators today are challenged to develop their digital skills to update their educational activity and make it more effective for learners. [8; 15].

Conrad states that teachers should not only develop their digital skills, but change the attitude to positive one in regard to digital transformation of education [9; 15]. Discussing the problem of digital skills properly, it can be noted that despite the fact that they represent a special group of expected results of vocational education and training, nevertheless, they can be attributed either to universal competencies (soft skills, which are digital skills, characteristic of the general population: those used to work with applied (office) programs, digital equipment and information (searching and surfing on the Internet), communicate in the digital environment), or to professional competencies (hard skills which represent the expected results of the professional education) [10; 37]. The convergence of professions in the digital age leads to the fact that the line between the universal and professional competencies becomes conditional; a set of universal and professional competences in relation to different professional activities can "flow" into each other: what is universal competence for one professional activity may be professional one for another, and vice versa [10; 79].

In terms of digitalization and supporting developing of teachers' digital competencies in our country we can mention that within the frames of realization of the State Program "Digital Kazakhstan" for 2017-2021 years the educational portal THESIS.KZ in conjunction with the Republican Information and Methodological Center "September 1" 1september.kz is implementing the project "Digital School" - "Digital School". The project is designed primarily for teachers: the development of information culture in a modern school, the creation of digital educational environment, the popularization and practical development of new electronic educational products [11].

Studies show that the need to provide pedagogical and technical support for teachers for the effective use of digital technologies is a decisive factor in the development of digital competencies of the pedagogical staff. For example, according to research by the European Commission and Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), teachers' own perceptions of the benefits of digital technology in the educational process also confirm that the right skills and positive attitude are critical to the effectiveness of these technologies. According to the 2nd School Survey, which looks at "progress in Information Communication Technologies (ICT) in education" along with "equipment-related factors", it is clear that teachers see the lack of appropriate skills and pedagogical models as an important obstacle to the use of ICT in the teaching process [12].

Rossikhin et al. state that the result of the integration of new Information Technologies into education results in appearance of the modern teaching tools and on the whole facilitates the learning process, but the usage of the latter in teaching should be methodically proved in order to avoid the opposite effect when the educational process turns into an entertaining one, lacking the real knowledge [13].

We share the point of view of Radford in the aspect of appropriate application of multimedia content in the teaching process which is diminished by the technological component of using multimedia educational tools often miscellaneously regarded as prior to the its methodical concept [14].

Glavas and Schuster state that in spite of the growth of usage of digital and multimedia technologies in education there is still a lack of principles of integrating electronic learning into teaching process. The authors consider four design principles of electronic work integrated learning (eWIL) such as authenticity, integration of technology, effective support processes, and fostering of co-presence and relationship building. The study showed the importance of understanding of the given principles in the frame of the electronic work integrated learning [15].

Research design and methods

The possibilities of iSpring Suite course authoring software in creating multimedia educational resources

Foreign language teachers may face certain difficulties in creating their own multimedia products as they don't have special skills of programming electronic resources. In this regard it becomes clear that the teachers today are in great need of an optimal software instrument allowing them to develop their own multimedia educational applications and resources not being engaged in complicated process of their programming. The digital format of authentic audio and video materials under modern educational conditions as never before creates the prerequisites for their presentation in the format of ready-made multimedia educational resources that provide the ability to provide feedback, adaptability to the individual characteristics of the learner, interactivity and automation of control. The development of multimedia teaching aids based on authentic audio and video materials will allow a foreign language teacher to integrate them into the educational process using applied and instrumental software with the possibility of their technical adaptation, editing and creating the appropriate electronic methodological support in the form of a set of exercises that implements an interactive approach to learning. The main advantage of multimedia learning resources is their interactivity, that is the feedback from learners in the process. Control mechanisms built into multimedia courses and manuals provide the learner's support with tooltips, animations, sound effects, audio and video materials. In addition, an effectively developed multimedia course will be accompanied by a system of controlling the acquired knowledge on the base of interactive components. One of these products allowing teachers to develop multimedia educational resources on their own without involving information technology specialists appears to be iSpring Suite course authoring software. The "course authoring software" term in the e-learning environment refers to programs which purpose is to design interactive and multimedia e-learning aids (courses) and embed the resulting product in convenient presentation formats like HTML, Flash, as well as in such educational materials formats as SCORM, AICC, IMS, Tin Can for uploading and publication within the Distance Learning System.

The peculiarity of iSpring Suite program is that it is not an independent software product, but an additional option to MS PowerPoint - a widely known application for creating presentations in the educational environment, included in the Microsoft Office package. The advantage of iSpring Suite is that the program allows you to design a professional multimedia textbook or course thanks to the ability to embed multimedia content, that is, recording audio and video, importing and editing audio and video tracks, as well as interactive components, links, animations and tests. The course is assembled from ready-made blocks as a constructor.

After installing the iSpring Suite online course builder on your computer, PowerPoint will have a separate toolbar (Picture 1).

Picture 1. Toolbar of the iSpring Suite iSpring Suite course authoring software



Thus, the teacher has at his disposal an arsenal of PowerPoint capabilities for designing multimedia courses: it is possible to change the size and format of the slide, add artistic effects, import video clips and

pictures, adjust them in size, contrast and brightness. To design the course, you can use the content library built into the program, counting about 60,000 pictures, slide templates, backgrounds, icons and buttons.

iSpring Suite software is a set of specific specialized modules under a single interface:

- iSpring Narration Editor (module for recording sound and video on a slide with the possibility of further editing);
- iSpring Visuals (module for creating interactive support);
- iSpring TalkMaster (module for creating dialogue simulators). The module allows to create non-linear versions of scenarios for communication with learners; adapt the design of scenes (background and characters); record and add tracks for text scoring; evaluate the correctness of the selected answers and give the result of passing the simulator;
- iSpring Cam (screen capture module which allows recording from the screen - screencast);
- iSpring QuizMaker (module for creating tests) is designed to create interactive tests and questionnaires. With its help it is possible to automate the process of assessing learners' results.

As can be seen from the description, the iSpring Suite program allows to easily insert various multimedia components of the course in the form of audio and / or video fragments, videos from YouTube that are difficult to add using Power Point. In addition, the program allows to add the necessary additional materials on the topics studied in the form of instructions, tips, drawings and pictures. Using the Links button on the iSpring toolbar, one can attach various file formats to the course including .doc, .pdf, .jpg, etc. and web links. For the latter, it is possible to adapt the opening options in the same window or in a new browser window. The attached files are also available for downloading.

Technology of processing authentic audio and video materials in the process of developing a multimedia educational resource

When creating multimedia educational resources based on authentic audio and video materials, it is necessary to take into account the peculiarities of their presentation in the educational process. This applies to the methods of presenting authentic audio and video materials, the methodology for selecting the audio and / or video fragment included in the lesson (news, feature films, news, documentary programs, screened plots, commercials) for the purpose of teaching a foreign language, taking into account the didactic and methodical requirements and conditions. When compiling a multimedia training course (tutorial), the following stages of working with authentic audio and video materials in the educational process should be implemented:

- study and selection of the audio and video materials according to certain criteria in accordance with the methodological tasks that must be solved with their help in the learning process;
- editing the audio and video materials in order to reduce them for presentation while classroom work to optimize the loss of time resources; in order to select significant plots and storylines regarding a grammatical and / or lexical topic, as well as dividing a whole audio or video product (audio and video programs, lectures, films, etc.) into parts for sequential listening / viewing to optimize learners' time and emotional costs to process visual, verbal and sound information while working in class and independently at home.
- creation of a set of exercises for selected audio and video materials, which implements an interactive approach to learning located within single educational resource;

Working with the authentic audio and video materials in the process of developing a multimedia educational resource is based on constructive editing techniques, consisting of technical and methodological aspects. Authentic audio or video materials are listened to/viewed in order to select thematically relevant audio/video clips, which are then technically processed without changing the language content, grouped in a certain sequence and placed in the corresponding environment (program) for creating a multimedia training course or manual. Editing presupposes the maximum preservation of the socio-cultural specifics of a real situation that simulates speech reality.

Developing multimedia educational resources based on the authentic audio and video materials in iSpringSuite course authoring software

We differentiate the following stages of developing multimedia educational resources iSpringSuite course authoring software:

1. Designing a multimedia educational resource (course, tutorial, application) on the base of PowerPoint presentation.

2. Adding authentic audio and video clips on the topic, editing material if necessary. To visualize and improve the perception of educational material, it is recommend to insert multimedia files in formats: audio (*.wav, *.mp3, *.wma), video (*.avi, *.wmv, *.mpg, *.mp4, *.mkv), videos from Youtube, flash-animations (*.swf, *.flv). iSpring Suite allows to add files with one click of the mouse on the quick access panel without resorting to the help of other programs.

Using the iSpring toolbar in PowerPoint, you can easily record or import audio and video accompaniment to a topic, as well as synchronize it with slides and presentation animations. Objects on the interactive canvas can be edited in the same way as on a PowerPoint slide: add videos, images, text blocks. It is possible to move and resize them to place accents. For example, it is possible to expand the video to full screen, or temporarily hide the video and show the key findings on the topic.

It is also possible to import a ready video fragment into the presentation as a video clip or record it in the editor. However, the user (learner) can independently change the proportions of the slide and video in the player window, depending on what he needs to focus on: the video of a lesson or presentation or the course material.

The audio / video editor is used for recording audio and video files, importing, synchronizing with animations, as well as editing them. There is a video studio for editing interactive videos, which allows to add hints to screencasts, edit video in the built-in editor, add video and audio to slides, insert ready – made or authentic video from Youtube, include sound fragments from a computer or a storage device, carry out technical adaptation of the authentic audio and video material: mix different tracks, change the video speed, trim or cut unnecessary fragments of imported audio and video materials, trim the beginning and end of tracks, edit sound volume, remove noise, paste fragments of audio and video materials together, set up smooth transitions between scenes and make screensavers if necessary. At the same time, the quality of file processing is not inferior to the quality of professional editors.

Editing audio and video materials from different tracks is not limited by their number, you can add as many layers as required. iSpring Suite allows to edit videos from different tracks, add audio, and even show two video clips at the same time. One can cut out unnecessary video or paste together video fragments from different takes.

The iSpring Cam module allows to record video from the webcam and the screen at the same time, which makes it possible to create educational videos in which the presenter comments on what is happening on the screen. The "Screen Recorder" function gives the possibility to make video capture of the computer screen, record voice guidance, highlight the mouse cursor with color. Moreover, the recorded video can be immediately viewed, edited, inserted with sound, images, text, other videos, effects; it can be saved in .mp4 format, and also be inserted into a course, presentation or uploaded to YouTube. While recording a computer screen, the editor remembers all mouse clicks, keystrokes and adds text tips to the lesson. A hint is available for editing: you can change the size, edit the text.

3. Development of interactive tests. An effective e-course includes not only slides with teaching materials, but also tests to control learners; educational achievements. iSpring provide the possibility to quickly create interactive quizzes and surveys using the iSpring QuizMaker module. The simplest and most effective way to test a learner's knowledge is a graded test. This type of test allows you to assess the correctness of learners' answers and assign points for passing the test. The iSpring QuizMaker module provides ample opportunities for creating tests and surveys for the topic studied, authentic video watched or audio material listened. The following options for creating test items are available: true / false option, single and multiple choice, written answer, placing objects in the correct sequence, filling in gaps in the text, choosing from drop-down lists, dragging words into spaces in the text, selecting an area on the image, matching (drag & drop of objects) and building the correct order, Likert scale, essay writing (extended answer), etc.

Test questions can be compiled with questions from the random groups. For each question notifications, attempts, points can be configured, the maximum time available for an answer can be established and definite design decisions can be settled, e.g. changing the font, color scheme and layout, adding a picture, video or formula. It is possible to adapt the feedback to the answers - the test provides a detailed explanation for each task. In case of an error, the learner will see a message with the correct answer with an explanation. It is also possible to create questionnaires to collect information without

evaluating the correctness of the answers. Each test question can be supplemented with an image, audio, video or Flash-video, as well as a formula. In addition, you can also adapt the text style and insert hyperlinks. Answer options can also be supplemented with an image or a formula. With iSpring QuizMaker, it is possible to adapt navigation, shuffle questions, select a player, and edit all messages and captions.

With the TalkMaster, you can organize your tests in the form of a dialog. The dialogue simulator is essentially a game in which the learner answers questions by choosing one of the proposed answer options. The TalkMaster option simulates a conversation with a real person, helps to memorize the script (text for dubbing a video lesson), to work out the consolidation of lexical or grammatical material in a dialogue form, to check the assimilation of the material, etc. Creating a dialogue is simplified as much as possible: using ready-made templates, the creator just need to add text, select a background and a character from the built-in library, voice the character's lines and set points in the settings for correct answers.

4. Creation and insertion of interactive blocks. The iSpring Suite comes with ready-made templates used to design courses. These templates are called interactivity. iSpring Visuals is a component of iSpring Suite that allows to create interactive elements. Examples of interactive content created in the iSpring Suite editor are quizzes, quizzes, flip books, alphabetical catalog, interactive simulators, FAQ databases, and Timeline interactivity. It should be noted that interactive components can have a high degree of multimedia due to the embedding of audio, video, animation, graphics. With iSpring Visuals, you can quickly and easily develop interactive timelines, instructions, magazines, reference books, glossaries, electronic "helpers" for exam preparation. This allows learning to be active and fun.

iSpring Suite Visuals editor allows you to add 4 types of interactivity:

1) a book with a page turning effect. This interactivity is effective when it is necessary to place extended information blocks on the presentation slide. A 3D book with a flip effect is embedded in the presentation. The program allows to design the cover and pages of the book, the creator can also select the viewing and paging modes of the book.

2) the "question-answer" database is a set of tabs located one under the other, the contents of which are expanded when you click on the tab title, like Wikipedia. In the course, interactivity can be used as short answers to summary questions for a section or course, as well as in the form of background information.

3) catalog (glossary). Interactivity is used to access ordered reference information. The catalog consists of a number of items, arranged in an alphabetical order. The author can place audio and video fragments, text, pictures in the description of structural units. Examples of interactivity can be represented by a dictionary of terms and definitions, a dictionary of foreign words, etc.

4) "Timeline" interactivity displays a sequence of any periods, stages containing a certain time interval (event).

The use of interactive elements makes it possible to organize the text or graphic information.

5. Publication. E-learning courses created in iSpringSuite course authoring software can be posted on the Internet, sent by email, burned to CD/DVD, and also uploaded to the LMS. Courses can be downloaded to any distance learning system that supports SCORM 1.2, SCORM 2004 and AICC standards.

Pedagogical experiment on preparing students for the development of multimedia educational products based on authentic audio and video materials in ISpringSuit program

The purpose of the pedagogical experiment preparing students for the development of multimedia educational products based on authentic audio and video materials was to increase the level of training of future English teachers in the development of multimedia teaching resources in ISpringSuit program. 57 students majoring English were engaged in the experiment carried out on the base of the Faculty of foreign languages of Karaganda University named after Ye.A. Buketov. The experiment consisted of three stages, namely, including initial testing of the background knowledge of the students, providing the basis for further training in developing multimedia educational resources, the process of training itself and the final assessment of the knowledge and skills acquired.

At the first stage (stating experiment) the initial level of students' level of training in the field of multimedia teaching resources was determined. As a method for determining the level of training, a test

aimed at checking students' competencies in the development of multimedia educational resources including their theoretical knowledge in the field of IT application in education as well as their skills of using the applied and instrumental software tools for their development was chosen. The test included 2 blocks of 8 questions: Block 1 included questions on the basic concepts in the field of informatization of education; implementation of Information Technologies in education; programming languages and programming tools; Block 2 was devoted to the methodological foundations of using electronic and multimedia teaching resources in teaching foreign languages; methodological aspects of applying Information Technologies in teaching foreign languages.

The average number of correct answers to the questions of the first block was 51%, to those of the second it was equal to 59%. This allowed us to conclude that students had the fundamentals of theoretical and practical knowledge and skills necessary to master the content of the training discipline, but they did not have sufficient knowledge in the development of multimedia educational resources, which made it possible to conclude that it was necessary to train students to develop mentioned above multimedia products.

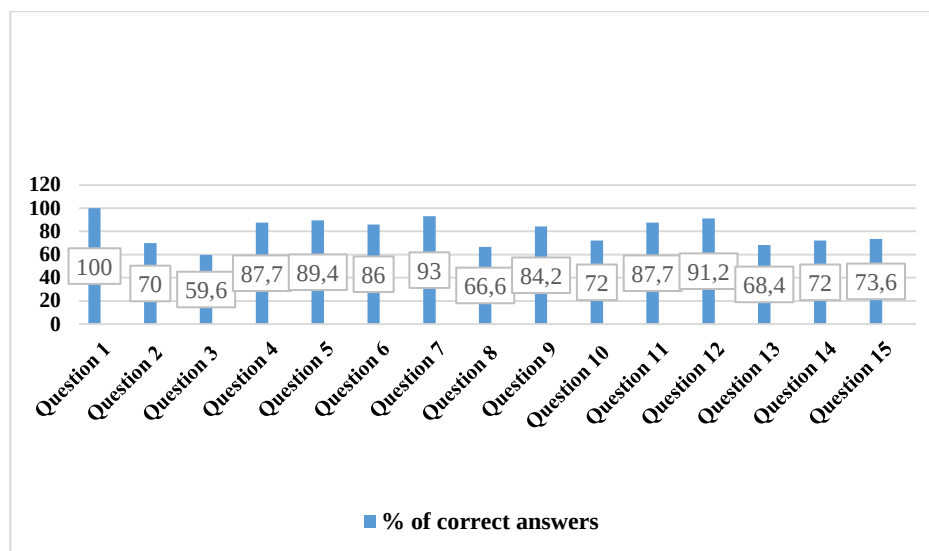
During the second stage of the experiment, students were trained to individual development of a multimedia educational English language resource on the base of authentic audio and video materials in the ISpringSuit program.

The program included theoretical and practical blocks, the first of which included information on types of multimedia resources in education, methodological, didactic and ergonomic foundations of their design and use, the specifics of working with authentic audio and video foreign language materials. The second block was aimed at mastering the ISpringSuit program and teaching the technology of developing multimedia educational resources in the mentioned authoring tool software.

One of the important parts this stage of experiment is the demonstration of a demo versions (examples) of multimedia application the students are required to develop in independently after acquiring necessary knowledge and skills. The choice of the type of a multimedia educational resource that the student will create should be determined not only by his personal interests, but also by definite "gaps" identified as a result of the analysis of the training program, textbook, teaching aids. So, the choice of developing a multimedia educational resource aimed, for example, at studying new lexical material may be conditioned by the lack of a sufficient visualization of displaying the semantics of new lexical units in the textbook or an insufficient number of exercises aimed at practicing correct sounding of new words, etc. In this regard, at the lessons students independently study, analyze existing approaches to the presentation of a particular topic in teaching a foreign language, decide on the choice of the type of multimedia educational resource being developed, set its educational goals and objectives. At the stage of selecting content and audio and video materials for inclusion in the multimedia resource, the main form of organizing educational activities is a practical lesson. In a practical lesson, students search, select, process various types of information - the content of the multimedia educational application. To do this, they need to analyze various types of texts, audio and video information, etc., select this material for inclusion in the educational resource with the accordance of the requirements set to the teaching materials content. For a successful search for the necessary material students are encouraged to familiarize themselves with the capabilities of the search engines on the Internet, including Google, Yandex, Yahoo, Go, Rambler and define useful and trustful Internet sites presenting valid information, YouTube capabilities etc.

At the third stage of the experiment (controlling experiment) in order to assess the level of training achieved by students, two types of final control assessment were used: a test containing 15 questions and an individual educational project. Students independently developed their own multimedia educational applications (teaching aids, interactive presentations, teaching-methodical tutorials), taking into account the psychological, pedagogical, methodological and ergonomic - technological requirements for their development. The results of the control test are presented in Picture 2.

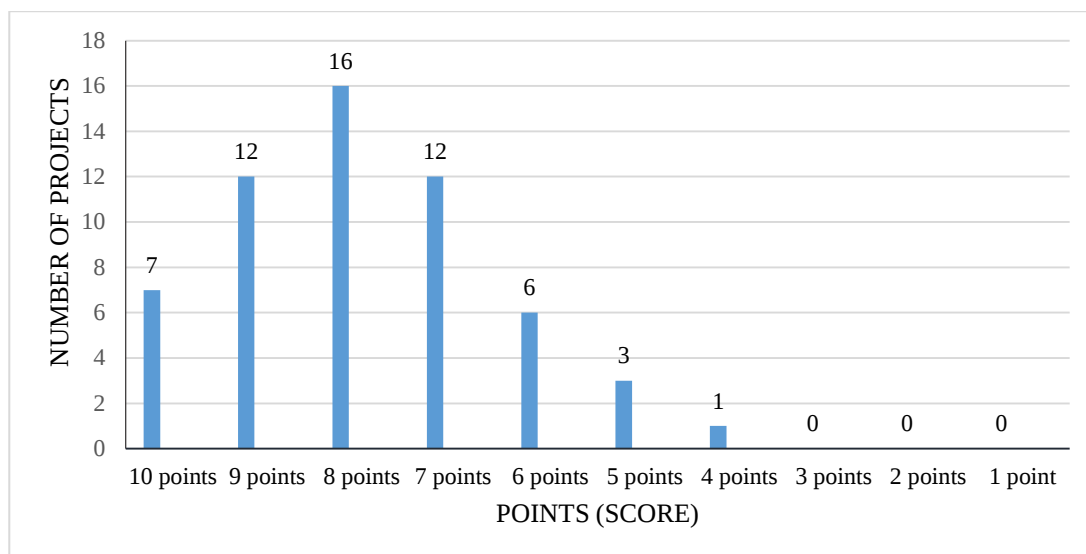
Picture 2. Percentage of correct answers in the final test questions



As the result of this work, the developed multimedia educational resources based on authentic audio and video materials were presented. Each multimedia resource was assessed on a 10-point scale according to the following parameters reflecting the requirements for their development: the presence of interactivity, the availability of different types of information, visualization of educational material, the inclusion of video and audio fragments and their consistency with the subject matter of the course and learners' level of training, the availability of mechanisms for archival storage, search and automatic input of information, automation of control and assessment of the material mastered, etc.

Assessing the students' level achieved in the result of the experimental training we based on four levels of mastering the material identified by V.P. Bepalko: learner's level (the simplest one, since the learner's activity is purely reproductive); algorithmic level (it also refers to the reproductive form of the learner's cognitive process, when he acts according to a previously learned algorithm, which he can reproduce from memory); heuristic level (which already refers to productive activity, when a student is able to apply previously acquired knowledge in a new, atypical situation, it is also called the search level, since the student searches for new solutions); creative level (it refers to the purely creative activity of the student, during which he receives new information, creates new knowledge). During the experiment held we intended to achieve the heuristic level of students' training which requires scoring 60% points in the final assessment. The average score got by all students for the answers in the theoretical block was 80%. At the same time, all students received more than 9 points (60% of correct answers) in the test, which indicates the formation of the necessary basic knowledge in the field of designing educational multimedia resources. As for the individual projects, 54 students out of 57 (93% of participants) got 6 points and more, which corresponds to 60% and more of the final assessment for an independently developed multimedia educational resource. The results of assessing independent multimedia educational projects developed by the students are presented in Picture 3.

Picture 3. Statistics of the points got by the students for individual projects (multimedia educational resources)



Students have developed such multimedia educational aids as “London Sigftseeing”, “Clothes and Fashion”, “Professions of the XXI Century”, “American and Kazakhstani holidays”, “The English and the weather”, “The climate of Great Britain” “The role of books in our life” “Save the Earth today: ecological problems and their solutions”, “Following the rules of a healthy life”, “British and Kazakh traditions”, multimedia tutorials based on cartoons in English (“Tangled”, “Zootopia”, “Monsters Inc.”, “The Incredibles”, “Smallfoot” etc.) and many others.

Thus, the number of people who received more than 60% of total points for the test and the individual educational project was, respectively, 57 and 54 students out of 57 in total, which suggests that as a result of Stage II of the experiment, most students reached the heuristic level of training in the development of multimedia educational English resources in the ISpringSuite program, which supposes their reproductive activity in the field of creating their own multimedia educational resources.

Conclusions

Thus, in the context of digitalization of modern education, as well as the rapid replacement of analog technologies with digital ones, the optimal means of organizing and broadcasting authentic audio and video materials for educational purposes can be presented by the special programs for creating multimedia educational resources, which allows to place authentic audio and / or video materials and exercises developed for them in a single product by means of multimedia technologies. With the help of the navigation system, listening to audio and watching video can be carried out with repetition and stops, which contributes to the possibility of choosing an individual pace of the task, and the system of hyperlinks involves the placement of reference materials on the topic and dictionaries.

Due to the help of software tools, it is possible to perform thematic selection of authentic audio and video episodes, technically adapt authentic audio and video recordings in the process of developing educational and methodological materials using constructive editing techniques and place them in the environment (program) for creating a multimedia educational resource. The iSpring Suite course authoring software, being an effective tool for creating multimedia, interactive content is designed for quick development of multimedia educational resources and does not require long time to train teachers to work in this program. iSpring Suite has a simple, aesthetic, intuitive interface that meets international standards and is suitable for creating most multimedia educational courses and manuals with the active inclusion of authentic audio and video materials. The advantage of this software is the ability to quickly, efficiently develop multimedia educational recourses without special training, widely use multimedia files, support the work format on mobile devices, place the developed courses and tutorials in various distance learning systems.

References

- 1 Mayer, R. E. (2001) Multimedia learning. Cambridge University Press.
- 2 Fenrich, P. (1997) Practical guidelines for creating instructional multimedia applications. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- 3 Переверзев А. В. (2009) Структурные компоненты мультимедийного учебника иностранного языка. // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. № 4 (12). С.73-82.
- 4 Vaughan, T. (2008) Multimedia: Making it work (7th ed.). New Delhi: Mac-Graw Hill.
- 5 Moore, D. M., Burton, J. K., Mayers, R. J. (1996) Multiple channel communication: The theoretical and research foundation of multimedia. In D. H. Jonassen (Ed), Handbook of research for educational communication and technology, (851-875). New York: Macmillan.
- 6 Abbas, S. H. & Vasim Ahamad, M. (2019). Use of Multimedia in Educational Setting. Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education [JASRAE]. 16(5). P.90-93.
- 7 Mayer, R.E. (2001) Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- 8 Redecker, C. (2017) European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 9 Conrads, J. et al. (2017) Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 10 Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. (2020). Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. - 98 с.
- 11 Государственная Программа «Цифровой Казахстан». Утверждена постановлением правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года № 827.
- 12 European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2018/19. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 13 Rossikhin, V., Rossikhina, G., Radchenko, L., Marenych, V., Bilenko, L. (2020) Digitalization of education as a driver of digital transformation of Ukraine. ScienceRise. №3. P. 66-70. DOI: [10.21303/2313-8416.2020.001348](https://doi.org/10.21303/2313-8416.2020.001348)
- 14 Radford, A. (1997) The Future of Multimedia in Education. First Monday. 2(11). DOI: [10.5210/fm.v2i11.560](https://doi.org/10.5210/fm.v2i11.560)
- 15 Glavas, Ch., Schuster, L. L. (2020) Design principles for electronic work integrated learning (eWIL). The Internet and Higher Education. №47. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100760>

iSpring Suite бағдарламасында түпнұсқалық аудио- және видео материалдары негізінде мультимедиялық оқу ресурстарын құру технологиясы

Г.Б. Саржанова, Г.Ж. Смагулова

Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды Университеті

galiya008@mail.ru, smagulova_gulya@mail.ru

Мақалада iSpring Suite қолдануға ыңғайлы бағдарламасының түпнұсқалық аудио және видео материалдары негізінде мультимедиялық ресурстарын құрастыруда мүмкіндіктері қарастырылған. Жүйелік талдау әдістерін, зерттеліп отырған мәселеге кешенді көзқарасты ескере отырып, мақалада мұғалімдердің мультимедиялық білім беру өнімдерін дербес әзірлеуге жеткіліксіз дайындығы, педагогикалық-психологиялық, дидактикалық және технологиялық талаптарды ескере отырып, осы ресурстарды жобалау технологиясы саласында олардың цифрлық біліктері мен дағдыларын дамыту қажеттілігі талқыланады. Авторлар мультимедиялық білім беру ресурсын жобалау барысында түпнұсқалық аудио және видео материалдармен жұмыс істеу ерекшеліктерін және осы бағдарламада мультимедиялық білім беру өнімдерін жасау технологиясы қарастырады. iSpring Suite бағдарламаның тиімділігі шынайы аудио және бейне материалдары негізінде студенттерді мультимедиялық білім беру өнімдерін жасауға дайындауға бағытталған педагогикалық экспериментпен расталады. Эксперимент нәтижесінде қорытынды бағалау кезінде студенттер 60% және одан да көп ұпай жинады, бұл қатысушылардың оқыту эвристикалық

деңгейіне жеткендігін көрсетеді, бұл білім беру мультимедиялық ресурстарын жобалау кезінде қажетті базалық білім мен дағдыларды қалыптастыруды көздейді. Авторлар студенттердің эвристикалық деңгейге қол жеткізгендігін көрсетеді, бұл олардың шет тілінде өзіндік мультимедиялық ресурстарын құру кезінде олардың өнімді белсенділігін білдіреді.

Түйін сөздер: мультимедиа, мультимедиялық оқу ресурсы, цифрлық дағдылар, авторлық программалық бағдарламасы.

Технология создания мультимедийных образовательных ресурсов на основе аутентичных аудио- и видеоматериалов в программе iSpring Suite

Г.Б. Саржанова, Г.Ж. Смагулова

Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова

galiya008@mail.ru, smagulova_gulya@mail.ru

В статье рассматриваются возможности программы iSpring Suite в качестве оптимального, не представляющего сложности в использовании программного продукта для эффективного включения аутентичных аудио- и видеоматериалов в учебный процесс в виде целостного обучающего мультимедийного ресурса. С учетом методов системного анализа, комплексного подхода к изучаемой проблеме в статье освещаются проблемы недостаточной подготовки педагогов к самостоятельной разработке мультимедийных образовательных продуктов, необходимости развития их цифровых навыков и компетенций в области технологии проектирования данных ресурсов с учетом педагогико-психологических, дидактических и технологических требований. Авторами описываются особенности работы с аутентичными аудио- и видеоматериалами в процессе проектирования мультимедийного учебного ресурса и технология разработки мультимедийных образовательных продуктов в данной программе. Эффективность iSpring Suite подтверждена педагогическим экспериментом, направленным на подготовку студентов к разработке мультимедийных образовательных продуктов на основе аутентичных аудио- и видео материалов в указанной программе. В результате эксперимента при итоговом оценивании студенты набрали 60% и более баллов, что свидетельствует о достижении участниками эвристического уровня подготовки, предполагающего формирование необходимых базовых знаний и навыков в области проектирование образовательных мультимедийных ресурсов. Авторы указывают достижение студентами эвристического уровня обученности, который предполагает их продуктивную деятельность при создании собственных мультимедийных ресурсов по иностранному языку.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийный образовательный ресурс, цифровые навыки, авторское программное обеспечение.

Received on 01.11.2020.

IRSTI 16.31.51

CONCEPTUAL BASIS FOR THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PRAGMA PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE IT SPECIALISTS

K.T. Zhaiykbay¹, T.A. Kulgildinova²

^{1,2} Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

¹ Suleyman Demirel University, Kaskelen, Kazakhstan

It is emphasized that the study of a foreign language is an overly complex process that requires qualified actions by teachers to develop the learning environment and factors that influence the formation of communicative and professional competencies. This article reflects the specifics of the target and content aspects of foreign language education in the context of the personality-activity and discursive-competence approaches, also introduces clarifications to the modification of the concept of activity and competence-based approaches. The relationships between projective-functional and discursive-projective sub-competencies are realized in the study. The research model includes a multi-aspect representation of the differences in requirements for the implementation of the content level of professional metalanguage in the field of IT technologies. It is emphasized that the foreign language educational process should be accompanied not only by language tasks but also by teaching the metalanguage of modern information technologies used in the future professional sphere. The work takes into account possible ways of representing linguo-didactic tasks aimed at expanding already accumulated knowledge, structuring, integrating, generalizing the subject content of foreign language education.

Keywords: pragma-professional communicative competence, metalanguage, IT specialists, foreign language education, sub-competences.

Introduction

Currently, the demand for education has increased, and the quality of IT specialists' training is taking a leading place. In today's world, IT professionals must have experience in specific activities and be competent in their professional and communication skills. It is obvious that in recent decades, IT specialists with deep knowledge, who specialize in the professional field and have practical experience in software development, have had several competitive advantages. The abilities that IT professionals should have in the 21st century begin with the ability to demonstrate knowledge, confirm the correctness of their views and ideas, and correctly present the results of their professional activities and skills. For example, a software professional must be prepared not only to develop, implement, and adapt software but also to support and promote it. In the context of the implementation of a scientific approach to the research topic, the most general methodological basis for the formation of certain skills of a future specialist in a specific field of knowledge is reflected. According to A.N. Shchukin [1; 7], the scientific and pedagogical approach is a basic category of foreign language teaching methods. The basis of teaching a foreign language and the formation of competence is made up of several scientific and pedagogical approaches that determine the learning strategy and the entire theoretical knowledge base about the nature of the language and the methodology of teaching a foreign language. For example, for the formation of a foreign-language pragma-professional communicative competence of future IT specialists, it is necessary to implement the personality (student)-oriented (личностно-деятельностный) and discourse-competence (дискурсивно-компетентностный) approaches. The main goal of modern approaches is to convey the involvement of students in classroom activities in the student-oriented classroom community and to develop communicative competence, but in our case to form pragma-professional communicative competence.

Pragmatic competence can be mainly defined as the ability to use language appropriately in different contexts with different interlocutors. In other words, it is the ability to use a language correctly based on cultural, social, individual, and contextual factors that can directly or indirectly influence the speaker's language choice [2; 279]. In the past, when the main focus of language education was on grammar, the priority was to teach students the structural characteristics of the target language. The idea was that a good knowledge of grammar would enable students to use the foreign language effectively. However, with the transition to the implementation of the communicative approach of teaching, it became clear that having only the knowledge of grammar is not enough to solve communication problems.

Regarding the importance of teaching from a pragmatic perspective, according to Kasper and Rose [3;1], adult learners receive a significant amount of practical information without learning a second language, because some pragmatic traits are universal, while others can be successfully transferred from their mother tongue. In addition, Kasper and Rose [3; 1], state that "pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication." Kasper G. and Rose K. [2; 1] concluded that the knowledge of pragmatic aspects of language is recognized as an important goal in language learning: language learners should be able to use the conventions of the foreign language successfully to participate in a conversation. It embodies the needs of learners to develop their L2 pragmatic competence which consists of the pragmatics aspects such as politeness conventions and conversation structure [4].

Other researchers also pointed out the importance of teaching pragmatics in second language learning (Belz, 2007; Cohen, 2008; O'Keeffe, Clancy & Adolphs, 2011; Rose, 2005; Vasquez & Sharpless, 2009) [6; 21]. Ann Barron [7; 89] provided six levels of analysis for pragmatic competence (1) stylistic level, (2) formal level, (3) action level, (4) interactive level, (5) thematic level, and (6) organizational level. The stylistic level includes a pragmatic analysis of polite/simple styles and pronominal forms of address. Pragmatic features which are analyzed at this level include discursive-pragmatic markers, pragmatic procedures, and question marks. It includes an analysis of the selection and management of topics. However, P. Madella [7; 62] emphasizes that the starting point in the interpretation of an utterance is not the focus on the form or its remark, but, since it is produced and perceived as such, the focus on the intention (of the speaker or teacher) to focus the attention (of the listener or student) on the form what makes him notice the form and use it to infer the intended meaning. This idea arose in the context of learning pragmatic understanding, not lexical or grammatical acquisition, it is the ability to use the (target) language appropriately according to the communicative situation.

The main purpose of this work is to describe the essence of the conceptual framework for the formation of future IT specialists' pragma-professional communicative competence. The accompanying goal of our research is through intercultural learning in the context of a dialogue of cultures and through a gradual rejection of the norms and stereotypes existing in the student's culture to achieve not only the culture of the individual but also to professionally perceive and understand both general and special texts and messages; build own message based on the information received in the information and digital industry.

In our study, we consider three components, who determined the choice of an approach to teaching that integrate the didactic and psycholinguistic foundations of practical teaching activities. The student-centered approach chosen by us for solving functional-cognitive tasks and discursive-competence approaches are the result of reflecting the processes occurring in the scientific direction.

The student-centered approach in learning was developed by B.G. Ananyev, L.S. Vygotsky, I.A. Zimnyaya, A.N. Leontiev, and S.L. Rubinstein [8;103]. The student-centered approach in teaching foreign language allows us to provide and support the processes of self-knowledge, self-development, and self-realization of the child's personality, the formation of his / her irreplaceable individuality. Currently, many English teachers consider this approach as a nexus of teaching English which is formed in the process of teaching subjects and the general education cycle. Sokolova and Gritskevich [9;46] offer an effective way to use a student-centered approach in teaching:

- organize the learning material in such a way that the student has the opportunity to choose to perform tasks;
- promote educational process which provides for students' opportunity for self-education and development;
- constantly negotiate the student's experience with the scientific content of the given knowledge;
- the material presented in the textbook is aimed at expanding the already accumulated knowledge, structuring, integration, generalization of the subject content, as well as the transformation of the personal experience of each student;
- provide the control and evaluation of not only results but also learning process; to check the assimilating the learned materials.

The student-centered approach can help a teacher achieve his or her goals.

Currently, the main goal of Kazakhstan's higher education is to provide highly qualified specialists capable of professional growth in conditions of rapid technological changes and the introduction of new innovative equipment. Sokolova and Gritskevich [10; 83] describe the implementation of student-centered education that implies a training of engineering bachelor based on individual educational trajectories in accordance with their inclinations to future professional activity.

Information Technology students should be able to:

- demonstrate knowledge and skills in developing and supporting complex Information Technologies;
- have hard skills in computer science and soft skills in communication with future colleagues;
- work in a team and manage it with leadership skills;
- obtain skills in software and web development by using knowledge of programming, algorithms, and database management systems;
- get effective self-study skills in a student-centered learning environment by passing courses that emphasize different learning methodologies including flipped classroom and blended learning;
- develop and design software applications using relevant frameworks, and algorithms.

One of the means of implementing a student-centered approach is a learning model based on the principles of the variability of functional and cognitive tasks. The activity paradigm of foreign language education creates conditions for the formation of the desired pragma-professional communicative competence since, within the framework of this approach, the student's personality is considered as a subject of pedagogical activity with a focus on the future professional activity of the graduate. The other approach which helps to the formation of IT specialists' pragma-professional communicative competence is the technological approach. The technological approach in education is associated with the term "technology" and is widely used: as a logically ordered and reproducible system of actions of subjects, aimed at achieving educational goals, as well as its reflection in form of description, as the cycle of operations performed by the logic of goals and the lead method or algorithmic order, the fulfillment of which guarantees the achievement of goals.

The technological approach opens up new opportunities for conceptual and design development of various areas and aspects of educational, pedagogical, and social reality; it allows:

- to predict and manage results with greater certainty pedagogical processes;
- to analyze and systematize the scientific basis for existing practical experience and its use;
- to solve the complex educational and socio-educational problems;
- to provide favorable conditions for personal development;
- reduce the effect of adverse circumstances on the person;

V.P.Bespalko [11; 5] believes that pedagogical technologies are a systematic and consistent implementation of pre-designed educational steps into learning process. Technological approach in education aims to design the learning process, starting from the given initial settings (social order, educational guidelines, goals and content of teaching); stages of such construction: setting goals and their maximum refinement with orientations to achieve results (this stage is given priority); preparation of teaching materials and organization of the entire course of training in accordance with the educational goals; assessment of current results, correction of training aimed at achieving the goals; final evaluation of results". While another approach, the discursive-competence approach provides and establishes the consistency of students' speech activity in individual and group work. The discursive-competence approach contributes to a more effective educational process of obtaining new knowledge in a foreign language, as it allows students to combine cognitive models of knowledge representation and guarantees the phenomenon of logical thinking. Thus, the implementation of the discursive competence approach will lead to the independent work of students and the development of their sectoral comprehension of the material. In our concept, we have modified this approach from the activity-competence approach, which is also aimed at changing the paradigm of education towards the practice-oriented aspect of teaching a foreign language. The postulates about the close relationship between competencies and activities for mastering these competencies are confirmed in tasks focused on the sectoral language (отраслевой язык)

in the field of IT technologies. The competence-based approach focuses on the achievement of certain results, the acquisition of significant competencies [12]. A. N. Leontiev [13; 255] states that the activity-oriented approach is the process of the student's activity aimed at the formation of his consciousness and his personality in general, that new knowledge is not given in a ready form. Activity-oriented approach can be understood as a way of organizing educational and cognitive activities of students, in which they are not passive "receivers" of information, but active participant in educational process. The organization of educational activities in a foreign language education of IT specialists should be based on:

- students' thinking and practical actions in order to find and justify the most optimal solutions to the educational problem in the field of computer science and soft skills in communicating with future colleagues;

- significantly increases the share of independent cognitive activity of students to solve problem situations in the development and support of complex information systems;

- increasing the intensity of students' thinking as a result of searching for new knowledge and new ways to solve educational problems using knowledge of programming, algorithms and database management systems;

- ensure progress in the cognitive and cultural development of students, creative transformation of the world based on effective self-learning skills in the student environment.

These two activity-oriented and discursive-competence approaches can be used in tandem and can complement each other [14;4]. The problem of forming specialists' professional competence is considered in the works of academician S.S. Kunanbayeva [15; 264]. She notes that the foreign language professional-integrated competence is complex and staged process which ensures the professional readiness of the future specialist for international professional communication and allows solving professional problems in the field of foreign language integrated specialized education" [15; 264]. She proposes to identify the components of necessary indicators for the formation of a foreign language professionally integrated competence (IPIC) for professional foreign language training. The indicators related to each component of the IPIC are determined by the main objectives of the training. To achieve the goals of the professional and foreign language readiness of specialists of a specific profile, it is necessary to determine and describe the criterion and descriptors for the formation of competencies [1; 480].

Zhylytyrova [16;34] emphasizes that the effectiveness of forming a foreign language professional integrated competence is most significant in a systematic, consistent foreign language education. She notes that the process of forming this competence in future industry specialists is carried out in stages: the basic course of a foreign language is subsequently integrated with the course of professional English, which in turn creates the foundation for English for professional purposes course. The analysis of various interpretations of competencies leads to the idea of the need to expand and implement the following interpretation: "identify and understand professionally significant terminology as relevant in the context of the future profession and business for further use in communication.

The allocation of professionally integrated pragmatic competence is justified in the works of S.S.Kunanbayeva and Zh. Zhylytyrova, by which they understand "the polyprofessional, integrative-foreign-language component of a specialist's professional readiness for professional activity" [15;16].

Based on their theoretical platform, we consider these competencies from a slightly different angle, therefore, we allowed ourselves to call them differently, taking into account the specifics of our research, in the following formulation: foreign language pragma-professional communicative competence of future IT specialists.

In the structure of the foreign language pragma-professional communicative competence of a future IT specialist, we distinguish: a) projective-functional sub-competence (PFSC), which requires the student to promote his ideas, defend his own position, and present his point of view skills when discussing a professionally significant task; the ability to enter into professional communication on a specific topic, using the conceptual apparatus of the professional information sphere; b) the discursive-industry-professional sub-competence of the future IT specialist, the formation of which is associated with the student's awareness of the content-industry metalanguage material in conceptual-interpretive, elementary, discursive-communicative exercises and text.

- The combination of these sub-competences provides an integral basis for understanding the categories of the object of communication in the context of the future profession, which allows

classifying integrated professional concepts by functional and target features and characteristics. It is difficult or almost impossible for an IT specialist to navigate professional terminology without knowledge of a foreign language. In the professionally oriented FL classes, the future IT specialist expands his knowledge in the industry language, not only collects some information and words from a foreign language that are torn from each other, but purposefully replenishes his linguistic and communicative potential. Initially scattered words, opinions, facts, ideas, forms, as a result, form the background knowledge of a linguistic personality, which synthesizes and interprets information for subsequent use in speech, using professionally integrated terminology in phrases and simple sentences. The teacher must select teaching material for the lesson in a way that student not only perceives and uses new vocabulary and reinforces it in his grammatically correct statements, but texts, audio, and video materials, worked out in the classroom should carry an actual, significant problematic of reality which gives students opportunity to obtain industry specificity of the language.

Speaking about the development of language education, M.Druzhinina [17; 126] writes: "Language education became the most important component of higher professional education of modern specialists at universities in Russia and abroad. Its indicators are diverse: functional knowledge of foreign languages, the ability to communicate in a variety of languages, cultures and professions, the ability to represent their national and regional culture, to defend their professional interests at the international level, to show social and professional mobility" [17;24]. In this regard, the projective-functional sub-competence of the future IT specialist put forward by us requires the student to generalize, process received information, draw accurate conclusions; understand and express functional purpose of intentions, statements, consent and decision making; create own sentences and logically interconnect messages based on what you read, heard.

E.M. Bastrikova [18; 30] notes: "Learning a language, both native and foreign, is a personal need that manifests itself in social interaction and communication. But, "the language aspect in training and preparation for an IT specialist, being one of the main components, and should be taken into account and accepted along with others, which together should constitute the concept of foreign language pragma-professional communicative competence" [1; 8]. It is not only about language knowledge, but also about practical language skills and, consequently, the development of "intercultural competence", that is, the formation of "the subject of intercultural communication", which is able to:

- carry out integrated professional communication;
- prove your conclusions and conclusions logically and argumentatively;
- conduct and maintain a conversation, discussions on an integrative and professional topic;
- create your own argumentative discourses in integrative-professional communication situations.

The formation of a discursive-industry professional sub-competence of a specialist in the field of information and digital industry (IT sphere) is designed to perform two main functions in the professional activity of a graduate: to act as a communication tool (in oral and written form), as well as to be a means of improving their professional level. Since teaching a foreign language is a complex psychological and pedagogical process, it should be based on understanding the language not only as a system of signs, a set of means of expressing thoughts, but also as a communicative-cognitive system of a person, his profession metalanguage, participating in the processing of information about the world around him. In order to form the above-mentioned sub-competences of IT specialist, it is necessary to organize and harmonize foreign professional language knowledge, as well as promote the development of understanding of the industry metalanguage which activates future specialists' cognitive functions, develops analytical thinking and realizes the creative potential. Thereby, pragma-professional communicative competence will be formed, which becomes part of the episteme (level of consciousness) of students. The selection of material for the lesson should be built into the structure of the didactic purpose of the material, giving the lesson both integrative and purposeful features. The selected texts for the lesson should be professionally oriented, designed for the appropriate reaction from future professionals. Students often create texts and dialogues which are based on the given parameters and situations, this requires knowledge of the metalanguage of the informatization system, in which it is necessary to optimally combine theoretical and practical training to develop certain competencies.

Methods

This chapter depicts the research setting, practical issues, along with research participation, instruments, procedures of data collection, and data analysis. This study was designed to describe the essence of the conceptual framework for the formation of future IT specialists' pragma-professional communicative competence. The design of the research is the literature that is thoroughly reviewed and analyzed. The majority of scientific works related to approaches to foreign language education and IT specialists' training have been read and analyzed. The main focus of the analysis tool was to find out appropriate linguo-didactic tasks and approaches that can be given for IT specialists to form pragma-professional communicative competence. Linguo-didactic tasks were developed according to the descriptors of sub-competences and to form each sub-competences of pragma-professional communicative competence. The following tables can show us the descriptors of sub-competences:

Table 1. Descriptors of projective-functional sub-competence

<i>Projective-functional sub-competence is the ability to use statements to perform various communicative and projective functions</i>	knows the basic principles of construction of speeches (texts) in the studied language;
	understands how the information is located in speech (text) that perform various macro functions (description, narration, exposition, etc.);
	uses the potential of the language to solve communicative problems
	develops spoken & written texts taking into account language functions in accordance with given situation;
	adapts his statement by changing the language means in relation to the situation and the person of the interlocutor;
	demonstrates correct usage of language means in relation to a certain situation and interlocutor;

Table 2. Descriptors of discursive- industry professional sub-competence

<i>Discursive- industry professional sub-competence is the ability to use statements to perform various communicative and projective functions</i>	knows basic steps in programming and web design;
	understand features of programming and web design;
	applies different types of computer and web graphics to appropriate program;
	analyzes the differences between raster web design graphics & vector graphics;
	analyses the options and argumentatively selects the most rationo-technical solutions in designing web sites;

Results

There are different kinds of activities that are necessary in the language learning process. Role play is used to prepare students for different situations, where language elements are used to resolve given situation. This method provides opportunities for students to observe and understand a variety of social roles and communicative situations. The aim of situation plays is to develop specific life situation awareness. The use of this approach served as the basis of language pragma-professional communicative competence development in several aspects: (a) to support the use of meaningful language components in various daily situations, as well as in social and cultural activities, (b) to develop skills to implement various communicative tasks with language resources and orientate in different communication situations (c) to encourage to overcome possible insecurity before starting communication with people one knows and with strangers, (d) to improve the understanding of communicative culture. Implementing this methodological approach, students are encouraged to act in accordance with oneself, one's own experience and feelings. Thus, the goals of communicative situations are determined by the students themselves. However, teacher's support is important in this process according to the individual needs of students. It will be better if the teacher provides pragmatic instructions in English language classroom. In order to provide opportunities to make students understand pragmatic features of English language, different kinds of tasks should be used. Here are the examples of the linguo-didactive tasks that can be given for future IT specialists to form and develop their pragma-professional communicative competence: situations, case studies, and simulations.

Table 3. Warm-up tasks are given to prepare students for more complicated tasks

Situation 1: You are sharing a flat with other students and today it is your turn to do the washing up. But in the upcoming day you have an important exam, so make a request about you cannot do it and you will do it next time. Please, provide with appropriate answer. Students should make a dialogue.
Situation 2: You have borrowed a book from your teacher. Your teacher needs it back, but you have forgotten to return it. Please deliver appropriately the apology in the given situation. -Oh, I am very sorry. I completely forgot. Can I give it to you tomorrow?
Situation 3: You are a university student, and a close friend has been sick and asks if he/she can borrow your class notes. You should refuse.

Table 4. Task for the formation of projective-functional sub-competence

Work with a partner. Imagine that one of you is a graphic design student and the other is a history student. Look at the language box below and role play the situation.	
Student A. You are a graphic design student. You need to update your computer. These are your needs: - In class, you use the university computers; - You need to handle and store large image files; - You need a fast, reliable, broadband connection. - You need multiple windows open at the same time.	Student B. You are a history student. You have noticed that a lot of your fellow students, bring computers to lectures. You like to have one but you are not sure what to get. These are your needs: - You make notes on paper and use your PC at home to write longer assignments. - Your university campus is covered by wifi. - You can access all your course information via online learning management system.

Table 5. Task for the formation of discursive- industry professional sub-competence

Desktop publishing
Work in teams. Team A prepares a list of the advantages of traditional publishing over e-publishing. Team B prepares a list of the advantages e-publishing over traditional publishing. Use your dictionary, the Internet and your teacher to help you. Debate your ideas. Which team has the most convincing position?

Table 6. Reading task for the formation of discursive- industry professional sub-competence

Web page design	Read the text and find the following.
HTML and web editors The code behind most web pages is HTML (hypertext markup language), which consists of commands called tags. Tags are placed around pieces of text to tell the web browser how to display text or pictures. You can view the source HTML code of a web page by choosing the Page Source option in your web browser. But you, needn't learn HTML in order to build your own website. Instead, you can use a word processor with web design capabilities or a dedicated web	1 the language used to create web documents 2 the type of software that lets you design web pages without writing HTML codes 3 the format invented by Adobe to distribute text files over the Internet 4 a method of displaying multiple HTML documents in the same browser window 5 three common graphics formats used on websites 6 three popular formats used to store and play back video

editor like Macromedial Dreamweaver or Microsof FrontPage.	
--	--

Task 7. Living in a digital age Vocabulary tree.

Designing word trees and spidergrams can help you build up your own mental 'maps' of vocabulary areas. Designing word trees, mind maps and spidergrams can help students to build up their own mental 'maps' of vocabulary areas. The students were asked to use various types of electronic dictionaries, to add IT terms and definitions to the mind map template. Mind map technique can help students of all ages to improve concentration, understanding, and remember information faster. Assimilation of the interpretations of the meanings of graphically ordered and logically related concepts of the topic under discussion facilitates the entry of new terminological units into coherent speech. The mind map was given to make students be acquainted with new IT terms and definitions because these terms will be necessary for the pre-class activity (audio-visual material). The "social dilemma" movie will be presented in small pieces and the updated extra dictionary will be provided while watching it. The distinctive feature of this documentary film is their short duration, division into pieces (7-8 minutes) which shows real people in the workplace, real IT specialists, British & American accent, and beautiful supporting music. The usage of video (audio) materials in teaching a foreign language IT specialist contributes to the implementation of methodological principles of authenticity, the dialogue of cultures, and visibility. According to the film "social dilemma," the list of questions was prepared, and students asked to give detailed answers as a public speech. Several technology experts are talking about the real duties of IT specialists and social media, and how these two things are being used in a negative effort. As an example, we can say initially, the real duty of the Facebook "like" button was to spread "love and positivity", while today it became a button of "anxiety and stress" for most teenagers. After watching pieces of the movie, the following comprehension questions will be given:

- 1) Have you ever experienced distortions (distorts our view of ourselves, our relationships, broader reality)?
- 2) What are the benefits of IT duties (specialists)? Do the benefits of IT duties outweigh the negative issue?
- 3) What was the real duty of social media? What has it become now?
- 4) According to the film, what kind of actions do you think the tech companies can predict about us?
- 5) What is the difference between being consumed and being a consumer?
- 6) What kind of negative effects can make social media? What steps can be taken as a family or individuals to limit these effects?
- 7) After watching a movie, what kind of image of IT specialists and duties come to your mind?

Above listed different kinds of activities are necessary in the language learning process and help to form IT specialists' pragma-professional communicative competence. Role plays, situations and reading tasks are used to prepare students for different situations, where language elements are used to resolve given situation or problem. This method provides opportunities for students to observe and understand a variety of social roles and communicative situations.

Conclusion

Thus, the basis for the formation of foreign-language pragma-professional communicative competence of future IT specialists is skills in the field of digital technologies – information literacy, competence in the media, information and communication technologies. These competences and skills are vital to cope with the ever-expanding toolbox of information, communication, and media technologies. The need to develop the information culture of a modern person's personality is related to the functioning of information in society and the formation of information qualities of the individual. The formation of a foreign-language pragma-professional communicative competence of future IT specialists depends on the formation of the information culture of an IT specialist who works in various types of work with information in a foreign language: its receipt, accumulation, coding, and processing of any kind of information. The formation of the information culture of a graduate of an engineering specialty allows him to freely navigate in the information space, participate in its formation and promote information foreign language interaction.

References

1. Щукин А.Н. (2002) Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. - 480 с.
2. Kasper G., Rose K. (2002) Pragmatic development in a second language. Malden: Blackwell publishing.
3. Tulgar A. T., Yağiz O., Turgay H. A. N. (2017) An Evaluation of Pragmatic Competence and its Teaching from the Perspectives of Faculty Members and Students at Tertiary Level. Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(38), 589-604.
4. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
5. Blommaert J., & Verschueren J. (Eds.). (1991) The Pragmatics of International and Intercultural Communication: Selected papers from the International Pragmatics Conference, Antwerp, August 1987. Volume 3: The Pragmatics of International and Intercultural Communication (Vol. 6, No. 3). John Benjamins Publishing.
6. Barron A. (2019) Using corpus-linguistic methods to track longitudinal development: Routine apologies in the study abroad context. Journal of Pragmatics. №146. 87-105
7. Madella P. (2019) A relevance-based approach to L2 listening instruction: developing pragmatic competence through awareness of prosody and gesture. Retrieved from: <https://research.brighton.ac.uk/en/publications/a-relevance-based-approach-to-l2-listening-instruction-developing>
8. Рубинштейн С. Л. (1986) Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. №4. С.101-107.
9. Соколова И.Ю., Грицкевич Н.К. (2014) Развитие и сохранение здоровья личности обучающихся в условиях реализации концепции природо- и культуросообразного образования // Вестник ТГПУ: Рубрика: Педагогическая и практическая психология. Выпуск 1(142). С. 45-51.
10. Соколова И.Ю., Грицкевич Н.К. (2016) Психолого-педагогические условия развития личностного потенциала, сохранения здоровья и качества образования подрастающего поколения. Современные проблемы науки и образования. №4.
11. Беспалько В. П. (1998) Термины педагогической технологии. М.
12. Обдалова О.А. (2009) Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура. №1(5).
13. Леонтьев А.Н. (1983) Образ мира. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, с. 251-261.
14. Цукерман Г.А. (1992) Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. М.
15. Кунанбаева С.С. (2005) Современное иноязычное образование: Методологии и теории. Алматы. – 264 с.
16. Жылтырова Ж.Т. (2019) Теоретико-прикладные основы моделирования системы профессионально-иноязычной подготовки специалистов агроэкономического профиля. Дисс. на соискание учёной степени PhD (доктора философии) по специальности 6D011900 - «Иностранный язык: два иностранных языка». Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана. Алматы. - 175 с.
17. Дружинина М. (2007) Языковая образовательная политика университета // Высшее образование в России. №3. с.124-128.
18. Бастриков А.В., Бастрикова Е.М. (2012) Лингвокультурные концепты как основа языкового менталитета // Филология и культура. №3.

Болашақ ІТ мамандары тарапынан шет тілдік прагмапессоналды коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың концептуалды негізі

К.Т. Жайықбай¹, Т.А. Кульгильдинова²

^{1,2} Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

¹Сулейман Демирель Университеті, Қаскелең, Қазақстан
kumis.zhaikbay@sdu.edu.kz

Шетел тілін үйрену - бұл оқыту ортасы, коммуникативті және кәсіби құзыреттіліктің қалыптасуына әсер ететін факторларды дамыту үшін мұғалімдердің білікті іс-әрекеттерін қажет ететін өте күрделі процесс екендігі баса айтылған. Мақалада болашақ ІТ мамандарының шетелдік прагматикалық кәсіби коммуникативті құзіреттілігін қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Мәселенің берік ғылыми негіздеріне сүйене отырып, проективтік-функционалдық және дискурсивті-проекттивтік субкомпетенциялардың арақатынасын зерттеу де жүзеге асырылды. Жеке тұлғалық-белсенділік және дискурсивті-құзыреттілік тәсілдері контекстіндегі шет тілін оқытудың мақсатты және мазмұнды аспектілерінің ерекшелігі көрініс табады, сонымен қатар іс-әрекетке және құзыреттілікке негізделген көзқарастар тұжырымдамасына өзгерістер енгізілген. Берілген ғылыми негіздерге сүйене отырып, проблемалар проекциялық-функционалды және дискурсивті-проекциялық субкомпетенциялардың өзара байланысын зерттеуде жүзеге асырылады. Зерттеу моделі ІТ-технологиялар саласындағы кәсіби метатілдің маңызды деңгейін іске асыруға қойылатын талаптардағы айырмашылықтардың көп өлшемді көрінісін камтиды. Шет тілін оқыту процесі тек тілдік тапсырмалармен ғана емес, сонымен қатар болашақ кәсіби салада қолданылатын қазіргі заманғы ақпараттық технологиялардың метатілін үйретумен қатар жүруі керек.

Түйін сөздер: прагматикалық кәсіби коммуникативті құзыреттілік, мета тіл, ІТ мамандары, шет тілінде білім беру, субкомпетенциялар.

Концептуальная основа формирования иноязычной прагмапрофессиональной коммуникативной компетенции будущих IT специалистов

К.Т. Жайықбай¹, Т.А. Кульгильдинова²

^{1, 2} КазУМОиМЯ им. Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

¹ Университет им. Сулеймана Демиреля, г. Каскелен, Казахстан

kumis.zhaikbay@sdu.edu.kz

Подчеркивается, что изучение иностранного языка - очень сложный процесс, который требует квалифицированных действий преподавателей к развитию учебной среды и факторов, влияющих на формирование коммуникативных и профессиональных компетенций. В статье отражена специфика целевых и содержательных аспектов иноязычного образования в контексте личностно-деятельностного и дискурсивно-компетентностного подходов, внесены также уточнения в модификацию понятия деятельностного и компетентностного подходов. Базируясь на солидных научных основаниях проблемы, реализованы в исследовании соотношения *проективно-функциональной и дискурсивно-проективной субкомпетенций*. Исследовательская модель включает в себя многоаспектное представление различий требований к реализации содержательного уровня профессионального метаязыка в сфере IT технологий. Подчеркивается, что иноязычный учебный процесс должен сопровождаться не только языковыми задачами, но и обучением метаязыку современных информационных технологий, применяемых в будущей профессиональной сфере. В работе учтены возможные способы репрезентации лингводидактических задач, направленных на расширение уже накопленных знаний, структурирование, интеграцию, обобщение предметного содержания иноязычного образования.

Ключевые слова: прагмапрофессиональная коммуникативная компетенция, метаязык, IT специалисты, иноязычное образование, субкомпетенции.

Received on 17.09.2020.

МРНТИ 17.07.29

«ЖЕНСКАЯ ПРОЗА» В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРЫ ПОСТМОДЕРНИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. УЛИЦКОЙ)

Л.Н. Демченко

Восточно-Казахстанский университет им. С. Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан
dl1968@bk.ru

В представленном исследовании ставится проблема изучения новейшей литературы с точки зрения постмодернизма как ведущего направления первых десятилетий XXI века, его жанров, образной системы, взаимодействия с другими литературными направлениями и течениями. Рассматривается феномен женской прозы в ее соотносительности с классическими произведениями мировой и русской литературы. Привлекаются научные изыскания исследователей по вопросам интертекстуальности. Проводятся параллели социокультурной ситуации рубежных периодов разных веков. Сопоставляются различные точки зрения в отношении произведений Л. Улицкой, творчество которой характеризует одну из сторон в изучении женской прозы.

Ключевые слова: постмодернизм, массовая литература, женская проза, интертекстуальность, сентиментализм, Л.Улицкая.

Описание проблемы

Вопросы, связанные с изучением литературного процесса начала XXI века, на сегодняшний день являются актуальными и представляют интерес для многих исследователей, как с позиции изучения литературных направлений и течений, так и с точки зрения формирования и отстаивания литературы различных эпических, лирических жанровых форм и драматургии. Особый акцент следует поставить на развитии модернизма и постмодернизма, на своеобразии психологизма и творческой индивидуальности авторов, принадлежащих разным течениям внутри постмодернистского направления. В этом ключе важным предстает и интерпретация художественного текста, расшифровка таких понятий, как автор-текст-читатель, современная социокультурная ситуация и литературный процесс. Исследование постмодернизма позволило выявить характерную особенность постмодернизма, которая заключена в объединении в рамках одного произведения стилей, образов, мотивов и приемов, перенесенных из разных эпох и культур. Писатели используют аллегорический язык, восточные образы и мотивы, а также опираются на эстетические концепции классицизма, барокко, сентиментализма, сюрреализма.

Структура произведений постмодернизма отражает эффект повествовательной хаотичности, фрагментарные вставки и вкрапления в повествование подчеркивают и усиливают взгляд на мир, лишенный смысла, порядка и целостности. Все эти способы разрушают традиционные повествовательные связи внутри произведения, отвергают привычные принципы его организации. Однако возник вопрос – что же является связующим центром подобного фрагментированного повествования, что превращает разрозненный материал в нечто, заставляющее воспринимать себя как целое. И таким связующим звеном выступает автор художественного произведения. Изучение его стиля, авторского замысла является одной из целей в оценке и интерпретации художественного текста, который порой начинает отрицать и самого автора, такое явление в постмодернизме получило обозначение как «смерть автора», автор как бы перестает «управлять» текстом и текст продолжает жить своей автономной, независимой от автора жизнью. Эти вопросы современного литературоведения и составили общую направленность представленного исследования.

Обзор литературы

При рассмотрении обозначенной проблемы опора делается на труды зарубежных и отечественных ученых: В.Виноградова, М.Бахтина, Ю.Лотмана, Э.Ильенкова, С.Каскабасова, Б.Мамраева, В.Савельевой, а также на изыскания исследователей в области компаративистики, сравнительно-исторического и типологического методов.

Согласно исследованиям В.Виноградова, анализ художественного текста преследует следующие основополагающие особенности: прежде всего монологическая организация текста. Выдвижение на первый план проблемы языковой композиции текста и компонентов этой композиции — словесных рядов, образуемых языковыми единицами разных ярусов, включающих в себя: языковые единицы, словесные ряды, словесную композицию [1;47]. Вопреки В.Виноградову М.Бахтин вводит в филологическую науку представление о «полифонизме» текста, то есть таком типе повествования, когда слова героев звучат как будто из разных независимых источников - так игра разных инструментов в ансамбле образует полифонию. М.Бахтин говорит о диалогичности в понимании культур [2; 220-221].

Представитель структурализма Ю.Лотман рассматривает литературное произведение через призму структурного анализа. Ю.Лотман утверждает, что художественное произведение представляет собой некоторую реальность и в качестве таковой может члениться на части. «Понятие структуры подразумевает, прежде всего, наличие системного единства» [3; 23].

Изучение текста и роли автора приводит нас к рассмотрению особой категории литературоведения – эстетическому идеалу, наиболее значимо представленному в изысканиях Э.Ильенкова. Его трактовка эстетического идеала построена на соприкосновении понятий «идеал» и «идеальное», что имеет отношение к специфике воплощения в образе, в системе образов идеального представления автора о мире, и воплощению этого идеального в тексте (в материале) художественного произведения [4; 203].

К проблеме интерпретации художественного текста обращается академик С.А.Каскабасов, Ученый пишет: «Опыт структурализма и семиотики позволил представить себе культуру как текст и, пользуясь постмодернистским термином, как интертекст, построенный на прямых и дальних взаимосвязях явлений, мотивов и тем» [5; 126].

Цель и задачи исследования

Целью исследования является анализ состояния литературного процесса первых десятилетий XXI века, тенденций развития литературного направления, получившего определение постмодернизма, оспаривание его ведущей роли в отношении модернизма и реализма, отстоявших свои ведущие позиции в искусстве и литературе в предыдущие эпохи.

Выделенная цель осуществляется посредством следующих задач:

- рассмотреть сущность понятий и терминов относительно представленной проблемы;
- очертить круг смежных проблем;
- определить траекторию и логику исследования, продуктивность и рационалистический подход к изучаемому предмету;
- рассмотреть на примере конкретного текста черты и особенности его структуры и принадлежности к определенному течению, мотивы и специфические черты авторской концепции.

Методология исследования

В качестве методологической базы взяты методы компаративистики и типологического анализа.

Результаты исследования

Современный русский литературный процесс охватывает несколько литературоведческих проблем. Одна из них связана с рассмотрением русской литературы рубежа XX-XXI веков с точки зрения постмодернизма и его различных течений, далее – следует говорить о связи постмодернизма и массовой литературы как феномена в истории литературных периодов и этапов, которые имели место быть еще в XIX веке.

Еще один аспект, на который следует обратить внимание – это явление «женской прозы». Это обозначение, на наш взгляд, носит условный характер, поскольку, в литературоведении нет понятия «мужская проза» как противовеса «женской». Другими словами, женская проза указывает на гендерный подход к собственно литературе. Но каковы особенности и специфика этого подхода в литературоведении практически не объясняются, кроме как указания на имя автора. Чем же так примечательна «женская проза»? Темой? Жанром? Или – стилем? На эти и многие другие вопросы

трудно дать точные и прямолинейные ответы. История литературы знает писателей, за которыми скрывались женские имена. Возможно, индивидуальность стиля, особенность авторского письма, тип мышления способны раскрыть сущность «женской прозы» и определить значимость женской прозы в литературе постмодернизма.

Основной проблемой современного литературоведения явилась проблема жанра. Проблема не нова, но в современном контексте она проявила себя более значимо, поскольку носит большей частью экспериментальный характер. Можем обозначить значительный перечень произведений, причисляемых к разного рода жанровым формам произведений, и среди их числа выделяется: например, на уровне оценки роли, которую играет искусство постмодернизма в жизни общества, человека, с точки зрения социальной значимости, психологичности: контркультура, андеграунд, брутальная литература, литература эпатажа, литература в минусовой системе координат, шокинг-проза [6; 10].

Особо хотелось бы выделить такой аспект, как так называемая «массовая литература».

Эти и ряд других вопросов составили собственно содержание литературного процесса первых десятилетий XXI века.

Итак, что же представляет собой «массовая литература»? Как пишет Б.Л.Цветкова, феномен «массовой литературы» зародился ещё в XIX веке в пору урбанизации: «Переход западноевропейских стран к индустриальному, то есть к «массовому обществу», в литературном процессе означал раскол литературы на «элитарную» и «массовую» ... появление массовой литературы стало маркером как снижения высоких социальных барьеров, так и большей доступности для масс культурных каналов» [7; 128].

Можно ли определить массовую литературу как снижение художественного, эстетического уровня? Эта проблема двоякая. С одной стороны, массовая литература отличается своей доступностью для всех слоев населения, с другой – раскрывает ее многотиражность, ускоренность при написании автором произведений для получения гонорара, и в силу этого обстоятельства литература становится подчиненной и зависимой от рынка потребления, и усиленного интереса читателя к весьма поверхностным темам, что в определенном смысле снижает художественную значимость и литературный вкус читателя. Этот укор в адрес литературы как потребительской нам знаком еще от Пушкина: «Не продаётся вдохновенье, // Но можно рукопись продать» («Разговор книгопродавца с поэтом»). Такой подход к литературе в какой-то степени может противоречит традиционному пониманию литературы как рупора передовых идей, заложенных в русской литературе XIX века.

Еще в труде Ю.Лотмана прозвучала идея о трансформации идей и образов из одной литературы в другую, о процессе переноса художественных завоеваний от западной культуры в русскую. В частности, у Ю. Лотмана мы читаем: «Партнеры по культурному диалогу выступают в роли получателей. Однако и эта позиция никогда не бывает пассивной: поступающие извне культурные импульсы почти никогда не усваиваются механически и ученически — как правило, они сложно трансформируются, «перевариваются» культурой-получателем и стимулируют взрыв ее самобытной активности, когда она, в свою очередь, превращается в кипящий гейзер идей и текстов. Передающая же культура в этот момент часто переходит на положение получателя информации» [8; 6].

На пути перехода от «получателя» к создателю нового самобытного искусства или литературы находится автор, который через (в нашем случае) текст передает читателю свои сокровенные мысли и образы, стимулируя читательский интерес и вкус. Что повлекло за собой соответственно формирование своеобразного облика читателя, его эстетических пристрастий и вкусов. А также сложение особого понимания читателя как соавтора художественного произведения. Читатель в этом разрезе предстает в роле реципиента. По словам исследователя Н.Н.Левакина: «художественная рецепция обусловлена объективными социально-историческими предпосылками и субъективными особенностями читателя... Реципиентом является каждый человек, поскольку рецепция в физиологии означает восприятие окружающей действительности с помощью чувствительных нервных образований – рецепторов. Конечно, такое определение далеко от литературы, однако, на наш взгляд, является базовым, первоосновой для всех дальнейших рассуждений. Можно сказать, что рецепция – это форма восприятия» [9; 308]

С этих позиций роль автора-писателя отличается своей значимостью и эстетической направленностью. А.С.Пушкин, создавая роман в стихах «Евгений Онегин», как раз и направлял читателя, беседовал с ним, говорил на простом и доступном читателю демократическом языке, описывая понятные образы и жизненные ситуации, не случайно В.Г.Белинский назвал это произведение энциклопедией русской жизни. Роман в стихах А.С.Пушкина можно причислить к элитарной литературе как и к «массовой». Пушкин – поэт – народный, можно ли в этом случае говорить, что Пушкин создавал таким образом «массовую литературу», привлекая к чтению и «прививая» художественный вкус народным массам, делая при этом акцент на реальную картину мира в отличие от западноевропейских романов?

Об этом пишет Ж.В.Фёдорова. «В XIX в. у искусства появляется другая цель - быть выразителем воззрений и идеалов человека. При этом изменилась и общественная оценка поэта, и его социальное положение. Он начинает восприниматься как свободный человек. Это привело к подъему его самосознания, повышению чувства собственного достоинства и к пониманию необходимости финансовой независимости, что способствовало профессионализации писательского дела и, как следствие, коммерциализации литературной жизни. В России этот процесс наиболее ярко проявился в 1830-е гг.» [10; 105]. Анализируя литературное «состояние» XIX в. и ссылаясь на ряд трудов критиков и публицистов XIX в., в частности, на издателя Ф.Булгарина, Ж.В.Фёдорова подводит своеобразный итог о том, что «литератору необходимо быть профессионалом, зарабатывающим на жизнь писательским трудом. Для того, чтобы это было возможно, писатель должен учитывать вкусы публики» [10; 108].

Положительным моментом в оценке литературы в большинстве своем явилась ее демократичность. Вероятно, это связано с социологическим подходом к изучению литературы, который утвердил себя в XIX веке и был перенесен в русскую литературу XX века.

Русская литература в определенном смысле была идеологизированной, носила некий «воспитательно-назидательный» характер, заставляла читателя вникать в сущность проблем общественно-политического звучания. При этом не утрачивала своей эстетической, художественной ценности. Роль автора усиливалась в силу его гражданственности и идейной убежденности, не случайно, как было отмечено Ю.Лотманом, западноевропейский читатель не мог или с трудом мог распознать, где художественное произведение, а где нравственно-философский трактат.

Это обстоятельство сподвигло в дальнейшем появление литературного метода и направления социалистического реализма, особо ярко проявившего себя в литературе советского времени. Вопрос об этом методе и направлении – это отдельная тема, которой на сегодняшний день посвящено немало научных изысканий.

Что же касается рубежа XX-XXI веков, то он породил иное отношение к литературе в постсоветскую эпоху. Началась пора перелома, отрицания традиционности в описании картины мира и мироощущения человека рубежного периода.

Рубежный период привлекает к себе тем, что порождает всегда механизм «отрицания отрицания», новый виток, повторяя спираль, ведет себя также, но в ином эстетическом измерении. Подобные наблюдения можем найти и на рубеже XVIII-XIX веков и на рубеже XIX-XX веков, это показательно при рассмотрении художественных произведений, начала XIX в. на примере лирики В.Жуковского и начала XX в. при анализе лирики С.Есенина, именно переходный период и привлек в данном случае исследователей [11; 110,116]

С точки зрения процесса перехода и обновления эстетического содержания эпохи, происходит аннулирование многих позиций, и появляется попытка создания «новой» структуры художественного мира. В некоторых случаях происходит «переписывание», «переоблицовка» классических образов и сюжетов. Это мы находим и встречаем у целого ряда писателей постмодернистского направления. В отдельных произведениях подобное явление выступает как пародийность, как реминисценция, возможно и как аллюзия. Всё это в купе получило название – интертекстуальность.

Но не смотря на опору на традицию, традиционность, литература постмодернизма строится на отрицании классического произведения, вопреки уже привычному читателю построению текста и сюжету произведений. Произведения постмодернистского толка строятся на картинах абсурда и на запредельности умопостижения описываемых фактов, взятых не из

реальной действительности, а из умонастроения и вопреки реальности. Задавая вопрос: как понимать то или иное произведение постмодернизма, можем ответить – его не нужно понимать, его надо «пережить», ощутить.

Подобное мы находим в романе М.Булгакова «Мастер и Маргарита», в котором события происходят за гранью сиюминутности, композиция романа также – многоуровневая. Роман Булгакова «понимается» по итогу прочтения его, тогда и складывается полная картина и осознание всего описываемого, всех сюжетных линий, которые не существуют в разрыве. Тем и привлекателен роман М.Булгакова, что пробуждает в читателе скорее ощущение времени, а не его факт.

М.Булгаков, как многие его соратники и современники, шли по пути критической, парадоксальной оценки состояния жизни и действительности конкретного времени и эпохи.

Именно отрицание и легло в основу постмодернизма. «Именно постмодернизм заполнил вакуум, образовавшийся в русской литературе в постсоветскую эпоху, когда произошел окончательный крах социалистического реализма, модернизм оказался в основном вобраным в себя постмодернизмом, а реализм – в том виде, в каком он сейчас существует, – занял выжидательную позицию, сравнительно редко подавая голос» [12; 350].

Следовало бы также сказать о сходстве и различии модернизма и постмодернизма. По оценкам исследователей, модернизм, его ещё определяют как авангардизм, присущ всем эпохам в своём культурном развитии, «модерн», «модернизм» возможно рассматривать не как очередное продвижение изменения эстетического сознания, как, скажем, движение от Античности к Средневековью в связи с изменением общественного строя и смены социально-политических отношений, а как переходную ступень в обновлении искусства и культуры, в том числе и литературы, как бы не в линейном измерении, а в вертикальном разрезе, иными словами, модернизм – ничто иное как обновление уже сложившихся умонастроений и эстетических приоритетов. «Модернизм» и «постмодернизм» отражают стадию нового мировоззрения. С этих позиций постмодернизм является продолжением модернизма, «постмодернизм – это не конец модернизма, не новая эпоха, а модернизм в стадии очередного обновления» [13; 114]. Можем провести параллель между модернизмом и искусством Нового времени, этот термин используется, как правило, применительно к искусству Классицизма и Просвещения. И в источниках по изучению модернизма можно найти суждения, согласно которым «понятие «модернизм» рассматривается в двух смыслах. В широком смысле, и это характерно в основном для европейской традиции, модернизм подразумевает эпоху Нового времени, в узком (в отечественной истории) – это рубеж XIX–XX веков. «Модернизм» в узком смысле как понятие, охватывающее течения искусства и литературы, резко порывающее с классическими традициями художественного творчества» [13;113].

Поэтому становится понятным замена терминов «модернизм» и «постмодернизм», тем более, как утверждает исследователь: «С позиций широкого видения модернизма, постмодернизм является не отрицанием, а его продолжением, исторической формой кризиса мировоззрения... постмодернизм – это не конец модернизма, не новая эпоха, а модернизм в стадии очередного обновления» [13;115]. Нам импонирует высказывание У.Эко, которое звучит следующим образом: «у любой эпохи есть собственный постмодернизм» [14;215].

В контексте постмодернизма в литературе, в частности, русской литературе проявилось множество течений и приемов изображения современной модели мироустройства. Таковой предстает и так называемая «женская проза».

Итак, мы приблизились к проблеме «женской прозы» в литературе постмодернизма. Можем перечислить яркие имена, которые читателям запомнились по их произведениям, а порой целым циклам. В женской прозе можно также выделить принадлежность к разным течениям, жанрам, темам и стилям. Это детективный жанр: Д.Донцова, Т.Устинова; жанр фэнтези – М.Семенова, своеобразной и по-своему уникальной предстает проза Т.Толстой, Л.Петрушевской, Д.Рубиной, Л.Улицкой. У каждой узнаваемый для читателя «силуэт», лик, образ автора, который порой предстает как автор-повествователь, а в отдельных случаях – вписан в текст повествования. Казалось бы, судя по опыту предыдущих веков, для женской прозы характерен любовный роман, авантюрный, лирический сюжет (например, Ш.Бронте и др.).

Что же мы находим в художественных произведениях новейшей русской литературы?

Литература при общем взгляде всегда опиралась на образ женщины. Начиная с эпохи Средневековья, когда женщина – Дама – являла собой образец красоты, целомудрия. Её восхищались, перед ней преклонялись, боготворили. Её облик нашел отражение во многих произведениях мировой литературы, и в западноевропейской и восточной.

В русской литературе конца XVIII века в сентиментальном произведении Н.Карамзина «Бедная Лиза» героиня попадает в ситуацию от нее не зависящую, приведшую к гибели.

В XIX века «женский вопрос» предстает с разных позиций. С одной стороны, то как «символ красоты», самоотречения, даже женского подвига (см. жёны декабристов), то как - образ несчастной женской доли в лирике Н.Некрасова, мы слышим жалобы на судьбу, на изнурительный «неженский» труд. С другой - у А.Островского («Гроза», «Бесприданница» и др.), Н.Лескова («Леди Макбет Мценского уезда») женские образы поданы с точки зрения зависимости от обстоятельств. У Л.Толстого, И.Тургенева создана целая галерея женских образов. Таким образом, мы наблюдаем, что отношение к женщине формировало содержание целой эпохи, причем, в большей степени с точки зрения социологического подхода.

История мировой литературы знает яркие примеры, когда женщина берет перо и начинает творить собственные сочинения. Опять же можем обратиться к эпохе средних веков, известен литературе цикл новелл «Гептамерон» Маргариты Новаррской. Иными словами, не эпохально, не ситуативно возникает собственно женская литература. Здесь сложно обозначить причины появления и рост женской литературы.

Феномен женской прозы охватывает несколько аспектов. В одном случае женскую прозу представляют произведения, написанные женщинами, независимо от темы и умонастроения пишущего, как указывает исследователь: «вне зависимости от того, придерживается ли автор в своем творчестве позиций феминизма или следует патриархальным традициям» [15; 3]. В диссертационном исследовании О.Гаврилина указывает на телесность как особый признак женского письма, связывая с зооморфизмом, с соотнесенностью с образом природы, а также с сопричастностью к семейным отношениям [15; 7].

В другом – более узком подходе – учитывается женский взгляд на происходящее, что отражает специфическую картину мира, это уже порождает и особые литературные жанры: от социально-психологического, сентиментального романа до рассказа, эссе, повести.

Возможно, что психология творчества отражает собственно и мотивацию выбора тем и проблем, предположим, что женская психология выражает себя и в проблематике, и в поэтике. Однако, если сравнивать прозу отдельных представительниц «женской прозы», мы можем найти огромное количество особенного, нежели общего. Вероятно, поэтому и возникла проблема определения самого понятия «женская проза».

В качестве исследовательского материала нами взяты наиболее читаемые произведения Л. Улицкой.

Творчество Л.Улицкой нами уже рассматривалось в контексте новейшей русской литературы [16; 341-344]. Особенность прозы Л.Улицкой заключена в особой оппозиции: «мужское-женское». Проблематика романа «Искренне ваш Шурик» довольно современна. Две женщины воспитывают «будущего» мужчину. Это властная бабушка и сентиментальная мать. Предмет и результат их воспитания – юноша, который именуется всеми как Шурик. В романе практически никто не называет его Александром. Имя же Александр весьма мужественно звучит: сразу возникает ассоциация с великими полководцами от Александра Македонского до Александра Суворова. В том и состоит сама ирония романа и суть облика носителя столь грозного имени. Однако иначе как Шурик его никто не называет. Мягкотелость и инфантильность героя романа заставляет задуматься, что автор романа умышленно создает такого «услужливого» героя. Можем предположить, что реминисценций этого образа выступает образ Льва Мышкина из романа Ф. Достоевского. Следует ли говорить, что Шурик сохранил черты «маленького человека» XIX века, или это современный тип образа мужчины, живущий под властью и покровительством женщин. Шурик выступает отголоском мандипации женщины. Возможно, что в уменьшительно-ласкательной форме передано сочувствие судьбе Шурика, а его желание помочь другим обращено именно к женщинам оправданно, поскольку он воспитывался в семье, где априори не было мужчин, он так и остался в роли маленького мальчика – Шурика.

Образ Шурика – это отражение семейно-личностных отношений, сложившихся в обществе, некой модели, которая демонстрирует смещение эпицентра происходящего в сторону интимных взаимоотношений. Как указывает один из исследователей прозы Л.Улицкой: «чувствительное с еще большей откровенностью срастается с телесным» [17; 310].

Прозу Л.Улицкой исследователи рассматривают на стыке реалистического метода и сентиментализма. В частности, в исследовании Т.А.Скоковой проводится параллель с чеховской традицией: «Повествованию Л.Улицкой присущи чеховская недоговоренность, подтекст, точно передающие внутреннее состояние героя. Художественная картина мира в рассказах Улицкой демонстрирует относительность и неустойчивость бытия» [18; 54].

Образы Л.Улицкой корнями уходят в мировую литературу, это отмечено в ряде современных исследований. В частности, в работе Абдуллиной и Латыповой указывается: «Образы, созданные Л. Улицкой, отличаются нестандартностью изображения. Одновременно с этим многие из них интертекстуальны, отсылают нас к античности, классике. К примеру, образ Медеи Л.Улицкой перекликается с образами античной Медеи Гесиода, Пиндара, Еврипида, Аполлония Родосского и многих других. Она сохраняет некоторые черты античности в своей героине, но одновременно с этим осовременивает ее» [19; 8].

Сюжет романов Людмилы Улицкой, по сути своей, реалистичен, в нем присутствуют реальные персонажи из реальной действительности, типичная ситуация, разнохарактерные персонажи. Если сопоставим, скажем, с произведениями Марии Семеновской, где акценты поставлены на легендарно-мифологических героях и сюжетах, или Татьяны Толстой (роман «Кысь»), то увидим явное преимущество реалистической традиции.

Проза Л.Улицкой отличительна и от так называемого «розового» романа, который «относится к числу самых популярных жанров» [20; 732].

Произведения Л.Улицкой рассматриваются исследователями в разрезе литературоцентричности (превалирование литературы над исторической действительностью) как доминирующей константы творчества писательницы [21; 6].

Л.Улицкая (в силу своей профессии) создает психологическую обрисовку своих героев, исследует таким образом их мотивацию и душевное состояние. Она как автор-повествователь анализирует своих героев, ставит их в различные жизненные ситуации, от самых обыденных до критических, в которых они проявляют свои порой скрытые стороны. Видимо, не случайно прозу Л. Улицкой определяют как «прозу нюансов», относят её к сентиментализму. Чувственное начало является доминирующим в ее произведениях. В прозе Улицкой мы слышим отголоски Достоевского, Чехова, Л.Толстого – русских классиков, которые шли от христианского миропонимания, и сила их героев заключалась не в мускулатуре, а в душевно-нравственном стремлении, в силе духа и потребности помогать другим выйти на путь праведный. Таков и герой романа «Искренне ваш Шурик». Автор не осуждает Шурика за его «мягкотелость», податливость, услужливость, но в то же время, подчеркивает его далеко не «мужского» поведение, противопоставляя, таким образом, его, как мужчину, женским персонажам. Мир, изображенный в романе, – это Мир женщин, поэтому в этом мире мужчин либо нет, либо они находятся под властью женщин. Вероятно, в этом и состоит в определенном смысле абсурдность этого Мира.

Смиренность и всепрощение характеризуют и Сонечку из одноименной повести Л.Улицкой. Образ Сонечки исследователи сравнивают с образом Сони Мармеладовой Ф.Достоевского [19; 9]. На наш взгляд, Сонечка Л.Улицкой скорее всего тяготеет к образу Памелы из сентиментального романа Ричардсона «Памела, или Вознагражденная добродетель» или к образу героини из «Декамерона» Дж. Боккаччо и из «Кентерберийских рассказов» продолжателя его традиции в английской литературе эпохи предвозрождения Дж. Чосера. Героиня Боккаччо Гризельда из бедной семьи и покорно соглашается выполнять все прихоти своего господина, ставшего впоследствии ее мужем, она проходит все испытания, каким подвергает ее муж-господин, это и утрата детей, и появление молодой жены, которой Гризельде приказано было служить. Итог испытаний Гризельды предстал непредсказуемым, молодая «жена» Гвальтьери на самом деле оказалось дочерью Гвальтьери и Гризельды. Слова преданности, что произносит Гризельда, напоминают и смиренное согласие Сонечки с выбором ее мужа. «Господин мой, – ответила Гризельда, – мне она очень нравится, и если она так же мудра, как красива, в чем я

уверена, я нисколько не сомневаюсь, что вы проживете с ней самым счастливым человеком в мире...» («Декамерон» Дж. Боккаччо).

Произведение Дж. Боккаччо принадлежит эпохе раннего Возрождения, но в нем ещё сохранились присущие Средневековью смиренность и добродетель, которые противопоставлены гордыне как христианской греховности, но в тоже время уже пробиваются ростки самооценности и самосознания человека как личности. В литературе XXI века изображается в целом человек, который пытается определить себя в мире, намечается поиск точки опоры, человек находится перед выбором, потому-то столь широк размах описательной ситуации, в этом ключе и предстает литература постмодернизма, которая то удаляется в далекое прошлое, то погружается в хаос, то сосредотачивается на жизненных перипетиях, в центр которых поставлен человек.

В прозе Л. Улицкой жизненные обстоятельства привели Сонечку к самоотречению, она, как и Шурик, весь смысл своего существования направляет на служение другим людям. В современном мире, полном безразличия и эгоизма, такие образы кажутся абсурдными и безжизненными, их ожидает поправление и неприятие, это люди изгой, возможно, что именно такого рода персонажи и привлекли внимание Л. Улицкой, которая сама в одном из интервью признавалась в таком выборе персонажей и ситуаций для своих художественных размышлений.

Л. Улицкая пытается раскрыть механизм соединения души и тела, потому так много в её произведениях обращения к медицине, биологии и физиологии.

Драматизм Кукуцкого («Казус Кукоцкого»), как и любого врача, состоит в том, что он не может физически помочь себе, а морально – своим близким, даже по медицинской этике, хирург не может оперировать своих родных и близких. Врач, хирург должен быть хладнокровным к «объекту своего труда», чтобы не дрогнула его рука в самый ответственный момент. Слово и понимание «казуса» могут толковаться как «не сотвори из себя Бога», Павел Алексеевич вдруг обнаружил в себе дар «внутривидения», и, незаметно для самого себя, ощутил некое превосходство над другими людьми. Но вот он почувствовал, что находится перед выбором: либо отказаться от своего «дара», либо от любимой женщины. И когда он решился, и сделал выбор в сторону Елены – «дар» не покинул его. Это говорит о том, что некая сила, восходящая извне, испытывала его, и он выдержал это испытание.

В «Казус Кукоцкого» сам «казус» состоит в том же, как и в повести «Сонечка», так и в романе «Искренне ваш Шурик», где главный герой всегда спешит помочь другим, но в том, что касается его самого – он бессилен. «Дар» Павла Алексеевича не спасает любимых и близких ему людей, и в этом – «казус» – нелепость, беспомощность. При всём своём профессионализме он оказался в ситуации «без-дарности».

Что по сути может объединять эти три произведения Людмилы Улицкой? Возможно обрисовка женских образов. Под пером Л. Улицкой рождается обобщенный женский образ чувствительной героини – Верочки, Сонечки и Елены. Их схожесть выражается возможно в похожести «мазков», которые автор выносит на полотно создаваемой картины мира, повседневности, в которую вписаны до боли чувственные образы, не блещущая красотой и внешней притягательностью Сонечка, мечтательная Верочка и хрупкая Елена.

Отличительной чертой прозы Людмилы Улицкой является художественная телесность, которая подчеркивает тяготение писательницы к физиологическому роману. Это мы находим в произведениях Улицкой как узнавание под черка её письма при описании персонажей, той же Сонечки, выписанной несколько карикатурно, героиня повести является обладательницей «грушевидно-расплывчатого носа», «долговязая, широкоплечая, с сухими ногами и отсиленным тощим задом». Первое впечатление Павла Алексеевича об Елене («Казус Кукуцкого») тоже носит чисто физиологический посыл, он разглядел её своим «рентгеновским взглядом» и заметил её «женское тело, редкой стройности и легкости позвоночника, узковатую грудную клетку с тонкими ребрами, несколько выше обычного расположенной диафрагмой, медленно сокращающееся сердце, освещенное бледно-зеленым, согласно с мышцей бьющимся прозрачным пламенем». Есть небольшой, но весьма значимый фрагмент обрисовки Верочки в романе «Искренне ваш Шурик» в период вынашивания ею Шурика: «животик яблоком, а не грушей, лицо мягко расплылось, зернистый коричневый пигмент проклюнулся возле глаз, и двигался в животе ребёнок плавно, без грубостей». Подобная телесность просматривается и романе «Даниэль Штайн, переводчик» в дневниковых записях Исаака Гантмана: «Сердце, кстати говоря, привлекало меня не только как

объект медицинский... скорее в этом «чудесном орудии, созданном верховным художником», по выражению Леонардо да Винчи, мне виделась некая тайна. Тайна абсолютно непроницаемая, как происхождение мира и жизни... Действительно, трудно представить себе, каким образом этот небольших размеров орган, сформированный хотя и из относительно упругой, мышечной, но все же нежной и легкоранимой плоти, справляется со столь непростой задачей, перекачивая в течение многих лет миллионы литров крови, сообщая ей энергию, необходимую для поддержания жизни во всех мельчайших клеточках человеческого тела».

Л.Улицкую постоянно волнует и затрагивает тема соотносительности тела и духа, физиологии и философского осмысления бытия, это особо прозвучало в ее романе «Даниэль Штайн, переводчик», где писательница обращается к христианской концепции бытия [22;71]. Казалось бы, это весьма несоединимые аспекты жизни человека, но именно это и становится художественной темой, даже можно сказать, проблемой её творчества как писателя постмодернистской литературы.

Еще одной особенностью прозы Л.Улицкой является соотносительность с историческим временем и эпохой, описываемые события затрагивают не только биографическое время героев, но и очерчивают исторический фон их пребывания. Это говорит о том, что проза писательницы помимо сентиментально-чувственной картины мира охватывает и реалистическую, что подчеркивает пересечение в структуре самого произведения нескольких плоскостей, что усиливает её стилизованный почерк как постмодерниста.

В отношении постмодернизма как явления в новейшей литературе существует огромное множество суждений, восходящих к философским и эстетическим исследованиям европейских ученых [23;151]. В частности, постмодерн глубоко и тщательно рассматривается в английской философии, о чем как раз говорится в изысканиях доктора философских наук А.В.Павлова, который отмечает появления ряда течений и трактовок как постмодернизма, так и пост-постмодернизма. Ученый особое внимание уделяет метамодернизму, и говорит об активном использовании такого термина, как «структуры чувств», введенном английским теоретиком культуры Рэймондом Уильямсом [24; 9]. Свой вклад в рассмотрение проблемы модернизма и метамодернизма внес исследователь Тауфик Юсеф, выделив ключевые черты метамодерна в литературе, сопоставив их с чертами модерна и постмодерна [25; 33–43].

На сегодняшний день нет устойчивого понятия, что же представляет собой постмодернизм, более того у него уже появились новые противники, которые пытаются занять передовое положение в культуре, искусстве и литературе.

Задачей нашего исследования вовсе не является осветить полноправность метода и направления постмодернизма. Мы видим необходимость с позиции постмодернизма представить литературную ситуацию, сложившуюся в новейшей русской литературе, которая является частью единого мирового литературного процесса, и определить какое значимое место в этом процессе занимает то или иное, выделившееся течение, в данном случае нас интересует женская проза как литературный феномен.

Заключение

Рубеж XX-XXI веков ознаменовал собой особое понимание и оценку литературной ситуации, её глобальность и сиюминутность, её хронометрический характер. Изменяемость и динамика становятся важными постулатами содержания эпохи. Отвержение «старого» и неминуемое ускорение, приобретение новых подходов к передаче эмоциональных переживаний человека, ощущение пограничного состояния, хаоса – всё это вызвало к жизни такое литературное направление, как постмодернизм. Понятие «современность», или другими словами «модерн», уходит из употребления и сознания, а его место занимает другое понимание картины мира – постмодерн, которое вопреки всему и всем возрастает из модернизма и одновременно с этим даёт совершенно иные «плоды», иную концепцию и интерпретацию человека и мира. Уход от действительности и погружение в непонятные образы и темы, сюжеты и стили, даёт толчок к новым поискам и открытию нового художественного поля действия писателям рубежного периода. С одной стороны – пробуждение скрытых тайников души человека, с другой – погружение в сознательно надуманные, вольно трактуемые образы, не соизмеримые с реальной действительностью. И в этом историческом контексте появляются произведения, задача которых

увлечь читателя, увести его в мир абсурда, потаенных желаний и умонастроений, и таким явлением становится массовая литература, которая не ведет читателя за собой, как это было в литературе предыдущих веков, а позволяет читателю самостоятельно совершать выбор тех текстов, которые подсознательно пробуждают в человеке непонятные чувства и ощущения. Как нами уже было отмечено, влиять на «структуру чувств». Возможно, что именно в этом ключе и становится актуальной сентиментальная литература, которая особо явно нашла своё проявление в женской прозе. Среди большого множества художественных произведений писательниц новейшей литературы свою нишу заняла и проза Людмилы Улицкой. Созданные ею произведения провозгласили человека с особым «ликом», с одной стороны – милосердия и всеобщей любви, с другой же – с низменными страстями и проявлением чувственного эгоизма. И эта двойственность не случайна, она присуща концепции постмодернизма. Творчество Людмилы Улицкой показательно в ключе рассмотрения феномена женской прозы с точки зрения постмодернизма.

Список литературы

1. Виноградов В.В. (1980) Избранные труды. О языке художественной прозы. М.: Наука. – 360 с.
2. Бахтин М. М. (1975) Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература.
3. Лотман Ю.М. (1996) Анализ поэтического текста. Часть I [Ю. М. Лотман «О поэтах и поэзии», Санкт-Петербург,] – 846 с. // <http://gramma.ru/BIB/?id=4.0>
4. Ильенков Э. В. (2010) Философия и культура. М.: Издательство МПСУ. - 808 с.
5. Каскабасов С.А. (2011) Краткая характеристика современного состояния и тенденций развития, приоритетные направления современного литературоведения // Известия НАН РК. Серия общественных наук. № 1. С. 126-139.
6. Лихина Н. (1997) Актуальные проблемы современной русской литературы. Постмодернизм. Учеб. пособие. Калининград: Калининградский университет. - 59 с.
7. Цветкова Б.Л. (2016) Массовая литература как культурный феномен // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. № 2 (42), С. 128–135.
8. Лотман Ю.М. (1988) В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. М.: Просвещение. - 352 с.
9. Левакин Н.Н. (2012) Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) // Известия ПГЛУ им. В.Г. Белинского. № 27. С. 308–310.
10. Фёдорова Ж.В. (2003) Массовая литература в России XIX века: художественный и социальный аспекты // Русская и сопоставительная филология. Взгляд молодых. Казань. С. 203-209.
11. Khlebnikova O., Demchenko L. (2016) Teaching Genre Specifics on the Analysis of Russian Lyric Poetry to Korean – Speaking Students 105 러시아 서정시의 분석에서 한국어 학생에 위한 교육기법 특성 분석/ 올가 • 라리사 06. 25 № 1 (29). С. 105-124
12. Скоропанова И.С. (2001) Русская постмодернистская литература. Учебное пособие для студентов филологических факультетов вузов. Москва: "Флинта", «Наука». - 608 с.
13. Царева Н.А. (2016) Модернизм и постмодернизм: обзор трактовки понятий в современной литературе // Научное обозрение. Реферативный журнал. № 6. С. 112-119
14. Эко У. Имя розы (2017) М.: Corpus, г. - 672 с.
15. Гаврилина О.В. (2010) Чувство природы в женской прозе конца XX века // : дис. ... канд. филол. наук. Москва.
16. Мамраев Б.Б., Демченко Л.Н. (2011) Русская литература первого десятилетия XXI века // Новейшая зарубежная литература. Алматы: Жибек жолы. С.337-369.
17. Прохорова Т.Г. (2012) К вопросу о неосентиментализме в современной русской прозе (на материале творчества Л. Улицкой и Л. Петрушевской) // Дергачевские чтения - 2011. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности: материалы X Всерос. науч. конф. Екатеринбург. Т. 2. С. 307-315.
18. Скокова Т. А. (2010) Проза Людмилы Улицкой в контексте русского постмодернизма : дис. ... канд. филол. наук. М. - 168 с.
19. Абдуллина А.Ш., Латыпова Е.Э. (2017) Женские образы в прозе Л. Улицкой // Вестник Челябинского государственного университета. № 3 (399). Филологические науки. Вып. 105. С. 7-14.
20. Головина Е.В. (2017) Особенности женского романа как жанра литературы. Рубрика: Филология, лингвистика // Молодой учёный №2 (136). С. 732-734

21. Вукколова В.С. (2017) Литературоцентричность прозы Людмилы Евгеньевны Улицкой (интертекстуальный аспект) // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов. – 23 с.
22. Bumazhnov D.F. (2020) Revolution of the Solitaires, Arsenius the Great, and Socrates. An Early Theological Justification of the Radical Monastic Detachment from Society. *Philologia Classica*, 15(1), 72–87. <https://doi.org/10.21638/spbu20.2020.106>
23. Rutz M. (2018) Von der Universalität der Liebe und den ewigen Unwahrheiten der Geschichte. Antikerezeption in den Gedichten von Alexej Cvetkov // *Philologia Classica*, 13(1), 151–164. <https://philclass.spbu.ru/article/view/7065>
24. Павлов А.В. (2018) Образы современности в XXI веке: метамодернизм // *Логос*. Т. 28. №6. С. 1–19.
25. Yousef T. (2017) Modernism, Postmodernism, and Metamodernism: A Critique. *International Journal of Language and Literature*, 5(1), 33–43.

"Әйелдер прозасы" постмодернизм әдебиеті аясында (Л. Улицкая туындыларының материалында)

Л.Н. Демченко

С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Қазақстан, Өскемен қ.,
dlm1968@bk.ru

Ұсынылған зерттеу ХХІ ғасырдың алғашқы онжылдықтарының жетекші бағыты ретінде Постмодернизм тұрғысынан жаңа әдебиеттерді, оның жанрларын, бейнелі жүйесін, басқа әдеби бағыттар мен ағымдармен өзара әрекеттесуді зерттеу проблемасын қойды. Әйелдер прозасының феномені оның әлемдік және орыс әдебиетінің классикалық шығармаларымен арақатынасында қарастырылады. Интертекстуалдылық мәселелері бойынша зерттеушілердің ғылыми ізденістері тартылуда. Л. Улицкаяның шығармаларына қатысты әртүрлі көзқарастар салыстырылады, оның шығармашылығы әйелдер прозасын зерттеудегі тараптардың бірін сипаттайды.

Түйін сөздер: постмодернизм, бұқаралық әдебиет, әйелдер прозасы, интертекстуалдылық, сентиментализм, Л.Улицкая.

**"Women's prose" in the context of postmodernism literature
(based on the works of L. Ulitskaya)**

Larissa Demchenko

Sarsen Amanzholov East-Kazakhstan state university, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan
dlm1968@bk.ru

The presented study poses the problem of studying the latest literature from the point of view of postmodernism as the leading direction of the first decades of the 21st century, its genres, figurative system, interaction with other literary directions and trends. The phenomenon of female prose in its correlation with classical works of world and Russian literature is considered. Scientific research on intertextuality is involved. Parallels of sociocultural situation of frontier periods of different centuries are carried out. Various points of view are compared with respect to the works of L. Ulitskaya, whose work characterizes one of the sides in the study of female prose.

Keywords: postmodernism, mass literature, female prose, intertextuality, sentimentalism, L. Ulitskaya.

Поступила в редакцию 26.10.2020.

4-бөлім
ТАРИХ
ЭКОНОМИКА
ҚҰҚЫҚ

Раздел 4
ИСТОРИЯ
ЭКОНОМИКА
ПРАВО

Section 4
HISTORY
ECONOMICS
LAW

ҒТАХР 03.20.00

XIX ҒАСЫРДЫҢ ЕКІНШІ ЖАРТЫСЫ - XX ҒАСЫРДЫҢ ОРТА КЕЗІНДЕГІ ҚАЗАҚ МЕКТЕПТЕРІНІҢ АШЫЛУЫ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТАРИХЫНЫҢ ОҚЫТЫЛУЫ

Қ.Қ. Жылқышыбаева¹, İbrahim Ozturk², Қ.Д. Раусов³

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

²Ömer Halisdemir университеті, Нииде қ., Түркия.

³Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы қ., Қазақстан.
karluwa1970@gmail.com, iozturk@ohu.edu.tr, raysov.kazbek@mail.ru

Мақаламызда XIX ғасырдың екінші жартысынан XX ғасырдың орта кезеңіне дейінгі қазақ мектептерінің ашылуы және қазақ тарихының оқытылу мәселелері тарих ғылымы тұрғысынан зерттеліп отыр. Сонымен қатар қазақ даласында ашылған ауылдық мектеп жұмысының жағдайы, қазақ зиялылары мен ағартушыларының саяси көзқарастары мен ұстанымдары қарастырылған.

XIX аяғы XX ғғ. басындағы қазақ ағартушы-зиялыларының Қазақстан тарихының пән ретінде қалыптасуы мен дамуына қосқан үлесіне ерекше мән беріледі. Қазақ жеріндегі қазақ балаларына арналған ұлттық мектептердің ашылуына қатысты келтірілген мәліметтерге, ағартушы-зиялы қауым өкілдерінің ғылыми еңбектеріне талдау жасалады. Аталған кезеңдегі қоғамдағы әлеуметтік-саяси, экономикалық жағдайға сипаттама беріліп, қазақ ғалымдарының зерттеулерінен мәліметтер келтіріліп, мақала тақырыбы зерделенеді. Мақалада КСРО кезінде тарих пәнінің оқытылуы кеңестік идеология бақылауында болғандықтан Қазақстан тарихы пәнін оқытуда жалпы білім беретін мектептерде көптеген методологиялық қателіктер мен кемшіліктер жіберілгендігі баяндалып, қорытынды тұжырымдар жасалады.

Түйін сөздер: Қазақстан тарихы, қазақ мектептері, діни медреселер, оқулықтар, қазақ зиялылары, Кеңес өкіметі, Патшалық Ресей.

Кіріспе

Қай заманда болмасын қазақ даласында қазақ мектептерінің ашылуы және Қазақстан тарихы пәнінің оқытылуы қарапайым адамнан бастап, бүкіл еліміздің барлық салаларындағы азаматтарын толғандырған. Тарихымызқа көзжүгіртсек, қазақ даласындағы оқу-ағарту мәселелерін, қазақ мектептерінің ашылуын, оның ішінде Қазақстан тарихының пән ретінде қалыптасуын, мектептерде бұл пәннің оқытылуы мәселесін зерттеп, дамытуға көптеген ағартушы-зиялылар, ғалымдарымыз, мемлекет және қоғам қайраткерлері, жазушы, ақын және т.б. жан-жақты ат салысқан. Өйткені кез-келген мемлекеттің азаматы өз елінің, мемлекетінің, сол мемлекетті мекендеп отырған халықтардың, оның өзінде де алдымен сол елге аты берілген халықтың тарихын білуге міндетті екені даусыз. Ал осы Республиканың азаматтарына Қазақстан тарихын жаппай оқытып үйрететін бірден-бір оқу орны – жалпы білім беретін мектеп. Мақаламызда осы аталған мәселелер зерделінеді.

Орта Азия мен Қазақстанда XV ғасырда медреселерде тарих пәні оқу жоспарына дербес пән ретінде енгізілген. Ал осы тарих пәнінің алғашқы оқулығын ғалым Ұлықбек сол кездегі тарихи оқиғаларды, жағдайды анық және шын жазғандығымен ерекшеленген. XIX ғасырдың соңына дейінгі медреселерде тарих пәні Ұлықбектің «Шыңғыс ханның төрт мемлекеті», Әбу Райхан Бирунидің «Өткен ұрпақ ескерткіштері» оқулығы, «Ислам тарихы», «Пайғамбарлар тарихы», «Пайғамбарлар заманы», «Тарих Түркия», «Тарих-әл Камл» және т.б. оқулықтарымен оқытылған.

Қазақстандық ғалым Т.Т.Тұрлығұлдың «Қазақстан тарихын оқытудың теориясы мен әдістемесі» атты оқу құралының «Қазан төңкерісіне дейінгі оқу орындарында Қазақ тарихын оқыту мәселесі» атты тарауында «Қазақ тарихы оқу орындарында қашаннан бастап оқытыла бастаған?»,- деген сұрақтар қарастырылған. Автор Қазақстан жерінде VII-IX ғасырларда Сырдария бойындағы қалалардағы ірі медреселерде құдай жолын үйрететін пәндерден басқа заң, әдебиет, логика, риторика, жағрафия, философия сияқты пәндер, ал, XV-XVI ғасырларда Орта Азия мен Қазақстандағы Бұхара, Самарқанд, Түркістан, Созақ, Сығанақ, Отырар, Сайрам, Баласағұн, Семей қалаларында медреселерде тарих пәні енгізілгені туралы: «Олардағы тарихи

білім мазмұны сол дәуірлерге дейінгі Орта Азия мен Қазақстандағы түркі тілді тайпалар мен мемлекеттер тарихын баяндауға арналған», - [1; 12] деп жазады.

Ортағасырларда тек қана орыс тілді мектептерде «Орыс тарихы», «Дүние жүзі тарихы» оқытылды, ал қазақша оқытатын мектептерде және медреселерде тек тарих пәні оқытылған. Жалпы VI ғасырдан XX ғасырға дейін қазақ даласында қазақ тарихы пәні оқытылды деген деректер болмаса да, қазақ тарихы материалдарын, яғни, Ы.Алтынсариннің оқулығы материалын қолданған «Ислам тарихы», «Татар тарихы» пәндері бойынша мұғалімдердің пайдаланғаны белгілі. Бұдан біз XVII-XX ғасырларда Қазақстан аумағындағы болған медреселер мен қазақша оқытатын мектептерде тарих сабағында қазақ тарихы материалдары қолданылды деп тұжырым жасауымызға болады. Бұл ойымызды қазіргі кезде Семей қаласындағы «Абай» музейіндегі «Медресе» бөлімінде тұрған Ибн әл-Асирдің «Тарих-әл-Камл» (Әлемнің Кемел тарихы) оқулығы да дәлелдейді.

Материалдар және методологиясы

Мақаланы жазу барысында «Ғылым Ордасы» РМК Орталық ғылыми кітапханасының қолжазба қорының материалдары, сонымен бірге арнайы тарихи еңбектер, әдеби-тарихи шығармалар, естеліктер қолданылды. Жұмыстың методологиялық негіздеріне өзекті тарихи мәселелерді, оның ішінде Қазақстан тарихы мәселелерін зерттеуге мүмкіндік беретін жалпы ғылыми және арнайы-тарихи әдістер кешені қолданылды.

Сонымен қатар, жұмыстың орындалу барысында бірнеше әдістемелік тәсілдер де қолданылды, деректемелік іздестіру мен зерттеу, объективтілік мүддені үнемі басшылыққа алдық. Сондай-ақ, адамның ұлттық санасының қалыптасуына әсер ететін сыртқы және ішкі жағдайларды анықтап, теоретикалық саралау арқылы, тарихнамалық сындарлы пікірлер жиынтығынан пайда болатын тарихи қағидалылыққа сүйендік. Жалпы композициялық негіз ретінде бүгіннен кешегіге, немесе өткенге, салдарынан себебі мен дәлеліне бағытталған өткенге шолу жасау, яғни ретроспекциялық әдіс пайдаланылды.

Талдау

Тақырыпты жазып шығуда кеңестік кезеңдегі ғылыми еңбектер қолданылды. Патшалық Ресейдің түркі-мұсылман халықтарын, соның ішінде қазақтарды толық жаулап алғаннан кейін, орыс ғалымдары қазақ жерінің тарихына қызығушылық тудырғаны белгілі. Орыстандыру саясатының көрнекті өкілдері, миссионер ғалымдар Н.И. Ильминский (1822-1891) [2; 49], Н.Остроумов (1846-1930) [3; 148], С.М. Граменицкий [4; 14] және т.б. революцияға дейінгі жылдардағы қазақ даласының діни-рухани отарлауын және орыс халқының «ұлылығы» мен «өркениет миссиясын», орыс емес халықтардың білімі мен жүзеге асырылу жағдайын ерекше атап өтеді. Бұл еңбектерде қазақ даласындағы ағарту жұмыстары, халықтың орысша сауаттылық деңгейі туралы мәліметтер бар. Алайда, бұл шығармалар патша үкіметінің саяси мүдделері аясында жазылғандықтан, олар қазақ халқына рухани салада жасалған зұлымдықты бейнелемейді. Революцияға дейінгі кезеңдегі халық ағарту ісінің дамуы туралы жарық көрген еңбектерде біз патшалық Ресей саясатында орыс білімінің прогрессивті маңыздылығын баса көрсетіп, қазақ жеріндегі мектептердің рөлінің төмендегенін көреміз.

XX ғасырдың 20-30 жылдарындағы қазақ халқының ағартушылары, ұлттық интеллигенция өкілдері С.Асфендияров (1889-1938) [5; 67] және М.Тынышбаевтың (1879-1937) қаламымен жазылған [6; 32] ғылыми еңбектер болды. Олар патша үкіметінің білім беру саласындағы отаршылдық саясатын әшкерелеп жазды, нәтижесінде олар қуғын-сүргінге ұшырады және ғылыми қауымдастықтан шығарылды. Олар өздерінің еңбектері арқылы ұлттық мектептердің дамуына тек қана зор үлес қосып қоймай, тың туындылары мен ғылыми зерттеулерімен қатар, ғылымда аса маңызды орын алатын оқулықтары мен оқу құралдарын ұрпаққа мұра қылып қалдырды.

Сонымен қатар, патшалық Ресейдің қазақ өлкесіне отарлық саясатының салдары, қазақ мектептері дамуы мәселелері З.Т. Садвакасова, Г.С. Султанғалиева, Н.Д. Нуртазина, М.Қ. Қойгелдиев, Б.А. Кенжетаев, А.Айтмұхамбетов, И.Р. Халитова, М.Н. Сдыков және т.б. зерттеушілер еңбектерінде қарастырылды [7; 134].

Зерттеу нәтижесі

XIX ғасырдың екінші жартысы - XX ғасырдың басы патшалық Ресей құлдыққа түскен халықтарға орыстандыру және шоқындыру саясатын жүргізді. Қазақ жері мен Орта Азияға қарай бағытталған отарлау саясаты патшалық билікке көптеген кедергілер алып келді. Сондықтан Ресей патшалығы қазақ жерін отарлауды басқа жолдармен, соның ішінде ағартушылық арқылы, білім және ғылым саласына қолдау көрсеткендей болу арқылы іске асыра бастады. Қазақ даласында ауылдық мектептер ашылып, оқу және ағарту саласында өзгерістер жасала бастады. Мәселен, Түрік ғалымдары Е. Караған, Ү.Басакліның «Алаш Орда Dönemi Kazak Edebiyatında Aydınlanma ve Milli Bilincin Yeniden İnşası» мақаласында: *«Bu anlamda atılan adımlardan biri de Kazak halkının yüzyıllardır uyguladığı yönetim biçimini alt üst etmektir. Kazak zenginleri arasında adaletten ve insanlıktan uzak yöntemlerle gerçekleştiren yönetici olma mücadelesi ile halkın tüm moral değerleri, kültür unsurları tahrip edilir. Böylelikle halkı idare edebilecek liyakatli kimseler saf dışı edilerek inisiyatif ve idarenin ahlaki zaafırları bulunan ehliyetsiz kimselerin eline geçmesi sağlanır. Bunların kontrolü de Rusya'nın elinde bulunmaktadır (Koç-İşinaKorbanbekov, 2007: 195-196). Elleriindeki iradeyi kullanarak dini konularda diğer Müslüman Özellikle Kazak halkının eğitim yönünden çok geri kaldığı ve medenî halklar seviyesine gelebilmesi için Kazakçanın Rus alfabesi ile yazılıp okunmasının daha doğru olacağı propagandası ile başlattığı yeni alfabe çalışmasında I. Altınсарin'i de kullanır. Bu çalışmalara önemli bir zemin oluşturan Rus ve Kazakların karışık olarak Rusça esaslı eğitim aldığı bir okulda yetişen Altınсарin, halkının aydınlanması ve modern medeniyetler seviyesine ulaşması için böyle bir çalışmanın içerisinde yer aldığını düşünürken işleyen plan Kazak halkını tarihinden ve kültüründen koparıp Rus menfaati için çalışan kimselere dönüştürmektir* деп келтірілген мәліметтер осының дәлелі іспеттес [8; 2504]. Яғни, орыстандыру саясаты, оның ішіндегі ағартушылық мәселесін дамытудың екінші бір қыры - ол қазақ халқын отарлау мақсатында қолданылған басты құрал болғандығы белгілі.

XIX ғасырдың ортасына дейін қазақ даласында байырғы халықтың балаларын оқытатын Бөкей Ордасында бастауыш мектеп 1841 жылы ашылған еді. Қазақ балаларын жетіжылдық мерзіммен оқытатын дүниелік мектеп отарлық аппараттың төменгі орындарына писарьлар мен тілмаштар даярлау үшін Орынбор шекаралық комиссиясының жанынан 1856 жылы ашылды. Оған бүкіл Орынбор өлкесінен 30 оқушы, соның ішінде Ыбырай Алтынсарин қабылданды. Ол мектеп 19 жыл өмір сүріп, 48 оқушы бітіртіп шығарды. Осындай мектеп Омбы қаласында Сібір қазақтары облыстық басқармасының жанынан 1865 жылы ашылды. Оған 20 оқушы қабылданды. Мектептерде орыс тілі, арифметика, татар тілі, Мұхаммед дінінің қағидасы, тергеу жүргізу және іс-қатынас қағаздарын толтыру тәртібі, одан біраз кейін география және гимнастика сабақтары үйретілді [9;344].

Ал ғалымдар Б.Т. Тулеуова, Л.К. Шотбакова, Г.М.Смагулованың «Формирование системы школьного обучения казахского населения Центрального Казахстана во второй половине XIX – начале XX веков» атты ғылыми мақаласында мынадай деректер келтірілген: *«Первое советское учебное заведение здесь было открыто в 1789г. Это было Омское азиатское училище, готовившее переводчиков и письмоводителей для местных административных учреждений. В эту школу принимались и казахские дети. В 1828 году она была передана в ведение Омского казачьего училища, которое, в свою очередь, в 1846 году было преобразовано в Сибирский кадетский корпус. В него разрешено было принимать детей казахов, имевших военные или гражданские чины, то есть преданных российской администрации. В 1866 году Сибирский кадетский корпус был преобразован в военную гимназию, куда без экзаменов зачислялись дети казахских султанов, баев и старшин. Целью такой лояльной политики по отношению к инородцам была подготовка местных кадров для проведения колониальной политики в Степном крае. В свою очередь, интерес казахского общества к вопросу образования казахских детей был очень большой, так как это открывало перед ними большие перспективы. Так, по «Положению о школе для казахских детей» от 3 июля 1857г. казахи, получившие соответствующее образование, по достижении 21 года могли претендовать на должности волостных управителей и заседателей в окружных приказах, если они до этого прослужили несколько лет в административном аппарате Российской империи»* [10; 1616],- деп жазылған. Патшалық Ресей өзінің отарлау саясатын жүргізу үшін жергілікті халықтан мамандар даярлау мақсатында да мектептер аша бастағандығын көруімізге болады.

XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап, орыс-қазақ мектептері мен училищелерде тарих курстары оқытылған деген деректер бар. Мәселен, 1850 жылы Орынбор шекаралық комиссия жанынан ашылған қазақ мектебінде ғылым негіздерінен 9 пән оқытылған, олардың бірі - тарих, оған аптасына 2 сағат бөлінген. XIX ғасырдың 80 - жылдары екі кластық орыс-қазақ училищелерінде тарих пәні Острогорскийдің «Орыстың қысқаша тарихы», ал дүние жүзі тарихы Беллярминовтің оқулықтарымен оқытылған деп жазылған.

Қазақстанда халықтық бастауыш мектептер XIX ғасырдың 60 жылдарында ашылды, мұның өзі Ы.Алтынсариннің есімімен тығыз байланысты болды. Қазақ тарихының оқытылу тарихын және жалпы оқу-ағарту ісіне байланысты ғылыми еңбектер мен деректерге талдау жасай отырып, қазақ тарихының материалдарын іріктеп, оқытқан ең алғаш ағартушы-ғалым Ы.Алтынсарин болғандығын көреміз.

Ы.Алтынсарин өзі жазған оқу құралдарына қазақ тарихына қатысты материалдарды көбірек қосқысы келгендігі туралы Н.И.Ильминскийге мына жазған хатынан білуге болады: «Қазір Қазақ хрестоматиясының екінші бөлімін құрастырып жатыр едім. Тарих тарауында қазақ тарихынан мақалалар берілуі керек еді, бірақ оған еш жерден материалдар таба алмай отырмын. Тіпті, Левшин мен Вельяминов-Зерновтың шығармаларын да еш жерден таба алмадым...», - деп жазған болатын

Ы.Алтынсариннің «Қазақ хрестоматиясында» қазақ тарихына қатысты материалдар мен тарихи әңгімелер келтірілген. Мысалы: «Атақозы би», «Үш мерген», «Жәнібек батыр», «Жиренше шешен», «Қыпшақ Сейтқұл», «Киіз үй мен ағаш үй» және т.б. [11; 88].

Ағартушы-ғалым Ы.Алтынсарин сол кездегі оқу құралдары мен оқулықтарға өте үлкен мән беріп, оқулықтардың мазмұны мен құрылымын, оқыту әдістері мен әдістемесін жетілдіруге көп жұмыс атқарған.

Патшалық Ресейдің 1867-1868 жылдардағы реформасы енгізілгеннен кейін мұндай мектептер қазақ өлкесінің әр үрлі жерлерінде жұмыс істей бастады.

Ғалым Т.Т.Тәжібаев «XIX ғасырдың екінші жартысындағы Қазақстандағы білім мен педагогикалық ойдың дамуы» атты еңбегінде: «1868-1869 жылдарда Орал облысында 24 орыс-қазақ мектебі жұмыс істеді, олардың екеуі екі кластық, алтауы селолық бір кластық мектеп, старшындық 14 мектеп және 2 жеке училище болды. 1877 жылы Жайық казак әскерінде 47 мектеп, олардың бесеуі қыздар мектебі болып, бұларда 2250 оқушы оқыды, мұның өзі сол өңірдегі мектеп жасындағы қазақ балаларының 2 процентінен сәл ғана асатын еді. 1894 жылы Орал қаласында ер балалардың әскери гимназиясы, қыздар гимназиясы, діни училище болды. Бұған қоса, облыс бойынша 37 шіркеу мектебі, 77 станицалық, поселкелік шағын мектеп, сондай-ақ 10 болыстық орыс-қазақ мектебі болған еді. Бұл мектептерде барлығы 1984 оқушы болды» деген мәлімет береді [12; 90, 202-204].

Ақмола облысында мектеп ісі осы шамалас болды. Сібір казак әскерлерінің бүкіл ұлан-ғайыр «Горькая линиясы» бойынша 1861 жылға дейін қазақ балаларының сауатын ашуға арналған не бары 14 ғана мектеп болды, ал қоныс аударған шаруалардың балаларын, әсіресе, қазақ халқының балаларын оқыту жайында ол кезде сөз болуы да мүмкін емес еді. Бүкіл облыста 70 жылдардың бас кезінде 2767 оқушысы бар 76 оқу орны болды: олардың ішінде 1 қазақ мектебі (27 оқушы), қыздар оқитын 3 мектеп (44 оқушы) болды. XIX ғасырдың аяғына қарай облыста оқу орындарының саны екі еседен де аса көбейді. Ауылдық мектептер де ашылды, бірақ олар тым аз болды. 1898 жылы Ақмола облысында мектеп жасындағы балалардың саны 61 106 болса, олардың 88 проценті мектепке тартылмай қалды.

Ал ғалым А.И.Сембаевтың көрсетуі бойынша 1884 жылы Семей облысында 10 мектеп-медреседе 615 оқушы оқыған. 1888 жылы 12 мектеп-медресеге саны өскен, ал 1895 жылы бұл мектеп-медресенің саны 17-ге өскендігі және онда 900 оқушы білім алғандығы жазылған. Сонымен бірге, 1894 жылы Торғай облысында 457 оқушы оқитын 59 мектеп-медресе, ал 1911 жылы 340 оқушысы бар 13 мектеп-медресе тіркелген. Ақмола облысында 1896 жылы 547 оқушысы бар 13 мектеп-медресе болған, 1898 жылы 11 мектеп-медреседе 425 оқушы, ал 1907 жылы оның саны 15-ке жетіп, онда 970 оқушының білім алғандығы жазылған [13; 19].

Сырдария облысында 1896 жылы бастауыш оқу орындарының саны 78-ге жетіп, оның жетеуі орыс-байырғы халық мектебі болды. Барлығы 3896 бала оқып, олардың 548-і қазақ балалары болды. Екі жыл өткен соң Сырдария облысында бастауыш оқу орындарының саны 119-

ға жетіп, оларда 5507 оқушы оқыды. 1898 жылы облыста 12436 адамға бір мектептен келді, 206322 қала адамдарына 29 мектеп және 1273526 село адамдарына 90 мектептен келген еді.

Жетісу облысында тұңғыш мектептер 1868 жылы пайда болды. XIX ғасырдың 90 жылдарының аяғында облыстың алты уезінде (Верный, Қапал, Лепсі, Жаркент, Пішпек, Пржевальск) уездерінде 61 оқу орны болды, Верный қаласында ер балалар мен қыз балалар оқитын классикалық гимназиялар, әскери гимназия, үш кластық қалалық училище, 40 оқушысы бар қазақ пансионаты, бағбаншылық мектеп, 2 ауылшаруашылық мектебі, уақытша педагогикалық курс, ал уездік қалаларда ер балалар оқитын екі кластық 5 мектеп, 1833 оқушысы бар 35 бір кластық приход мектептері болды. 1897 жылы мектеп жасындағы 89110 баланың 97 проценті оқымады].

Қазақстанның басқа облыстары сияқты Торғай облысында да халық ағарту ісі баяу дамыды. 1861 жылы орыс-қазақ мектебі алғаш Троицк қаласында, 1864 жылы Торғай мен Ырғызда ашылды. 1879 жылдан кейін жыл сайын әр түрлі типтегі мектептер ашылып тырды. XIX ғасырдың аяғына қарай облыста 162 мектеп болып, оларда 4522 оқушы оқыды [14; 347].

XIX ғасырдың екінші жартысында болыстар мен ауылдарда қазақ балалары әдетте мұсылман мектептерінде, кейде медреселерде оқыды. Ол жергілікті отарлық органдарға және оқу ісінің бастықтарына мұсылман мектептеріне қатаң бақылау жасау жөнінде нұсқаулар мен ережелер жіберді. Бұл ережелердің шек қоятын талаптарының бірінде былай делінді: «Облыс мектептері мен медреселерінде балаларын оқытқысы келетіндердің бәрінің оқу орыны бастықтарынан бұл үшін белгіленген формада рұқсат алған куәлігі болуы тиіс». Бұл куәлік үшін 50 тиыннан алым алынып отырған. Оқытуға право беретін куәлік алудан бас тартып, балаларын мектептер мен медресеге өз бетімен берген адамдарға бірінші жолы 10 сом, екінші жолы 30 сом айып төлеттіріп отырған, ал үшінші ретте ондай адамдар 5 тәуліктен 15 тәулікке дейін тұтқынға алынып, одан әрі олардың өз балаларын мұсылман мектептерінде оқытуына тыйым салынатын болған.

Дегенмен патша өкіметі ауылдық-мұсылман мектептерінің ашылуын қадағалап отырса да, XIX ғасырдың аяғы XX ғасырдың басында жалпы Қазан революциясы қарсаңында Қазақстанда 84 медресе жұмыс істеген, оларда бес мыңдай шәкірт оқыған [15; 38].

XIX ғасырдың екінші жартысында бірқатар ауылдық діни мектептерде оқу-тәрбие жұмысының дәрежесі қанағаттанарлық болмағандығы туралы ағартушы ғалымдар Ш.Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбайұлы қатты сынға алып жазған. Мәселен, Шоқан Уәлиханов «Қазақ даласындағы мұсылмандық туралы» атты еңбегінде «Тек ақиқат білім ғана адамға күдік туғызбайды, ол өмірді бағалауға, тұрмыс құруға үйретеді», – деп, [16; 53] халқымыздың білім алуы үшін сауатсыз молдалар оқыған медреселер мен патша үкіметі ашқан билеушілер мен аудармашыларға арналған оқу орындары қажет емес деген сын айтады.

Ш.Уәлиханов сияқты, оның ізбасары Ә.Бөкейханов та қазақ дәстүрлерін (әсіресе әдет-ғұрып құқығын) сақтау қажеттігін айтты [17; 79].

Сондай-ақ, қазақ жастарын білім алуға, еңбек етуге шақырған қазақтың ұлы ақыны Абай Құнанбайұлы (1845-1904) да ғылым мен білім қараңғылықтан шығудың жалғыз жолы екендігін баса көрсетті [18; 9]. Абай Құнанбайұлының қазақ халқының рухани мәдениеті мен ағартуына қосқан үлесі баға жетпес.

XVII ғасырдың ортасынан бастап, қазақ даласындағы барлық оқу-ағарту саласында тек Ресей тарихы оқытылды. Ал, XVIII-XIX ғасырларда Қазақстан тарихы пәні патша өкіметінің отарлау саясатының салдарынан оқытылмады деп айта аламыз. Патша өкіметінің орыстандыру саясаты жүргізіліп, тек қана жерімізге емес тіліміз мен ділімізге қиянат жасалынды. Мемлекеттік тіл орыс тілі болып жарияланды. Барлық іс-қағаздар орыс тілінде жүргізіліп, қазақ тілі тарих сахынасынан, тарихи санадан өшірілді десек қателеспейміз.

Қазақстан мектептерінде оқыту жүйесін қалыптастыру Кеңес үкіметі орнаған кезден басталды. Бұл жүйе бірден құрастырыла қойған жоқ. Мектептерде оқудың әдістемелік деңгейі, білімділік-тәрбиелік және дамушылық рөлі төмен болды. Қазан төңкерісінен кейін кеңес мектебінің басты мақсаты - мектептегі білім мазмұнын коммунистік тәрбие мақсатына сәйкестендіру, қоғамдық пәндер мұғалімдері, тарихшы ғалымдар мамандары, оқу әдебиеттерінің жеткіліксіздігі, шиеленіскен таптық күрес жағдайында шешу қажет болды.

Сонда да Кеңес өкіметі орнағаннан кейін Қазақ АКСР Халық ағарту Комиссариаты Қазақстандағы оқу-ағарту ісіне басшылық жасап, мектепте тарихи білімді дамыту мен мұғалімдерді даярлауда біршама іс-шаралар қабылдады. 1920 жылы Қазақстан мектептерінің мақсаты мектептегі тарихи білімінің мәнін қайта қарауды және тарихты бастауыш сыныптарда оқытуды, тарихты оқытудың жаңа әдістемесін қажет етті. Яғни, оқушылардың саяси сенімін қалыптастыруда маңызды рөл атқаратын жаңа әдістемесі керек болды. 1920 жылы мектепке арналған тұңғыш бағдарлама «Тарихтың үлгі бағдарламалары» жарыққа шықты [13; 37].

Мектепте тарихты оқыту мен оның әдістемесінің проблемалары мұғалімдер мен ғалымдарды біріктірді, ал тәжірибе көрсеткіш мектептер, коммуна-мектептер, мұғалімдерді даярлайтын қысқа мерзімді курстар өзіндік педагогикалық лаборатория болып келеді. Баспасөз беттерінде ағарту ісі мен алдыңғы қатарлы мәдениет қызметкерлері Қазақстан мектептерінде 4-сыныптан бастап қазақ халқының тарихы мен туған жер тарихын енгізу туралы мәселелерді көтерді. 1920 жылдарда бірінші басқыш мектептердің ашылуы, ал екінші басқыш мектептердің (жеті жылдық) аз болуы тарих пәнінің оқытылмауының басты себебі болды. Себебі тарих пәндері екінші басқыш мектептерде (5-7 сыныптарда) оқытылатын.

Қазан революциясынан кейін КСРО-да халық ағарту саласында түбірлі өзгерістер жасалына бастады. XX ғасырдың басында қазақ зиялы қауымы: Ә.Бөкейханов, А.Байтұрсынов, М.Шоқай, Т.Рысқұлов және М.Жұмабаев, М.Дулатов, Ш.Құдайбердіұлы және т.б. да оқу-ағарту және білім мәселесін көтерді.

«Байға мал, оқығанға шен мақсат боп, жұрттың қамын ойлайтын адам аз боп тұрғанда», оқу ағарту және білім беру жолын қалағандардың бірегейі, қазақ тіл білімінің іргетасын қалаушы ғалым, ағартушы-педагог, қазақ баспасөз тілінің ұлттық үлгісін көрсеткен дарынды публицист, мәдениет және қоғам қайраткері - А. Байтұрсынов еді. 1895-1909 жылдары А.Байтұрсынов Қостанай, Ақтөбе, Қарқаралы уездерінде ауылдық, болыстық мектептерде бала оқытады, екі кластық училищелерде сабақ береді. Қарақаралыда қызмет еткен жылдарында А.Байтұрсынов патша өкіметінің отаршылдық саясатына қарсы революциялық қозғалысқа қатысады «қазақтың елдігін сөйлей бастайды» [19; 23]. 1905 жылы бір топ қазақ зиялылары болып, патша өкіметінің жоғарғы басқару орнына петиция жолдайды. Петиция туралы М.Дулатов кейінірек: «1905 жылдан бері біздің қазақ жұрты да басқалардың дүбіріне елеңдеп, олардың ісіне електеп ұлт пайдасын қолға ала бастады. Сол бостандық жылдарында Семей облысының оқыған басшылары көзге көрікті іс қылып, жұртқа көсемдік пен жол-жоба көрсеткені үшін алды абақтыға жабылып, арты айдалып, қалғандары сенімсіз болып қалды», - деп жазады» [20; 14]. Петицияда қазақ зиялылары қазақ халқына әлеуметтік теңдік берілуін, жер мәселесінде қазақтардың мүддесі көзделуін, қазақ даласындағы оқу-ағарту ісін жолға қою керектігін талап етеді. А.Байтұрсынов осыдан кейін бірнеше жылдар қуғындалып, түрмеге отырса да, Мұхтар Әуезовтің сөзімен айтқанда "қазақтың ерте оянған тобының" инициативасымен «Қазақ» газетін шығарады. «Қазақ» газетіне Бас редактор болады. Сөйтіп, 1913 жылдың басынан 1917 жылдың соңғы айларына дейін «Қазақ» газетінде қазақ халқының ұлттық азаматтығы, мәдени-әлеуметтік дамуы, қазақ тілі, қазақ балаларын ұлттық мектептерде ана тілінде оқыту мәселелерін көтереді. А.Байтұрсынов оқу-ағарту ісін өзінің азаматтық міндеті мен өмірінің мақсаты деп санаған. Ол 1911 жылдың өзінде «Маса» өлеңімен, білім мен ғылымды дамытуды, қазақ халқын маса болып ызындап оятып алып шығуды күрес жолының мақсаты етіп қояды. А.Байтұрсынов қазақтар үшін алфавит жасап, оқу-білімге шақырды. Ол қазақ даласындағы мектептердің жайын, бала оқытудың жолдарын 1913 жылы «Қазақ» газетінде жариялаған «Оқу жайы» атты Бас мақаласында көрсетеді: «... Бұл заманда қолы жетпегендерді теңдікке жеткізетін, әлсіздерге күш беретін өнер-білім, сол өнер білімге мезгілі өтпей тұрғанда үйренсек, тұрмысымызды түзетіп, басқалардың аяқ астында жаншылмас едік, біз де өз алдымызға бір жұрт екенімізді білдірер едік», - деп, «Қазақ жерінде өндіріс жоқ, шикізатын сатады, ал сол шикізаттан жасалған өнімді 2-3 есе қымбат түрде сатып алады...», - деп оқу білімнің қажеттігін халықтың экономикалық тұрмыс жағдаймен байланыстырып дәлелдейді. Қазақ жерінде мектептердің аз болуы, мамандардың жетіспеушілігі, қазақ балаларының оқи алмауы барлығы қаражатқа байланысты екендігін жазады [21; 8]. Осы мақаласында автор: «Торғай облысында 1912 жыл бірінші ғинуарға шейін 570 мың 109 қазақ тұрған, қазақ баласы оқитын 132 школ болған. Бұлай болғанда, әрбір 3 мың 561 кісіге бір школдан ғана келеді екен. Қостанай уезіне 1909 жылғы есеп бойынша 60 мың 594 еркек, 52 мың 63 әйел барлығы 112 мың 657 қазақ болған. Бұлардан

қазақша оқыған еркек 6 мың 65, орысша хат танитын 690. Қазақша хат танитын әйел 379, орысша хат танитын әйел 29. Бұл есептен көрінеді, Қостанай уезінде қазақша хат танитын еркек әрбір жүз кісіден алтау, орысша хат танитын әрбір мың кісіден алтау. Қазақша хат танитын әйел әрбір үш жүз кісіден біреу, орысша хат танитын әрбір төрт мыңнан біреу. Бұл цифрлар қазақта оқудың тіпті аздығын көрсетеді», - деп, қазақ даласындағы оқу жайының дұрыс жолға қойылмағандығының шындығына нақты дәлелдер келтіреді.

Балаларға білім берудің бірінші басқышы - бастауыш мектеп. Сондықтан А.Байтұрсынов оқу-білімнің осы бірінші сатысына қатты назар аударады. Ол 1914 жылы «Қазақ» газетінде «Бастауыш мектеп» атты көлемді мақаласын жариялайды [22; 12]. Мұнда автор: «Осы кезде қазақ балалары оқуды екі түрлі бастап жүр. Біреулері оқуды ауылдағы мектепте бастайды, екіншілері ел ішіндегі орыс школасынан бастайды...», - деп, қазақтың бастауыш мектептері қандай болуы керек деген мәселе қойып, сол кездегі қазақ жеріндегі ауыл мектептерінің жай-жағдайы мәз емес екендігін, оларда программа, оқу құралдары дегендердің жоқтығын, мұғалімдердің жетіспейтіндігін айтады. Бастауыш мектеп бес жылдық болсын, алғашқы үш жылда ана тілінде, кейінгі екі жылда орыс тілінде оқысын деген ұсыныс білдірді. Бастауыш мектептерде: оқу, жазу, дін, ұлт тілі, ұлт тарихы, есеп, жағрафия, шаруа-кәсіп, жаратылыстану пәндері жүретін болсын деп нақты айтады. А.Байтұрсынов қазақ балаларына арнап қазақ жазуына лайық араб графикасын, жазу тәртібі-емлені жасап, ана тілінде оқулықтар жазады.

Қазақстандық мектептерде тарих пәнін оқыту туралы мәселелерді қажырлы қоғам қайраткері, зерделі зерттеуші, пайымды педагог Жүсіпбек Аймауытов та көтерді. 1911 жылы Павлодар қаласындағы 2 кластық орыс-қазақ мектебіне барып, 1914 жылы ойдағыдай бітіреді де, сол жылы, яғни, 1914-1915 оқу жылында Семей қаласындағы мұғалімдер семинариясының даярлық курсына түседі. Аталған семинариядан 1919 жылы бастауыш класс оқытушысы деген куәлік алып шығады. Міне, сол кезден-ақ оның қоғамдық, жазушылық, педагогтік қызметпен айналысуы басталады. 1918 жылы Семейде шыға бастаған «Абай» журналына жауапты шығарушысы бола жүріп, «Тәрбие» мақаласын жариялайды. Автор бұл мақаласында баланы тәрбиелеуде өз елінің әдет-ғұрпын, салт-санасын үйретудің, қоршаған ортамен таныстырудың маңызына назар аударады. Дарынды қаламгер көзі тірісінде 1924 жылы Орынборда жарияланған «Тәрбие жетекшісі» [23; 9] еңбегінде тарих пәнінің маңызын ерекше көрсете келіп, оны қай кластан бастап оқыту керек деген мәселеге тоқталады. «Тарихты оқыту бала әр тараулы білім алып, әзірленіп, жазуға, оқуға әбден төселген соң, тарихи жеңіл әңгімелерді ұғынып, айтып берерлік дәрежеге жеткен кезде, төңіректегі тұрмыс пен жағрафиядан едәуір білім алғаннан кейін басталсын», - дейді. 4-класта әдебиетті, тарихты, жағрафияны біріктіріп, «Біздің Отан» деген атпен оқыту қажет деген ұсыныс айтады. Бұл ұсыныстың дұрыс болғандығын өмірдің өзі дәлелдеп отыр. Оның ұсынысын Кеңес өкіметі жүзеге асыруға жол бермеді. Керісінше, осындай пікір айтқан ағартушылар мен ғалымдарды қуғын-сүргінге ұшыратты.

Алаш қозғалысының қайраткерлері халық ағарту ісінің қайта құрылуын ұлттық тұрғыда жаңа көзқарас тұрғысынан шеше білді. М. Сералин, Ж.Сейдалин, С. Сейфуллин, Ә. Бөкейханов, А.Байтұрсынов, М.Дулатов және т.б жергілікті тарихты оқыту мақсатында қолданатын идеялары, қазақ халқы арасында кең қолдау тапты. Бұл бағыттың ұстанымдары мен бағыттары Қазақ АКСР Халық Ағарту Комитетінің коллегиясында талданды. Қазақ АКСР жергілікті тарихты оқытудың жаңа жолдары мен бағыттары мен оқулықтарды, оқу құралдарын құрастыру, бағдарламалардың жасау жолдарын қарастырды.

1917 жылдың 21-26 шілде аралығында Орынбор қаласында Алаш азаматтарының күш салып, жұмылуының арқасында тұңғыш жалпықазақ съезі өтіп, онда күн тәртібіне 14 мәселе қойылды. Олардың арасында мемлекет билеу түрі, қазақ облыстарының жер жағдайы, әскер құру, земство, әйел теңдігі сияқты мәселелермен қатар ұлттың рухани-мәдени дамуының кепілі – оқу-ағарту секілді маңызы өлшеусіз мәселер де бар болатын. Мәселен, съезд оқу-ағарту ісіне байланысты «Бастауыш білім жалпыға міндетті болсын, бастапқы екі жыл ана тілінде жүрсін, мектеп оқулықтары және мерзімді басылым «Қазақ» газеті емлесімен жазылсын» деп қаулы өтті. Сонымен қатар Алаш автономиясы атанған ұлттық мемлекеттің өмірге келуіне себеп болған, 1917 жылдың желтоқсан айындағы екінші жалпықазақ съезінде де оқу-ағарту мәселелері аса өзекті, шешімін күтіп тұрған іс деп танылды. Ал Ә.Бөкейханов А.Байтұрсынов М.Дулатов Е.Ғұмаров, Е.Тұрмахамедов, Ғ.Жүндібаев, Ғ.Бірімжановтар бірлесіп жасаған «Алаш» партиясы

бағдарламасының Жобасындағы IX бөлім: «Ғылым-білім үйрету» деп аталынады. Онда былай делінген: «Оқу ордаларының есігі кімге болса да, ашық һәм ақысыз болуы; қазақтың өз тілінде орта мектеп, университет ашуы; оқу жолы өз алды, автономия түрінде болуы; хукімет оқу ісіне кіріспеу: мұғалімдер - профессорлар өзара сайлаумен қойылуы; ел ішінде кітапханалар ашылуы керек», - деген мәселелерді қоюы, сол кездегі қазақ зиялыларының білім беру мәселелерін дамытуға деген талпыныстары еді. Білім мен ғылымды дамытуда, ұлттық құндылықтарды қалыптастыруда, отаншылдық сияқты қасиеттерді жас ұрпақ бойына сіңіруде, отандық тарих пәнінің шешуші рөл атқаратындығын да баса айтты. Бұл мәселелердің ары қарай қалай шешілгендігіне тарихымыз куә болды. Қазақ зиялыларының оқу-ағарту және білім беру, оның ішінде ұлттық тарихты мектептерде оқыту мәселесіне байланысты атқарған істері мен қызметтері босқа кетпеді. Өздері өлсе де, әміршіл-әкімшіл жүйеге қарсы шығып, қазақ халқының атынан бас көтеріп, аталған мәселелердің шешілуіне бастама жасады. КСРО-да білім беру ісін дамыту ақырындап болса да, қолға алына бастады.

«Коммунистік партия мен Кеңес мемлекеті жаппай сауатсыздықты жоюға бағытталған төтенше шаралар қолданды. 1919 жылғы 26 декабрьдің өзінде-ақ В.И.Ленин РСФСР халқы арасында сауатсыздықты жою туралы Халық Комиссарлары Советінің декретіне қол қойды. Бұл декрет бойынша «Республиканың 8 жастан 50 жасқа дейінгі оқи білмейтін немесе жаза білмейтін барлық халқы ана тілінде немесе қалауы бойынша орыс тілінде сауатын ашуға міндетті» болды. В.И.Лениннің инициативасы бойынша 1920 жылғы июльде Сауатсыздықты жою жөніндегі бүкілроссиялық төтенше комиссия (Грамчека) құрылды [24; 484],- деп жазылды. Осы күрестің барысында «1923 жылы 3000 адам оқытылып, 90270 оқушы оқытатын 1003 пункт ашуға ұйғарылса, 1924-25 жылдар 6677 сауат ашу пункті жұмыс істеді... 1920 жылы республикада сауаттылардың үлес салмағы 14,4 процентке жетті, оның ішінде қазақтар арасында қалаларда 13,9 процент, ауылдарда 2,9 процент болды. 1926 жылғы санақ бойынша 17 жастан 35 жасқа дейінгі барлық халықтың сауаттылығы артты. Ұлттық жағынан алғанда сауатты қазақтар – 10 процентке жуық, орыстар-57 процент, украиндар-50 процент, татарлар 65 процент болып шықты»,- деп көрсетілген [24; 487]. Бұл сандарға қарасақ, республикамыздың халқы, оның ішінде қазақ халқы түгел сауатсыз болған деп түсінесің. Ал кеңестік құжаттарда дәл солай деп көрсетілді. Бірақ сол кездегі сауатсыз деп отырғандары латынша алфавитін білмегендер деп түсінуіміз керек екендігін ашық айтпады.

«1923-1924 оқу жылында бірінші басқыш мектептердің саны 15 процент, жеті жылдық мектептер де 15 процентке көбейді. 1924-1925 оқу жылының басында Қазақстанда 2351 бірінші басқыш мектеп (оның ішінде 747 қазақ мектебі), 25 коммуна-мектеп (оның 24-і қазақ мектебі) және 68 жеті жылдық мектеп пен екінші басқыш мектеп болды. Бүкіл республика бойынша 1922-1923 оқу жылымен салыстырғанда 1925-1926 оқу жылында мектептердегі қазақ оқушыларының саны 2,4 есе көбейді, ал жалпы оқушылар саны бұл мерзімде 190 процентке өсті», - [24; 493] деп жазылған. Бұл мәліметтерді келтіре отырып, республикада халыққа білім беру жұмысының қарқынды жүргізілгендігін байқаймыз. Алайда, мектептік білім беру жүйесі кеңестік жүйеге негізделіп, қағаз жүзінде, жоғары жақ бекіткен жоспарларға сай, жергілікті халықтың ұлттық ерекшеліктері ескерілмей, үстіртін ғана жүргізілді. Мәселен, ауылдық мектептерде оқу мерзімі қысқарақ болды, қазақ балалаларына ана тілі емес, орыс тілі жаппай үйретілді; кедейлер мен батырақтың балалары мектеп-интернаттарда 1-2 жыл ішінде тез бастауыш білім алып шығатын болды, жеті жылдық және тоғыз жылдық мектептердің бағдарламалары негізінен ауыл шаруашылық бағытта болды, бастауыш мектептер басым болғандықтан Отан тарихы оқытылмады. Қазақ мектептері сан жағынан ғана емес, сапа жағынан да артта болды. Оны мына мәліметтерден көруімізге болады: «1925-1926 оқу жылында республикада 3344 мектеп болды, олардың 111-і ғана жеті жылдық мектептер және екінші басқыш мектептер еді. Оларда 17 720 адам, оның ішінде 3084 қазақ оқыды. 3233 бастауыш мектепте 215 142 оқушы оқыды, бұл - барлық оқушылардың 92 процентінен астамы еді, олардың 67769-ы немесе 31,5 проценті қазақ балалары болды. Бүкіл республикадағы ауыл-селолық жерлерде мектептердің 73,6 процентінде оқу топтарының бір-бір комплектісі, 50,7 процентінде екі-екіден, 3,7 процентінде үштен, тек 2,4 процентінде ғана төрттен комплектісі болды. Бастауыш мектептің толық курсын оқушылардың 10 проценті ғана бітіретін» [24; 495].

Сонымен қатар, жиырмасыншы жылдардың бірінші жартысында құрылған барлық ауылдық, селолық мектептердің материалдық жағдайы төмен болды, жер үйде орналасып, оқулықтар жетіспеді.

Бірақ бұл мектептердің басты мақсаты сапалы білім беру емес, әсіресе, коммуна – мектептерінің басты мақсаты - қазақ кедейлерінің балаларын революция жолындағы табанды күрескерлер етіп тәрбиелеу, олардың пролетарлық сана-сезімін дамыту болды.

1930 жылғы 27 августа Қазақ ССР Орталық Атқару Комитеті мен Халық Комиссарлары Советі баршаға бірдей міндетті бастауыш оқуды енгізу туралы қаулы қабылдады. Жергілікті ерекшеліктерді ескере отырып, қазақ зиялы қауымы араб алфавитін сақтап қалуға тырысып, одан бас тарту ұлттық дәстүрлерден, тіпті мәдениеттен безу болып табылатындығын «дәлелдемек» болды. Молдалар құран жазылған «киелі» араб алфавитін ұмыту жұртты ызаландырады деді. Бірақ, кеңес өкіметінің басқаруымен 1928 жылы декабрьде Қазақ АССР Орталық Атқару Комитетінің сессиясы жаңа алфавитке-латын алфавитіне көшуді заңмен бекітті. Совет өкіметінің мақсаты да осы болатын. Ең бірінші халықты өз уысында ұстау үшін оның тілі мен мәдениетін, ұлттық құндылықтарын жою ғана жеткілікті еді.

1930-1931 оқу жылында отырықшы аудандарда, 1931 жылдың көктемінде көшпелі аудандарда жалпыға бірдей білім беру енгізілді: қазақ ауылдарында балалардың мектепке тартылуы 1930 жылы 22 процент болса, енді 63 процентке жетті, шығыс ұлттарының қыз балаларының оқуға тартылуы едәуір өсті. 1928-1929 оқу жылында 10 процент болса, 1930-1931 оқу жылында 30 процент болды [24; 501].

КСРО тарихы пәні 1934 жылдан бастап өз алдына жеке пән ретінде оқытылуға еркіндік алды. 1934 жылы 15 мамырда КСРО Халық Комиссарлар Кеңесі мен БК (б)П Орталық Комитетінің «КСРО мектептерінде азаматтық тарихты оқыту туралы» қаулысы шықты. Қаулыда бұған дейін орын алған «кемшіліктерді» жойып, тарих курстары мазмұны қалыптасуының бастамасы болды. 1932 жылғы 25 тамыздағы қабылданған қаулыда Қоғамтану, әдебиет, тіл, география, және тарих пәндерінің оқу программаларына СССР халықтарының ұлттық мәдениетінен материалдарды енгізу қажеттігі көрсетілді [25; 75]. Осы қаулыға сәйкес, Қазақстанда 1935-36 оқу жылында тарих пәнін оқытуға аптасына 14 сағаттың орнына 21 сағатқа, ал, 1940-1941 оқу жылында 25,5 сағатқа көбейтілді. 1932-1933 оқу жылынан бастап тарих пәні дербес пән болып енгізілді. Оның бағдарламалары жасалып, 5,8- сыныптарға арналған тарих оқулықтары жарыққа шықты. Бірақ бұл оқулықтарда тек КСРО тарихы оқытылды. 1937 жылы 3,4- сыныптарға арналаған «КСРО тарихының қысқаша курсы» оқулығы жарыққа шықты, ол 1939 жылы қазақ тіліне аударылып басылып, қазақ мектептерінде пайдаланыла бастады. Осы оқулықтағы 63 тақырыпшаның тек бір бетіне ғана ең алғаш рет Қазақстан туралы бір бет материал енгізілді. Осындағы «Қазақстан және Қиыр солтүстікке жүргізген жаулап алушылықтар» деген әңгімеде Қазақстан туралы бір бет материал берілген. Онда XVIII ғасырда қазақтардың мал баққаны, үш жүз деп аталатын мемлекет болғаны, оларды хандар мен сұлтандар билегені айтылады. «Ілгеріде қазақ елін монғолдар жаулап алған еді. Олар қазақтарды 200 жылдай езіп келді. 1731 жылы Әбіқайыр ханның сұрауы бойынша кіші жүз Ресейге қосылды. Қалған жағын және бүкіл Орта Азияны Ресей жаулап алды. Қамалдар салды, орыс әскерін ұстады, қазақ жерлеріне талау саясатын жүргізді. Оған қарсы қазақ халқы бірнеше рет көтеріліс жасады...», - дей келіп, 1783 жылғы С.Датов бастаған көтеріліс туралы қысқаша тоқталады [24; 2].

Бұл оқулықта Қазақстан тарихы туралы материалдар аз берілгендіктен Қазақ АКСР-нің Халық Ағарту Халық Комиссариатының алқасы 1934 жылы орта мектептің жетінші оқу жылы үшін Қазақ ССР тарихының программасын бекітіп, 1934 жылы көрнекті мемлекет және қоғам қайраткері, дарынды ғалым-тарихшы, профессор С.Ж.Аспандияровтың басшылығымен 1935 жылы Қазақстан тарихын оқытуға арналған тұңғыш бағдарлама жасалынды [26; 5]. Бірақ 30 жылдары бұл іс іске аспады, мектептерде С.Аспандияровтың оқулығы оқытылмады, оқулықты, программаны шығарумен ғана шектелді. Ал бұдан кейінгі қазақ тарихы бойынша жазылған оқулықтар мен оқу құралдары мен кітаптар кеңестік бақылауда болды.

Қорытынды

1939 жылдың аяқ шенінде Қазақстан халқының жалпы сауаттылығы 79,3 процентке дейін өсті. Маусымдық бастауыш мектептің орнына 8-11 жас арасындағы балалардың 98,6 процентін

оқумен қамтыған толық комплектілі төрт класты мектептер ашылды. 14 жасқа дейінгі балалар орталау және орта мектептерді оқыды. Республикада 1940-1941 оқу жылындағы мектептердің жалпы саны 7790-ға, олардағы оқушы саны 441 мыңға жетті [27; 50]. 1938 жылдан бастап барлық ұлттық мектептерде орыс тілін үйрету енгізілді.

Көптеген деректерді талдай келе, тарих пәні жалпы білім беретін мектептерде 1924-35 оқу жылында – 14 сағат; 1935-36 оқу жылында - 21 сағат; 1940-1941 оқу жылында 25,5 сағатпен оқытылғандығы туралы мәліметтерді келтіруге болады

XIX ғасырдың екінші жартысында қазақ далаларында ашылған қазақ мектептерінде толық жағдай жасалынбағандығын, оқу-ағарту саласы жақсы дамымағандығын көреміз. КСРО кезінде тарих пәнінің оқытылуы кеңестік идеология бақылауында болғандықтан Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерде оқушылар санасына «Капитализм құриды, коммунизм жеңеді» деген сенімді ғана қалыптастырған. Коммунистік идеология Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігін жариялағанға дейін Қазақстан тарихы пәнін оқытуда жалпы білім беретін мектептерде көптеген методологиялық қателіктер мен кемшіліктер кері әсерін тигізген. Осындай саясаттың салдарынан:

- ортағасырлардағы Орта Азия мен Қазақстандағы ұлы ойшылар мен ғалымдардың шығармалары,

ойлары ғылыми зерттеулерде зерделенбеді және оқу құралдары мен оқулықтарға толық енгізілмеді.

- XIX ғасырдың екінші жартысындағы ағартушы-ғалымдардың тарихи, философиялық, педагогикалық

көзқарастары ғылыми зерттеулерде пайдаланылмады. Тек Тәуелсіздік алған 1990 жылдардың бас кезінен бастап қана Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін реформаланып, Қазақстан тарихын оқытудың мақсаты, білім мазмұны мен көлемі және оқытуды ұйымдастыру формалары мен әдістері өзгерді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Тұрлығұл Т.Т. (2011) Қазақстан тарихын оқытудың теориясы мен әдістемесі: Оқу құралы. Алматы: Қарасай. - 264 б.
2. Ильминский Н.И. (1883) Из переписки по вопросу о применении русского алфавита к инородческим языкам. Казань: Тип.император.унив-та. - 49 с.
3. Остроумов Н.П. (1906) Мусульманские мактабы и русско-туземные школы в Туркестанском крае // Журнал Министерства Народного Просвещения. СПб.: Сенатская типография, Ч. 1. С. 113-166.
4. Граменицкий С. (1896) Очерк развития народного образования в Туркестанском крае. Составил инспектор народных училищ Туркестанского края 1-го района С. Граменицкий. Ташкент: Типо-литография Торгового дома «Ф и Г. бр. Каменские» - 75 с.
5. Асфендияров С. (1993) История Казахстана. 2-е изд. Алма-Ата: Қазақ университеті. - 304 с.
6. Тынышпаев М. (1998) История казахского народа //сост. и авт. предисл.: А. Такенов, Б. Байғалиев. Алматы: Санат. - 280 с.
7. Султанғалиева Г.С., Байғараев Н. (2015) Қазақ даласындағы жәдиттік қозғалыс: оның негізгі проблемалары// Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, №1(44). Б. 134-140.
8. Караған Е., Bacaklı Y. (2020) Alaş Orda Dönemi Kazak Edebiyatında Aydınlanma ve Milli Bilincin Yeniden İnşası. Journal of History Culture and Art Research. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi. Vol. 9, No. 2.
9. Қазақ ССР тарихы (көне заманнан бүгінге дейін) (1982) Бес томдық. III том. Алматы: Қазақ ССР-нің «Ғылым» баспасы - 560 б.
10. Тулеуова Б.Т., Шотбакова Л.К., Смагулова Г. М. (2018) Формирование системы школьного обучения казахского населения Центрального Казахстана во второй половине XIX – начале XX веков // Былые годы. Вып 50. № 4. С.1612-1624.
11. Алтынсарин Ы. (1955) Тандамалы шығармалар. Құраст. Б. Сүлейменов. Алматы. - 88 б.
12. Тажibaев Т.Т. (1962) Развитие просвещения и педагогической мысли в Казахстане во второй половине 19 века. Алматы: АПН КазССР. - 98 с.
13. Сембаев А.И. (1962) История развития советской школы в Казахстане. Алма-Ата: Казучпедгиз - 344 с.
14. Қазақ ССР тарихы (көне заманнан бүгінге дейін) (1982) Бес томдық. III том. Алматы: Қазақ ССР-нің «Ғылым» баспасы - 560 б.
15. Смайылова М., Қаратаева С. (1995) Қазақ кашаннан хат таныған? // Қазақ тарихы. 1995. № 3. 37-38 б.
16. Қайырханова Ф.К. (2010) Шокан Уалиханов қазақ халқының дәстүрлі мәдениеті туралы.

- Ш.Ш.Уалиханов мұрасы әлемдік тарих контекстінде» халықаралық ғылыми форум материалдары. Семей. - 101 б.
17. Tomohiko U. (2018) The Geography of Civilizations: A Spatial Analysis of the Kazakh Intelligentsia's Activities, from the Mid-Nineteenth to the Early Twentieth Century (Kimitaka Matsuzato, ed., Regions: A Prism to View the Slavic-Eurasian World. P. 70-99.
 18. Мұхтар Әуезов энциклопедиясы (2011) / бас ред. С. Қасқабасов. Алматы: Атамұра. - 688 б.
 19. Әуезов М. (1923) Ақанның елу жылдық тойы. «Ақжол» газеті, 4 ақпан, №270.
 20. Бөкейхан Ә. (1994) Шығармалар. Алматы: Қазақстан. - 381 б.
 21. Байтұрсынов А. (1913) Оқу жайы. «Қазақ» газеті. 21 апрель. №117
 22. Байтұрсынов А. (1914) Бастауыш мектеп. «Қазақ» газеті. 9 май. № 61
 23. Копиев С. (1989) Халық жауы атанған ғалымның жаңа қыры. Өркен.
 24. Қазақ ССР тарихы (көне заманнан бүгінге дейін) (1981) Бес томдық. IV том. Алматы: Қазақ ССР-нің «Ғылым» баспасы. - 676 б.
 25. Народное образование в СССР (1974) Сборник документов. 1917—1973 гг. М.: Педагогика. - 105 с.
 26. Аспандияров С. (1993) Қазақстан тарихының программасы // Қазақ тарихы. № 2.
 27. Қазақ ССР тарихы (көне заманнан бүгінге дейін) (1984) Бес томдық. V том. Алматы: Қазақ ССР-нің «Ғылым» баспасы. - 728 б.

Открытие казахских школ и преподавание казахской истории со второй половины XIX до середины XX века

К.К. Жылкышыбаева¹, Ибрагим Озтюрк², К.Д. Раисов³

¹Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан

²Университет Нигде Омер Халисдемир, г. Нигде, Турция

³Казахский Национальный Университет имени Әл-Фараби, г.Алматы, Казахстан
karluwa1970@gmail.com, iozturk@ohu.edu.tr, raysov.kazbek@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы открытия казахских школ и преподавание казахской истории во второй половине XIX-середины XX веков с позиций исторической науки. Рассмотрены политические взгляды казахской интеллигенции и просветителей на работу сельских школ, которые открывались в Казахской степи. Особое значение в статье придается вкладу казахской интеллигенции в становление и развитие истории Казахстана как дисциплины в конце XIX - середине XX веков. Анализируются научные труды представителей интеллигенции и просветителей, где представлены данные об открытии национальных школ для казахских детей. Отмечается, что поскольку преподавание истории в СССР находилось под контролем советской идеологии, был допущен ряд методологических ошибок и недочетов в преподавании истории Казахстана в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: История Казахстана, казахские школы, религиозные медресе, учебники, Ыбырай Алтынсарин, казахская интеллигенция, Советская власть, царская Россия.

Opening of Kazakh schools and teaching of Kazakh history in the second half of XIX to the middle of the XX century

К.К. Zhylkyshybaeva¹, Ibrahim Ozturk², K.D. Raysov³

¹Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

²Omer Halisdemir University of Nigde, Turkey

³Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
karluwa1970@gmail.com, iozturk@ohu.edu.tr, raysov.kazbek@mail.ru

The article deals with the opening of Kazakh schools and the teaching of Kazakh history in the second half of the XIX-mid XX centuries from the perspective of historical science. The political views and positions of the Kazakh intelligentsia and educators to the work of rural schools and their state, which were opened in the Kazakh steppes, are also considered. Special attention is also paid to the contribution of the Kazakh intelligentsia to the formation and development of the history of Kazakhstan as a discipline in the late XIX and mid XX centuries. The article analyzes the scientific works of intellectuals and educators, which provide information about the opening of national schools for Kazakh children. The article describes that the teaching of history during the Soviet era was under the control of Soviet ideology. Therefore, many methodological mistakes and shortcomings were made in teaching the history of Kazakhstan in secondary schools and conclusions were drawn.

Keywords: History of Kazakhstan, Kazakh schools, religious madrassas, textbooks, Ibyray Altynsarin, Kazakh intelligentsia, Soviet power, tsarist Russia.

Редакцияға 06.12.2020 түсті.

IRSTI 03.20

CLEANING UP AND MOVING ON: KAZAKHSTAN'S 'NUCLEAR RENAISSANCE'

Catherine Alexander

Durham University, UK

catherine.alexander@durham.ac.uk

How do we square persistent nuclear pasts with what appears to be a radiant atomic future? How has Kazakhstan apparently disentangled itself from a Cold War legacy of contaminated land and radiation-related pathologies to move on? Cleaning up, after all, can indicate both remediation of contamination – and simply cashing in. Is the reconfiguration of the relationship between town and test site, ‘just’ another example of a post-industrial town re-inventing itself and, literally in this case, putting itself on the map – or is there something specific or exceptional about nuclear work, legacies, townships and people? As I explore here, there are sometimes insurmountable tensions in the state-building exercises of securing both a particular version of the nuclear past on Kazakh land, and nuclear futures as a distinctively Kazakh enterprise. These in turn affect the ability of the town of Kurchatov to reconfigure its relationship with the Semipalatinsk polygon and move forwards.

Keywords: *nuclear weapon, Semipalatinsk Test Site, Kurchatov town, ecological disaster, disarmament, social infrastructure.*

Introduction

In 1949, the Soviet Union detonated its first atomic bomb in a huge area of the north eastern Kazakh steppe, which had been selected for nuclear tests. By the time testing stopped in 1991, there had been approximately 456 explosions above and below ground; from the late 1960s, the Semipalatinsk Test Site (STS¹) also hosted a civil nuclear research programme. In the midst of the exceptionally harsh winter of 1993/4, the Soviet-turned-Russian army left the small nearby town that housed the people and their families who worked on the site. These were frightening times for those left behind. As the infrastructure buckled in the extreme cold with no skilled maintenance at hand, the population was painfully aware that, with the single purpose of their isolated town gone, it was as likely to crumble into ruins as neighbouring military garrisons had done, and similarly marooned one-company towns across former Soviet space were to do over the next decade. At this crucial moment, Nazarbaev, Kazakhstan's president arrived and, in a much-quoted speech, said, ‘Hey guys, don't leave! Kazakhstan needs your skills! We will build the National Nuclear Centre here.’

Twenty-five years later it seems as though Nazarbaev's boldness was justified. Kazakhstan, a phenomenally resource-rich country, has 12% of the world's uranium reserves and became the world's largest producer of uranium in 2009, its output increasing year-on-year to a 48% global share in 2019 (World Nuclear Association, 2020). In May 2014, Russia and Kazakhstan signed a cooperation agreement to build a reactor for nuclear energy generation on the STS (World Nuclear News, 2014) and, in 2019, the IAEA took delivery of a shipment of low-enriched uranium at a purpose-built facility, operated by the Ulba Metallurgical Plant in Oskamen, north east Kazakhstan (IAEA, 2019). The clearest statements about Kazakhstan's nuclear ambitions appeared in a 2011 government publication. Here, beside setting out ambitions to host a global fuel bank, the then Director of the National Nuclear Centre (NNC) wrote about becoming a new nuclear power (Kadyrzhanov, 2011: 99-101); the then Energy Minister discussed Kazakhstan as a nuclear leader (Shkolnik 2011: 102-5), while the IAEA hailed Kazakhstan for heading ‘the nuclear renaissance’ (Bennett, 2011: 112-6). The growth of local nuclear industries was also itemized (Gardner, 2010:118-21; Yeskarayev, 2011:120-30). The publication similarly outlined Kazakhstan's leading role in developing peaceful nuclear energy, something on which Nazarbaev had long based his legitimacy (Werner and Purvis Roberts, 2006; 2007; 2013).

¹ The test site where experimental detonations took place alongside research using experimental reactors, nuclear waste storage facilities and other tests, is referred to by the National Nuclear Centre as the STS (Semipalatinsk Test Site). I use this acronym here. Locally it is also called ‘the polygon’ or *opytnoye polye* (experimental field).

How do we square persistent nuclear pasts with what appears to be a radiant atomic future? How has Kazakhstan apparently disentangled itself from a Cold War legacy of contaminated land and radiation-related pathologies to move on? Cleaning up, after all, can indicate both remediation of contamination – and simply cashing in. Is the reconfiguration of the relationship between town and test site, ‘just’ another example of a post-industrial town re-inventing itself and, literally in this case, putting itself on the map – or is there something specific or exceptional about nuclear work, legacies, townships and people? As I explore here, there are sometimes insurmountable tensions in the state-building exercises of securing both a particular version of the nuclear past on Kazakh land, and nuclear futures as a distinctively Kazakh enterprise. These in turn affect the ability of the town to reconfigure its relationship with the STS and move forwards (Alexander, 2020).

Arguably, these questions are particularly poignant in the case of Kazakhstan. The key difference between Kazakhstan and other Cold War nuclear test sites is that the political entity that carried out these detonations no longer exists. In other cases, demands for contamination remediation or compensation can theoretically be directed towards the same sovereign nuclear power, although success is notoriously limited (Johnson, 2007). The Soviet geopolitical break shadows Kazakhstan’s nuclear futures in other ways. The Soviet plutonium economy, to borrow Masco’s (2006) phrase, was sliced up by new national borders after 1991. The institutes and factories where people were trained, built engines and bombs, produced plutonium, devised protocols and analysed the results were all in Russia (Holloway, 1994).² Thus, while Kazakhstan’s nuclear futures are largely based on the presence of Soviet-era experimental reactors (on the STS and in Almaty’s Institute of Nuclear Physics), they are also linked to the Soviet network that allowed them to function.

I suggest that an integral part of the process of moving on has been an emphasis, albeit contested, on a particular way of knowing the STS. Much of the debate over what to do with the site is grounded on different claims on how it can be known—and what those claims enable.

At both the STS and the adjacent town, Kurchatov, which houses employees and their families, we find a double slipperiness, a multiplicity of names for things and things that are themselves unstable, mobile, shape shifting in several senses: radioactive isotopes decay, change form and effect, travel across vectors at varying speeds; hydrogeological vectors are themselves mutable; bricks and metal are scavenged from constructions, rumour says to be sold elsewhere; winds whirl across the steppe; people move in and out of the little town, emigrants taking with them skills, experience and knowledge. Moving on demands at least an appearance of fixity in order to enable the sense that some thing has been contained and left behind, or selectively carried forward. But keeping things in place and creating orderly narratives is difficult work. It is these attempts to hold and moor the flightiness of the STS and bring it into the service of the future that is the theme of this paper.

In the remaining sections, I first return to the opening with a fuller account of the STS and Kurchatov showing how hard it is to pin down commonly agreed points; even where certain things can theoretically be objectively described, measurements fall short in conveying the full affect of an event or object and there is endless recourse to analogy or evocation. The next section briefly illustrates the tradition, largely a product of Cold War secrecy, of deliberately naming things and activities to deflect attention away; things thus have multiple concurrent names, some official, others, an affectionate series of nicknames domesticating places and work. I then discuss the essential instability of Kurchatov, its citizens and the STS, before describing two different approaches to making knowledge claims about the STS: one resting on assumptions of containment, the other on openness. The entailments of each differ sharply.

I have drawn on two periods of fieldwork in 2007 and 2009 in Kurchatov together with a range of interviews in Semipalatinsk and Almaty with former residents and NNC employees, including extensive talks with a retired mayor of Kurchatov. The NNC’s Institute of Radioecology and Safety (IRES) kindly showed me round the town, IRES laboratories, museum and STS, and explained their monitoring and remediation work. While there are no formal archives about the town in Kazakhstan, I used documents in Kurchatov’s public library. I remained in touch with my neighbours there which helped to bring this up to date.

² Uranium mines were more broadly scattered across Soviet space.

Uncertain facts

My informants in the town were keen to tell me that over 350 books (Balmukhanov et al, 2002 and Boztaev, 1997 being the best known in Kazakhstan) had been written on the Soviet nuclear programme already. Few or none, however, described the people who had lived and worked in Kurchatov other than the fleetingly visiting stars of Soviet nuclear physics: Kurchatov, Khariton, Beria and Sakharov. There is scarcely any mention of the town in these accounts and, when it is mentioned, residents often deride the narrative's accuracy. Drawing out an uncontested background to the establishment and functioning of the polygon and town was less straightforward than I had anticipated: there were hesitations over numbers and both figures and places were often evoked through analogies or other means as though simple quantification were not enough. This essential uncertainty characterized much of my fieldwork. Enumerating global detonations as a context, let alone quantifying their consequences indicates the uncertainty of such calculations.

Between 1945 and 1998, there were 2053 nuclear explosions worldwide,³ excluding the North Korean detonations 2009-13. In total, the US carried out around 1054 tests, the Soviet Union about 715 and other nuclear powers about 114. The numbers do not neatly add up, simply because there is no clear agreement on the number of tests, nor indeed what always constituted a detonation – hence the familiar qualifiers: ‘up to’ or ‘around’ often accompanying these numbers. While being wrapped in secrecy, atmospheric tests were also spectacularly visible and easily detectable through fallout. Some failed to work or exploded erratically. How are these counted or their effect measured?

Apart from tests carried out in the Soviet Arctic grounds of Novaya Zemlya, most of the Soviet Union's other tests were carried out in north east Kazakhstan. Identified by Lavrentii Beria in 1947, this test ground is 18,500 square kilometers, sometimes described as being half the size of Belgium (Gudowski, 2001:3), the whole of Belgium (Harrell and Hoffman, 2012:1), or 22,000 kilometers square and the size of Wales (NATO, n.d.).⁴

Reasons given now for choosing this location are multiple and different. Some say Beria claimed the lands were empty, thus echoing a familiar colonial discourse of denying recognition of indigenous peoples by declaring their land empty (see Banner, 2005; Povinelli, 2002), a kind of stasis from which progress, of a carefully prescribed fashion, can occur. One common trope⁵ was to describe the establishment of the polygon on the naked steppe (*golaya steppe*). Others speak of deliberate genocide of Kazakhs from the start (Brummell 2011:241) while a spokesman for the NNC suggests that the effects of nuclear tests were simply unknown at the start (Panov and Shalemetov, 2008: 21-22).⁶ Property rights aside, land was also chosen for proximity to the TurkSib railway, an airport in Semipalatinsk, the Irtysh for river transport and other parts of the Soviet nuclear complex⁷ in the Urals (Sergazina and Balmukhanov, 1999: 13).

In conditions of tremendous hardship, a small garrison was set up, 30km from the STS, which developed into the small town now called Kurchatov (Anon, 2007:4). By the 1950s, this had developed from a few frozen dugouts and tents on the steppe to a sizeable town for officers, civilians and their families abutted by a similar complex for soldiers, each well-equipped with libraries, schools, medical facilities and Palaces of Culture (Akchurin, 2007:49). The precise size of the town is not known. The likeliest number is about 23,000 adults plus children in 1993, just before the army left.⁸ Numbers cited, however range from 50,000 (Paxton, 2011; Brummel, 2011: 453) to the more usual 20,000. In common with most nuclear towns in the eastern bloc (Brown, K., 2013; Šliavaitė, 2005; Baločkaitė, 2010) it was

³ Bergkvist and Ferm, (2000). The Natural Resources Defense Council (NRDC, 1996) suggests 2046 tests 1945-1996 carried out by the US, USSR, UK, France and one test by India. The two sets of numbers do not tie up.

⁴ For the record, Belgium is 30,528 km square; Wales is 20,761 km square.

⁵ Interview with former mayor of Kurchatov, G.N.Chaikovsky

⁶ Less disputed is the establishment of a clinic by the military in 1957 in Semipalatinsk purportedly to study TB, misleadingly named Anti-Brucellosis Dispensary No. 4. This was to study the effects of radioactivity and nuclear tests on local residents without informing them why (Kassenova, 2009).

⁷ This vast complex was called the ‘white archipelago’ (Alsthuler, 1990), referencing the prison labour on which nuclear establishments depended or might be seen as a ‘plutonium economy’ to borrow Masco's (2006) term for the US nuclear weapons industry.

⁸ This figure was given by Chaikovsky on the basis of a referendum in the town in 1993: he said that 6,000 soldiers had voting rights and 17,000 civilians and officers. These figures therefore only include those over 18.

characterised by secrecy, isolation, and the relative luxury in which the constrained residents lived. Isolation was twofold. The location of such towns was usually peripheral, far from other settlements; towns were also ringed by barbed wire and guarded by KGB checkpoints. Not all Soviet closed cities were concerned with nuclear production: other military strategic towns and border towns were also closed. Isolated or 'pioneer' settlements in the further, mineral-rich, reaches of the Soviet east were also often well-provided for and are undergoing similar reintegration problems (Thompson, 2009). The exceptionality of nuclear towns therefore needs to be modified in some respects; the degree to which secrecy and uncertainty continue to shape Kurchatov's future does, however, suggest a lingering exceptionality, despite attempts by the NNC to reframe the town 'simply' as a normal location with an extraordinary scientific legacy and future. In Russian, one word summarises the extent to which a one-company town is shaped by its primary purpose; if previously it was the military testing programme, today, it is the NNC which is described in Kurchatov as *gradoobrazooyutshyeye*: the structure that defines the town.

It is said (IAEA, 1998: 6) that 456⁹ tests were carried out on this territory: 116 were atmospheric until the 1963 Limited Test Ban Treaty ended surface explosions, 4 were excavation tests and 336 were underground either in boreholes in the Balapan area or boreholes and tunnels in the Degelen mountains. The total yield or 'commutative power was 17.424 MTNT' (Gudowski, 2001:4), the equivalent 'of about 1000 Hiroshima bombs' (ibid).¹⁰ Again the numbers are approximate. It is difficult to be precise as some tests did not go as planned but the test documentation is largely in Russian military hands or was destroyed. There were accidents,¹¹ failed detonations, abrupt and unforeseen changes of wind direction; coal seams that caught fire from underground tests and burned for five years (Mustovya, 1992, IRES, 2009). The IAEA (1998) notes details of failed tests are needed to determine fully any residual effects. Only recently have some Russian military test protocols become accessible for Russian, Kazakh and American nuclear scientists to locate and secure remnants of weapon-grade plutonium (Harrell and Hoffman, 2013; Stone, 2003).

Fallout from surface tests contaminated the ground and was also carried further afield by wind, particularly when meteorological predictions of wind direction and speed were inaccurate. Underground testing reduced the risk of airborne fallout but modified the hydrogeology of the area; radioactive gases have also escaped to the surface. The test site also had experimental nuclear reactors used for parallel civil research programmes testing the effects on materials of nuclear fuel at extremely high temperatures and liquid fuel nuclear space rocket engines, thus combining the two icons of the Cold War in one place. The site was also used to test 'dirty bombs' (designed to spread radioactive contamination) (IRES, 2009) and toxic industrial wastes from nearby cities were later buried there (Yedrisov et. al, 2006).

After a highly public campaign (Brown, 1990; Davis, 1993; Schatz, 1999), the STS was closed in 1991, just before Kazakhstan became independent.¹² For two years the army stayed on, then suddenly left in the winter of 1993, along with many of the Russian civilian scientists. It was an intensely bitter winter. The heating plant failed. Many of the empty apartment blocks were ransacked for wood to burn; some residents vaguely blamed hooligans from the villages. The town is still half-ruined, a fact picked up on by

⁹ Another IAEA publication (Stegnar and Wrixon, 1998b) lists 'about 460 nuclear weapons tests', including 5 unsuccessful surface tests. This seems to include detonations carried out for peaceful purposes: experimental crating explosions to create lakes, divert river flow etc.

¹⁰ A press release circulated by the IAEA, to commemorate the site's closure, suggested the combined explosive power of tests on the site was 2,500 times that of the bomb dropped on Hiroshima (Permanent Mission of Kazakhstan, 2009).

¹¹ The main site doctor speaking at the first open conference, suggested that one in three of the underground tests failed to go as planned (Mustovya, 1992)

¹² Between 1989-1991, Kazakhstan's anti nuclear movement, headed by Kazakh poet Olzhas Suleimenov, joined north American anti-nuclear protests in The Nevada-Semipalatinsk campaign. In Kazakhstan, this emphasized the ravaging of Kazakh lands and people by the Russian Soviet army i.e. this was part of the internationalist ecological protest movement of late perestroika (Schatz, 1999) that was picked up later by the newly independent government and given a nationalist slant by the president. This picture of Russian perpetrators and Kazakh victims is misleading. Long-term residents of Kurchatov are largely Russian. Some spoke indignantly that only Kazakh suffering from nuclear detonations has ever been recognised; the remaining 120 nationalities in the region being effectively eclipsed.

the steady stream of national and international journalists. But my neighbours in 2009 observed, ‘When people first come here, they only see ruins. But we don’t see them any more. This is our home’ (Alexander, 2020).

Although military testing was the main purpose of the site, some Soviet civilian activities also took place on the STS. In a curious inversion of what might be expected, these operated, said the lead scientist, under cover of the weapon testing. Indeed there is a 7km square underground complex that houses experimental reactor facilities. After weapon testing stopped, the NNC has largely been attempting to reverse this: foregrounding research and backgrounding weapon tests and their consequences. The arrival of Nazarbaev on site and his highly-publicized decision to keep nuclear strengths going, but with a Kazakh rather than a Russian face, was a vital turning point for the STS and its people – but also presented a critical challenge to address a past that could neither be left nor lived with, a past that insists itself into the present.

Investment in Kurchatov, beyond the NNC, so far has mainly been in the form of a technopark for nuclear-related industries on Kurchatov’s outskirts. Since 2009, repairing ruined apartment blocks has been stepped up. One of the more noticeable external changes is the addition of the standard repertoire of Kazakh state and nationalist symbols to Kurchatov’s entrance and public areas: a welcome sign written in Kazakh against the national turquoise colour, statues of the Golden Man,¹³ a *dombra*¹⁴-playing woman, and sundry animals; the last presumably to indicate a Kazakh pastoralist tradition, although residents seem rather bemused by them. In other words, while residents wait in hope for improved infrastructure, attention has been paid to securing the town symbolically as a Kazakh enterprise.

Arguably, reframing the discipline of secrecy that had been so severely inculcated during the Cold War (see Gusterson, 1997 for an account of Livermore’s ritualized secrecy) is essential for allowing the shift from one mode to another, from Soviet weapons testing to Kazakh peaceful nuclear research. Masco (2010) suggests that North American ‘counterterrorist’ securitization since 9/11 has roots in Cold War cultures of secrecy. The NNC and STS’s path has not always been entirely expected. After the Russian army left, the resources and organisation required for comprehensive secrecy were simply not there. Scientists outside the NNC I interviewed spoke of easily accessing the STS in the 1990s for research into mutagenesis, health, and radionuclide migration. Entering the town, however, was a different matter; the Kazakh administration kept the guarded entry point until 1997 ‘to keep out the banditti and hooligans’, as the then mayor expressed it. One geobotanist from another Kazakh institute who had worked on the STS since 1994, told me, with peals of laughter, that although initially she was not allowed a map of the site, an American scientist later showed her his, which had every installation accurately marked. Later, she bought a map in a local shop, showed her University Spets¹⁵ who promptly confiscated it and would only allow her to look at in a locked room.

The then IRES Director tried to re-secure the site as far as possible, to the frustration of some scientists located elsewhere in Kazakhstan who complain that the NNC’s bureaucracy is so tortuous that it is almost impossible to carry out scientific work. The IRES Director received praise from many residents for focusing on science, caring for young specialists and attempting to communicate developments openly to the media. But scientists I interviewed in the NNC observed that the civil administration, security services and police frequently made their work extremely difficult, creating obstacles and paperwork largely because, ‘they still have Soviet heads and don’t realize times have changed’. In turn, many residents who did not work within the NNC spoke of it as a ‘state within a state’.

Indeed, many inhabitants were so drilled in the culture of secrecy that mystery continued despite attempts by the Director and Deputy Director of the NNC to open up debate and so combat what they call radiophobia: excessive and irrational fears of radioactivity (see also Stawkowski, 2017). A 14-year old boy dolefully told me, with a curious Churchillian echo, that no-one was permitted to see the small museum I had just been wandering around, as it was an ‘enigma wrapped in secrecy in great darkness’ (Alexander, 2020).

¹³ The Golden Man is purportedly a Scythian warrior and Kazakh ancestor and is a popular, ubiquitous, state symbol. Almaty’s statue of the golden man is titled ‘symbol of independence’.

¹⁴ A *dombra* is a traditional wooden, stringed instrument like a lute.

¹⁵ Each institution had a Spetsnaz, a KGB cell.

As I go on to discuss, a particular kind of recognition of Kazakhstan's legacy serves to simultaneously acknowledge and erase it. I suggest this follows a longer tradition of secrecy where nuclear installations and objects were deliberately named to deflect attention from *what* they were and *where* they were. The difference between the uncertainty described above and deflective naming is that the use of these names was a shared convention within a community, including families and service workers. The change in how secrecy is managed indicates new ambiguities over who is in, and who out of that community.

Deflections

Kurchatov and the STS were constructed as places that defied conventional methods for knowing. As with other secret atomic installations, they were not on any map and not only had no public name, they had many working names and nicknames alongside several 'official' names intended to deflect attention elsewhere. At the start, the town was simply called Moscow-400. A nearby farm, Moldary, lent its name for a while to the garrison. Some who had arrived via the river Irtysh, called the garrison after the landing stage where they had landed: Nadyerzhda, meaning hope. Others called it Bereg, or shore – again indicating where they had disembarked, a name that is still used. After the railway link to Semipalatinsk was built, it was also called Konechnaya (Terminus). Official code names for parts of the whole complex were letters. Thus the town was Ploshad M (site M).¹⁶ Finally, in 1974, the settlement was given the status of a civil town, rather than a military garrison, and renamed Kurchatov, after Igor Kurchatov, the scientific architect of the Soviet nuclear project. The name Semipalatinsk-21, by which the town was known externally, was simply its postcode, designed to put people off the trail: the city is 150 kilometres away. Secret atomic installations in the Soviet period were typically identified as a postcode of an existing but distant settlement. Later, after the film *Titanic* came out in Russian, passing motorists seeing the tall chimneys of the half-ruined town poke through its winter snow blanket, nicknamed it Titanic.

Departments were also coded: the United Expedition, sometimes more cozily called the Union, (which later became the Institute of Atomic Energy) and the Central Expedition (later to become the Institute of Geophysics). The seismic station was simply Object-905. The department in charge of the nuclear programme was called the Ministry of Middle Machine Construction, Minsredmash.¹⁷ Sagdeev (1994:46) observed in his autobiography that the deliberate banality of the names was so successful that he was initially put off from applying to work in Kurchatov's laboratory, named the Laboratory for Measuring Instruments.¹⁸

Thus the site lacked geographical co-ordinates. Names referred to other locations and were designed to deflect attention away from the object being named. The multitude of names used concurrently, formal and informal alike, indicating either parts or the whole complex, suggest again the range of ways in which a place can be known in terms of affect, designation, co-ordinates. Just as my neighbours said they no longer saw the ruins that punctuated the town, I also stopped seeing them as I learnt the social geography of the place. But at the same time, older residents would pause on walks through empty places and trace, not just erstwhile buildings, but vanished lives, dances, marches and celebrations on the dusty ground.

Naming an object, however, is one thing. The other is identifying the object to be named.

Knowing the site

Town, people and site all turn out to be unstable, expanding entities, resistant to being kept in place. In the late 1990s,¹⁹ the soldiers' town, next to the town built for officers and civilians, was gradually taken to pieces brick by brick. By 2007, nothing was left but a bare field where once 6,000 soldiers had been housed and provided with a palace of culture, hospital, workshops, canteens and shops.

¹⁶ Each place on the test site was similarly coded (Akchurin, 2007:20).

¹⁷ The same policy was followed in the US. An early suggestion for naming the atomic project was the Laboratory for the Development of Substitute Materials before place names were adopted instead. This, the Manhattan Engineering District Project eventually became the Manhattan project (Kelly, 2007).

¹⁸ Sagdeev (1994:58) also noted that key elements of experiments were also coded, thus for example, plasma was 'syrup'.

¹⁹ The former mayor dated this to 1997 when military checkpoints into the town were dismantled.

No-one seemed to know who had done this, vaguely ascribing the cars that had appeared and left loaded with bricks as belonging to villagers, hooligans or the mafia. One or two shyly said that they had gone gingerly by night through the half-demolished buildings to remove books from the library or take wood to burn. Some residents wondered (with a broad grin) if the bricks had gone to construct the new capital, Astana (now re-named Nur-Sultan), then rapidly shooting up. This observation provoked wry comments by other people comparing the ruins of the town that had once housed the intellectual elite in luxury and the new-for-old capital that was said to be being built so fast and with so little care it would soon fall down. Others quietly wondered if the bricks were radioactive. Thus the town itself was unstable and seemed to be proliferating, encompassing other places. The tradition of secrecy also lent itself to a sense of the uncanny, hovering unspoken pasts or, as a teenage girl said simply, 'It's spooky here', the simultaneity of other times and presences also destabilising the present (Alexander, 2020).

Itinerant people and knowledge are also cause for attention. Nazarbaev's call for scientists to stay in place is mirrored internationally. While Kazakhstan needs highly-trained nuclear engineers and physicists, international bodies are more alarmed about nuclear knowledge seeping to 'states of concern', particularly in the 1990s when there was simply no money for salaries and workforces were cut (Tulebaev, 2007:28; see also Ninetto, 2001, 2005, on 'rogue' physicists in the context of Novosibirsk's Akademgorodok). The emphasis of the Russian-British government Closed Nuclear Cities Partnership,²⁰ across the former Soviet Union, has been on helping sustainable employment within these towns. The constant refrain during my fieldwork from residents and workers in Kurchatov was the poverty of social and infrastructural provision from good schools, kindergartens and medical care to roads and entertainment. It was the lack of this (echoing Shkolnik, 2009:5) that was prompting many to leave.

The STS magnifies these questions of unstable objects. Until the military left, the site's 600km perimeter was guarded and fenced, but once the Russian army had gone, the fence was rapidly dismantled, although no-one can say by whom. Anecdote²¹ has it that the metal was sold illegally to China. There are now no visible markers of where the steppe ends and the STS begins, only the geometric boundaries of maps that plot the detonations, and the occasional red and white striped post indicating nearby contamination.

After the guards and fence disappeared, the STS was regularly raided for bricks.²² The blocked-up entrances to the tunnels and boreholes were illegally ripped open by metal scavengers to extract valuable copper wire to sell (Harrell and Hoffman, 2013:5; Werner and Purvis-Roberts, 2003). Indeed it was precisely anxiety that these scavengers were becoming alarmingly close to residual weapon-grade plutonium on site that prompted the 17-year collaboration between Russian, Kazakh and American scientists to secure the site further (Harrell and Hoffman, 2013).

Characterisations of the STS differ markedly between the government-sponsored NNC and other ecologists who have worked on the site. In brief, since 2009 (IRES), the NNC has been developing plans to return or shift up to 95% of the site to grazing, agriculture and mining (Magauov, 2012:19). The land is rich in minerals and areas of lush pasture. Indeed, up to 40,000 head of cattle already graze there illegally (IRES, 2009) and a small coal mine also operates, officially, on the STS.

A radically different view is proposed by some former employees of the NNC and other scientists. They emphasise that the site is essentially an open, and thus expanding ecological system, which is impossible to know and predict in its entirety. Uncertainty is compounded by the very nature of radioactive decay and trans-vector migration as well as the paucity of documentation about the original experiments. Activities such as mining and grazing, they claim, would only exacerbate the spread of contamination.

There are also differing claims about radiation morbidity in the area. Studies carried out by IRES, NATO and IAEA suggest that nearby villages have no more than global norms of background radiation.

²⁰ The CNCP's mission states, 'it is of the highest importance that displaced personnel find new opportunities to use their skills in a way which minimises the risk of nuclear proliferation. International security considerations mean that it is of the highest importance that acceptable economic and social conditions and the morale and loyalty of the individuals concerned are maintained.'

²¹ Apparently based on a comment by Larissa Ptizkaya an early Director of IRES.

²² Largely from the ruined mockups of urban buildings built to test the effects of nuclear blasts.

Other publications (Balmukhanov et al., 2006; Yedrisov et. al., 2006) state that background levels of radiation in local villages exceed norms as do radiation-related pathologies.

Discussion

In some ways, the strategy of deflection continues. In a clever management of the past, the STS is swept up in the slogan: ‘from national tragedy to national patrimony’. By shifting the terms of the legacy, selecting the scientific advances made and leaving behind more problematic elements, the slogan enables the move from passive victims to the active embrace of a scientific inheritance, a stake in history and economic contribution.

The media, too, emphasise this shift. Kurchatov, still half-ruined in 2009, has been named ‘a phoenix’, the most intellectual town in Kazakhstan, a ‘town of science’ (Bidanova, 2009), ‘the pearl of Kazakhstan’ (Vikhrev, 2002). The site itself, the environmental and medical history and consequences in the present and future are displaced by a concern with a research future for the ‘only one-company town whose product is scientific knowledge’ as a Kurchatovits proudly described his city in 2014. The fact that the testing site was one small part of a vast complex is similarly eclipsed. It is as though the logic of fractals insists on seeing the whole in the part.

Whereas one approach towards the STS, described above, is arguably a similar task of containment, the other is based on openness of the site and what may happen (Alexander, 2020). While this is obviously an oversimplification and there are many shades between, the monochrome alternatives serve to highlight trends. What interests me here is not so much who is right or wrong in their assessment, but the premises and consequences of different positions. Since each starts from a different premise and uses a different process, agreement is unlikely. The consequences of each approach are radically different. One shuts down or ‘manages’ the STS. The other keeps it alive as an open question.²³

My argument is this. In order to know and name an object of enquiry it needs to be limited, finite. Following government guidelines, the IRES adopts a geometrical representation of the STS to artificially bound its sampling. A wide range of methods has been used: air photography, extant documentation, regular biochemical sampling, spectrometry, geological testing. The results are then extrapolated. The extrapolation works in two ways: spatially and temporally. Thus the known parameters of the samples are extended to cover the whole STS – but no more and to stretch into the future. In effect, the predictive power of modeling a limited number of variables in a closed system has been applied to the STS. This representation of the site as bounded and finite allows it to be known and modeled, as a laboratory experiment. Once knowable, it can be declared clean and, as we have seen, erased as a legacy and transformed into a commercially-viable future.²⁴

The proponents of the alternative approach adopt what they call an ecological stance, by which they mean that the site is essentially open and, in some respects, expanding. This works in several ways. They acknowledge that the site cannot be bounded spatially, that contamination will travel via and across a number of vectors. They suggest that extrapolation from spot samples for so huge a site is suspect, that samples need to be taken at least every 20 metres. Further, by recognizing the unprecedented number of linked variables and the lack of documentation, they say that future effects cannot be predicted, only monitored and used to build up a unique accretion of knowledge about these steppelands and anthropogenic mutations.

The consequences of these two stances are stark in this context and paradoxical. The reductive approach allows a knowledge object to be produced and predictions made. But the act of claiming the STS is knowable also serves to manage it out of existence, to erase uncomfortable histories and make it anew. The expansive approach, in contrast, by asserting the site’s uniqueness and unknowability in toto,

²³ There are clear echoes here with Strathern’s (2006) distinction between knowledge management (shutting down) and knowledge production/research as an open-ended process.

²⁴ It is also claimed that the change of name from Semipalatinsk to Semey and the shuffling of administrative borders in north east Kazakhstan so that Semey is no longer a regional capital, was also intended to erase Semipalatinsk from history. Giving a Kazakh name to the city is, however, in line with renaming policies elsewhere in Kazakhstan; other reasons cited for the administrative reshuffle was to obscure concentrations of Russian and Kazakhs and so frustrate possible moves to secede to Russia

keeps it in view, maintains the STS as an ever-expanding question, an enduring present – rather than one that flows into a developing future.

Although I have presented these two approaches as inimical, there are moments when the forward movement of reconfiguring the relationship between Kurchatov and the STS is stopped in its tracks by what seems to be a counterclaim to the possibility of containment, when the contradictions appear between appeals to Kazakh suffering during the Soviet nuclear tests and the emphasis on moving on to a Kazakh nuclear future. The project of state-building and legitimization, is crucially interwoven with both nuclear futures and histories.

Thus, in 2009, in commemoration of the STS's closure (for weapon testing), Nazarbaev released a statement via the IAEA which stated: "The ecological disaster zone around the Semipalatinsk nuclear testing site occupies more than 300,000 square kilometers. One-ninth of all of the territory of Kazakhstan – a size comparable to the size of Germany – transformed into a toxic wasteland." (Permanent Mission of Kazakhstan, 2009). Baldly put, this is saying that the effect of the site has exceeded its cartographic limits and irrevocably wasted, a strong word, the land. Cleaning up, this might indicate, is an impossible task as the object under question is constantly increasing in unforeseen directions. Simply leaving this behind via rhetorical term shifting, might be the only option in moving on and embracing atomic futures.

Acknowledgements

This article was originally a paper written for the conference 'Les Chantiers du Nucléaire' held in Lyon and organized by Romain Garcier, Françoise Lafaye and Samuel Lézé. I am grateful to Romain Garcier for his helpful editing. A longer version has been adapted and published from that initial paper (Alexander, 2020).

References

- Akchurin, A.I. (2007). *Semipalatinskii yadernyi polygon: sozдание, stanovlenie, deiatel'nost*. Moscow: Golden Bi.
- Alexander, C. (2020). A Chronotope of Expansion: Resisting Spatio-temporal Limits in a Kazakh Nuclear Town. *Ethnos*. DOI: [10.1080/00141844.2020.1796735](https://doi.org/10.1080/00141844.2020.1796735)
- Altshuler, L. (1990). 'Tak my delali bombu'. *Literaturnya Gazeta*, June 6, 1990: 13.
- Anon. (2007). Istoria dlinoi v 60 let, *Cpektre rezonans*, 6th Sept 2007 no 16(78)
- Baločkaitė, R. (2010). Post-Soviet Transitions of the Planned Socialist Towns: Visaginas, Lithuania. *Studies of Transition States and Societies*, 2(2): 63-81.
- Balmukhanov, S., G., Raissova and T. Balmukhanov. (2002). *Three generations of the Semipalatinsk Affected to the Radiation*. Almaty: Sakshy Press.
- Balmukhanov, S.B., J.N. Abdrakhanov, T.S. Balmukhanov, B.I. Gusev, N.N. Kurakina, T.G. Raisov. (2006). *Semipalatinsk Test Site, Technical Report*. Defense Threat Reduction Agency, 8725 John J Kingman Road, MS 6201 Fort Belvoir, VA 22060-6201.
- Bennett, G. (2011). Kazakhstan at the head of nuclear renaissance. In *Building a Nuclear Safe World: The Kazakhstan Way*. Committee for International Information Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.
- Bergkvist, N. and R. Ferm. (2000). *Nuclear Explosions 1945-1998*, Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) and Defence Research Establishment, Stockholm (Sweden). Div. of Systems and Underwater Technology.
- Bidanova, A. (2009). Osobaya energetika Kurchatova. *Kazakhstanskaya Pravda*, 23 April 2009, p9.
- Boztaev, K. (1997) *Semei poligony*. Almaty: Kazakhstan Publishers.
- Brown, B. (1990). The public role in perestroika in Central Asia, *Central Asian Survey*, 9(1): 87-96.

- Brown, K. (2013). *Plutopia: Nuclear Families, Atomic Cities, and the Great Soviet and American Plutonium Disasters*. Oxford: Oxford University Press.
- Brummel, P. (2011) [2008]. *Kazakhstan* (2nd edition). Chalfont St Peter, Bucks.: Bradt Travel Guides .
- Davis, M. (1993). The dead west: ecocide in Marlboro Country. *New Left Review*, 1/200, July-August 1993.
- Harrell, E and D. Hoffman. (2013). *Plutonium mountain: Inside the 17-year mission to secure a dangerous legacy of Soviet nuclear testing*. Cambridge, Mass.: The Project on Managing the Atom, Belfer Center for Science and International Affairs, Harvard University.
- Gardner, D. (2010), Former Soviet State Incubating High-Tech Businesses at Former Nuclear Weapons Site, *Scientific American*, Jul. 14 2010. Available at <http://www.scientificamerican.com/article/kazakhstan-nuclear-technology/> Last accessed 5th Jan 2021.
- Gudowski, W., (2001), *Short report from a visit to National Nuclear Centre – Semipalatinsk Nuclear Test Site*, Sweden, Stockholm: Royal Institute of Technology, Available at: http://neutron.kth.se/oldsite/gallery/conferences/iaea_semipalatinsk/nuclear_site/semipalatinsk_report.pdf. Last accessed 8th July 2014.
- Gusterson, H. (1997). *Nuclear Rites: A Weapons Laboratory at the End of the Cold War*. Berkeley, Ca.: University of California Press.
- Holloway, D. (1994). *Stalin and the Bomb: The Soviet Union and Atomic Energy, 1939-1956*. Yale: Yale University Press.
- IAEA. (2019). IAEA LEU Bank becomes Operational with delivery of Low Enriched Uranium. Available at: <https://www.iaea.org/newscenter/pressreleases/iaea-leu-bank-becomes-operational-with-delivery-of-low-enriched-uranium> Last accessed 5th Jan. 2021.
- IAEA, (1998), *Radiological Conditions at the Semipalatinsk Test Site, Kazakhstan: preliminary assessment and recommendations for further study*, Radiological Assessment Report Series, Wagramerstrasse 5, P.O. Box 100, A-1400 Vienna, Austria: International Atomic Energy Agency.
- IRES (Institute of Radioecology and Safety). (2009). *Semipalatinsk Test Site: current state*, Kazakhstan: National Nuclear Centre.
- Johnston, B. (ed.). (2007), *Half Lives & Half Truths: Confronting the Radioactive Legacies of the Cold War* (Resident Scholar Series). Santa Fe: School for Advanced Research Press
- Kadyrzhanov, K. (2011). Becoming a new nuclear power, a peaceful one. In *Building a Nuclear Safe World: The Kazakhstan Way*. Committee for International Information Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.
- Kassenova, T. (2009). The Lasting Toll of Semipalatinsk's Nuclear Testing. *The Bulletin of the Atomic Scientists*, 28 Sept. 2009. Available at: <http://thebulletin.org/lasting-toll-semipalatinsk-nuclear-testing> Last accessed 5th Jan 2021.
- Kelly, C. (2007). *The Manhattan Project: The Birth of the Atomic Bomb by Its Creators, Eyewitnesses, and Historians*. New York: Black Dog and Leventhal.
- Magauov, A. (2012). Remediation of contaminated areas of Kazakhstan, pp17-20. In *Proceedings of an International Conference on the Remediation of Land Affected by Radioactive Residues*, Organized by the International Atomic Energy Agency, Hosted by the Government of Kazakhstan and held in Astana, 18-22 May 2009, Vienna: IAEA (2012).
- Masco, J. (2006). *The Nuclear Borderlands: The Manhattan Project in Post-Cold War New Mexico*. Princeton: Princeton University Press.

- Masco, J. (2010). "Sensitive but Unclassified": Secrecy and the Counterterrorist State. *Public Culture*, 22(3):433-463.
- Mustovya, L. (1992). Poligon. *Ekspres*, 9th January 1992, pp4-9.
- NATO, (2001), *Monitoring Contamination in Kazakhstan*, Available at: <http://www.nato.int/docu/review/2001/NATO-evolving-partnerships/Monitoring-Contamination-Kazakhstan/EN/index.htm> Last accessed 5th Jan 2021.
- Ninetto, A. (2001) 'Civilization' and its Insecurities: Traveling Scientists, Global Science, and National Progress in the Novosibirsk Akademgorodok. *Kroeber Anthropological Society Papers* (86): 181-202.
- Ninetto, A. (2005). The Natural Habitat of Science: Shifting Locations of Freedom and Constraint Among Migrant Russian Scientists. *Anthropology of East Europe Review* 18(2): 37-41.
- NDRC (National Resources Defense Council). (1996). Known Nuclear Tests Worldwide, 1945–1995. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 52:3, 61-63. Available at: <https://doi.org/10.1080/00963402.1996.11456628> Last accessed: 5th Jan. 2021.
- Panov, Ye. and G. Shalametov. (2008). Poligon: fakty, oshibki, vymysly. *Chelovek, Energiya, Atom: nauchnyye publikatsii zhurnal*, (2):20-4., Kazakhstan: National Nuclear Centre.
- Parfitt, T. (2010). Nuclear tests leave Kazakhstan still searching for answers. *The Lancet*, 376(9749):1289-90.
- Paxton, R. (2011), Haunted by past, Kazakhstan shuns nuclear bomb. *Reuters*. Thu Nov 10, 2011 1:32pm GM, Available at: <https://www.reuters.com/article/us-kazakhstan-nuclear-idUSTRE7A93UP20111110> Last accessed 5th Jan. 2021.
- Permanent Mission of Kazakhstan. (2009). *Communication dated 29 June 2009 received from the Permanent Mission of Kazakhstan with regard to a press release to note a commemorative meeting of the 20th anniversary of shutting down of the Semipalatinsk nuclear testing site*, Information Circular. INFCIRC/763. Date: 8 July 2009, Vienna: IAEA, Available at: <https://www.iaea.org/publications/documents/infircs/communication-dated-29-june-2009-received-permanent-mission-kazakhstan-regard-press-release-note-commemorative-meeting-20th-anniversary-shutting-down-semipalatinsk-nuclear-testing-site> Last accessed 5th January 2021.
- Povinelli, E. (2002). *The Cunning of Recognition: Indigenous Alterities and the Making of Australian Multiculturalism*. Durham: Duke University Press.
- Purvis-Roberts, K.L., C.A. Werner and I. Frank. (2007). Perceived Risks from Nuclear Testing Near Semipalatinsk, Kazakhstan: A Comparison Between Laypeople, Doctors, and Scientists. *Risk Analysis*, 27: 291-302.
- Sagdeev, R. (1994), *The Making of a Soviet Scientist: My Adventures in Nuclear Fusion and Space from Stalin to Star Wars*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Schatz, E. (1999). Notes on the 'Dog that didn't Bark': eco-internationalism in late Soviet Kazakstan. *Ethnic and Racial Studies*, 22(1): 131-61.
- Sergazina, G. and S. Balmukhanov. (1999). *Istoriya sozdaniya Semipalatinskogo ispytatel'nogo yadernogo poligona*. Semipalatinskoe Regional'noe Upravlenie Okruzhayushchej Sredy, Semipalatinsk (Kazakhstan); Semipalatinskaya Gosudarstvennaya Meditsinskaya Akademiya, Semipalatinsk (Kazakhstan); pp115.
- Shkolnik, V. (2011). Kazakhstan's Role as a Nuclear Leader. In *Building a Nuclear Safe World: The Kazakhstan Way*. Committee for International Information Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.
- Šliavaitė, K. (2005). *From Pioneers to target Group: social change, ethnicity and memory in a Lithuanian nuclear power plant community*. University of Lund: Lund Monographs in Social Anthropology.

- Stawkowski, M. (2017). Radiophobia had to be Reinvented. *Culture, Theory and Critique*, 58(4): 357-374.
- Stegnar, P. and T. Wrixon. (1998). Semipalatinsk Revisited: radiological evaluation of the former nuclear test site. *IAEA Bulletin*, 40/4/1998.
- Stone, R. (2003). Plutonium Fields Forever, *Science*. 300: 1220-4.
- Strathern, M. (2006). A community of critics? Thoughts on new knowledge. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 12(1): 191-209.
- Thompson, N. (2009). *Settlers on the Edge: Identity and Modernization on Russia's Arctic Frontier*. British Columbia: UBC Press.
- Tulebaev, A., (2007)., *Closed Nuclear Cities Partnership Bulletin*.
- Vikhrev, V. (2002). Gorod stremitsya v budushcheye, *Kurchatovskiy Vestnik*. 16th May 2002, p2.
- Vseiov D. (1995). Sillamae – a Secret Uranium Town in Estonia. From 1944 to Mid eighties. In T. Kaasik (ed) *da-Virumaa: Man, economy, nature*. Tallinn.
- Werner, C. and K. Purvis-Roberts. (2013). Cold War Memories and Post-Cold War Realities: Narratives of the State in the Everyday Life of Kazakhstan's Radiation Victims. In *Ethnographies of the State in Central Asia* (eds.) M. Reeves, J. Rasanayagam, J., Beyer, Ill.: Indiana University Press
- Werner, C. and K. Purvis-Roberts. (2007). Unraveling the Secrets of the Past: Contested Versions of Nuclear Testing in the Soviet Republic of Kazakhstan. In *Half-Lives and Half-Truths: Confronting the Radioactive Legacies of the Cold War*. Ed. B. Johnston. Santa Fe: School of American Research.
- Werner, C., and K. Purvis-Roberts. (2006). After the Cold War: International Politics, Domestic Policy, and the Nuclear Legacy in Kazakhstan. *Central Asian Survey*, 25(4): 461-480.
- Werner, C., K. Purvis, K. and N. Ibraev. (2003). Comparative Perceptions of Risk From Nuclear Testing in Kazakhstan: Preliminary Results and Proposed Research. *Central Eurasian Studies Review*, 2: 11.
- Witte, M., (2013), Farming is possible around former Semipalatinsk Nuclear Test Site, say experts, *Astana Times*, November 4th 2013. Available at: <http://www.astanatimes.com/2013/11/farming-possible-around-former-semipalatinsk-nuclear-test-site-say-experts/> Last accessed 05 Jan. 2021.
- World Nuclear Association. (2020). Uranium and Nuclear Power in Kazakhstan. Available at: <http://www.world-nuclear.org/info/Country-Profiles/Countries-G-N/Kazakhstan/> Last accessed 5th Jan. 2021.
- World Nuclear News. (2014). Russia helps Kazakh nuclear power plans, *World Nuclear News*, May 30 2014, Available at: <http://www.world-nuclear-news.org/NN-Russia-helps-Kazakh-nuclear-power-plans-3005141.html> Last accessed 5th Jan. 2021.
- Yedrisov, A.T., L.A. Lee, I.Ye. Kolyesnikova, K.M. Beisembaev. (2006). Prosmotrov - analiz o materialakh po yadernoy zagryazneniya Semey poligonov i blizlezhazhchikh rayonov. *Scientific Reports*, 3, Karaganda, Kazakhstan-Russia University
- Yeskarayev, K. (2011). Kazakhs Will Boost Uranium Production, Build Nuclear Industry. In *Building a Nuclear Safe World: The Kazakhstan Way*, Committee for International Information Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.

Убираемся и двигаемся дальше: "ядерный ренессанс" Казахстана

Кэтрин Александер

Даремский Университет, г. Дарем, Великобритания

Как мы соотносим стойкое ядерное прошлое с тем, что кажется лучезарным атомным будущим? Казахстан освободился от наследия холодной войны - загрязненных земель и связанных с радиацией патологий, чтобы двигаться дальше. Очистка, в конце концов, может указывать как на устранение загрязнения, так и просто на обналичивание. Является ли реконфигурация отношений между городом и испытательным полигоном еще одним примером того, как постиндустриальный город Курчатов заново изобретает себя и ставит себя на карту - или есть что-то особенное или исключительное в ядерной работе, наследии, поселках и людях? В статье показано, что иногда возникает непреодолимая напряженность в действиях государства по обеспечению безопасности как конкретной версии ядерного прошлого на казахской земле, так и ядерного будущего как отчетливо казахстанского предприятия. Это, в свою очередь, влияет на способность города Курчатова перестраивать свои отношения с полигоном и двигаться вперед.

Ключевые слова: ядерное оружие, Семипалатинский ядерный полигон, город Курчатов, экологическая катастрофа, разоружение, социальная инфраструктура.

Тазалаймыз және ары қарай жылжимыз: Қазақстанның "ядролық ренессансы"

Кэтрин Александер

Дарем Университеті, Дарем қ., Ұлыбритания

Тұрақты ядролық жарылыс сәулесін атом болашағымен қалай байланыстырамыз? Қазақстан ластанған жерлерден және радиациямен байланысты патологиялар деген суық соғыс азабынан әрі қарай жылжу үшін азат болды. Тазару, шындығын айтқанда, ластануды қалай жоюға болатынын, жай ғана қолма-қол акша төлеу сияқты көрсете алады. Қала мен сынақ полигоны арасындағы қарым-қатынаста постиндустриалды Курчатов қаласы өзін картадан жаңа бейнеде көрсете алатындығы, ядролық жұмыста, мұрада, ауылда, адамдарда өзіндік қасиет пен ерекшеліктің бір мысалы ретінде конфигурация болып табыла ма? Мақалада қазақ жеріндегі өткен ядролық нақты кезеңнің қауіпсіздігін қамтамасыз ету бойынша мемлекет әрекетінде, сондай-ақ қазақстандық кәсіпорынның ядролық болашағы кейде айқын шешілмейтін шиеленістің туындайтындығы көрсетілген. Бұл, өз кезегінде, Курчатов қаласының өзінің сынақпен қатынасын қайта жаңғыртуды және алға қарай қадам басу қабілетіне әсерін тигізеді.

Түйін сөздер: ядролық қару-жарақ, Семей сынақ алаңы, Курчатов қаласы, экологиялық апаттар, қарусыздану, әлеуметтік инфрақұрылым

Received on October 29, 2020.

МРНТИ 06.71.45, 14.01.75, 14.15.07, 14.15.15

ОСНОВНЫЕ ПАРАДИГМЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ: КАЗАХСТАНСКИЙ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Ш.М. Маралбаева, Н.В. Никифорова, И.Г. Хан

Алматы Менеджмент Университет, г. Алматы, Казахстан
msholpanm@hotmail.com, nikiforova1504@yandex.ru, irina-khan@mail.ru

В статье говорится о роли вузов в формировании предпринимательских навыков студентов для их активного участия в инновационном развитии общества. Актуализированы вопросы поиска оптимальной модели предпринимательского образования в связи с изменением парадигмы высшего образования. Новая парадигма высшего образования предполагает существование грамотной предпринимательской экосистемы, которая формирует соответствующую предпринимательскую культуру. Правильно артикулируемая инновационная культура является ключом для продвижения и развития экономик знаний. Значение предпринимательского образования и повышение уровня знаний рассмотрены на примере эволюции тройной спирали инноваций.

Ключевые слова: вузы, высшее образование, парадигма, предпринимательский университет, предпринимательское образование, модель тройной спирали инноваций, четверная спираль, пятизвенная спираль.

Введение

С точки зрения культурно-мировоззренческого континуума важнейшей задачей высшего образования является формирование творческих, инициативных людей, у которых есть понимание того, что их будущее зависит только от них самих. Генезис развития личности, трансформация системы потребностей, артикуляция растущих интересов свидетельствуют, что основные черты характера человека, помогающие ему найти свое место в жизни, формируются в ранней молодости.

Большая роль в этом процессе отводится вузам, которые должны четко понимать, выпускников с какими компетенциями они готовят. Это обусловлено не только такими объективными факторами как развитие рыночных отношений, изменение в системе социальных отношений, построение гражданского общества в республике, но и влиянием новых массовидных форм социального общежития – видеоканалы, интернет, социальные чаты, личные блоги, «живые журналы» и др.

Описание проблемы

Мировой тренд состоит в том, что университеты в настоящее время становятся драйверами развития национальных экономик. В связи с этим, образование как социальный институт должно обеспечить повышение предпринимательской активности граждан.

Р.Ферейра, В.Лизунков и Е.Полицинская считают, что «в условиях рыночной экономики у каждого гражданина и, тем более, у специалиста с высшим образованием должны быть сформированы устойчивые компетенции в области предпринимательства» [1; 197].

Предпринимательское образование (ПО) наиболее полно отвечает потребностям инновационной экономики и бизнеса. Современные вузы должны быть конкурентоспособными на рынке образования и соответствовать мировым трендам. Помимо этого, от вузов ждут конкурентоспособных выпускников, обладающих предпринимательским мышлением, владеющих инновационными технологиями организации бизнеса и востребованных на рынке. Все это возможно только при наличии хорошо отлаженной системы предпринимательского образования, которая поможет студентам развивать свои таланты, лучше адаптироваться и стать более устойчивыми к изменениям. Более того, как отмечалось в докладе, подготовленном Высшей школой бизнеса Назарбаев Университета совместно с Национальной палатой предпринимателей «Атамекен», «предпринимательское образование должно стать приоритетом государства» [2; 5].

Наш концепт относительно детерминированности предпринимательского образования миссиями университета, особенно третьей, основывается на понимании, что она должна быть опережающей, не только увеличивать масштабы общественного участия, но и ускорять процессы вовлечения талантливой молодежи в жизнедеятельность общества, не просто соответствовать его текущим запросам и нуждам, а инициировать новые формы, виды и параметры взаимодействия с обществом [3].

Обзор литературы

Исследования в области обучения предпринимательству проводятся во многих странах. Как отмечают Ф.Ротермел и др. [4], в последние годы в предпринимательском образовании возникли «четыре основных направления исследований:

- (i) создание университета предпринимательских исследований (entrepreneurial research university),
- (ii) эффективность офисов по трансферу технологий (productivity of technology transfer offices),
- (iii) создание новых фирм (new firm creation),
- (iv) контекст окружающей среды, включая создание инновационных сетей (environmental context including networks of innovation)» [4; 691].

В то же время российскими учеными, занимающимися проблемами высшего образования, отмечаются три направления в исследованиях:

- изучение предмета ПО и его составных частей;
- рассмотрение компетенций ПО не только на уровне высшей школы, но и среднего профессионального образования;
- роль высшей школы в формировании инновационной среды предпринимательства [5; 90-91].

В Казахстане также проводятся исследования ситуации с развитием предпринимательского образования. В отчете, подготовленном Назарбаев Университетом, отмечается, что при развитой коммерческой и правовой инфраструктуре, а также солидной государственной поддержке, предпринимательское образование в вузах является той отраслью предпринимательской экосистемы, которая «требуется усовершенствования» [6; 72]. Даже, несмотря на то, что в докладе 2018/2019 года данный показатель вырос с 3.6 до 4.1 пункта из девяти возможных, при сравнении показателей, отражающих структурные условия предпринимательской экосистемы, Казахстан отстает от стран БРИКС и региона Азии и Океании, опережая только Бразилию [2; 51]. Высшие учебные заведения играют главную роль в развитии предпринимательского образования, поскольку здесь существует возможность проводить исследовательскую работу и создавать условия для стартапов и создания новых компаний [7].

Вопросам формирования концепции предпринимательского университета уделено внимание в работах таких авторов как Г.Омарова [8], У.Хасенова [9], А.Уалжанова [10]. Трансформация университетов дает возможность университетам коммерциализировать результаты своей деятельности [11], влечет за собой изменения в культуре [12] и формирует новую систему управления человеческими ресурсами [13]. Вопросы создания и функционирования экосистемы предпринимательского университета рассматривались в трудах А.Кожаметова, Н.Никифоровой, Ш.Маралбаевой [14], Г. Омаровой [15], а также других авторов.

Цель исследования

Целью данного исследования является определение стратегических приоритетов в направлении формирования национальной модели предпринимательского образования в Казахстане, нацеленной на получение студентом знаний и необходимых компетенций в области предпринимательства.

Методология исследования

Данное исследование базируется на теоретическом исследовании концепций предпринимательского университета и эмпирическом – определении предпринимательского образования. Для более полной картины исследуемой проблемы был проведен анализ отечественного и зарубежного опыта становления и развития предпринимательского образования.

Основными источниками информации для написания статьи послужили: на теоретическом уровне – научные статьи, монографии, периодические издания и др. работы, посвященные проблеме исследования; на эмпирическом уровне – данные официальных источников, результаты полевых исследований (опрос экспертов в сфере высшего образования). В исследовании применялись такие методы, как обобщение, сравнительный метод, метод аналогий и систематизации информации, графический метод, методы экспертных оценок и др.

Результаты исследования

Несмотря на актуальность данной проблемы, единого подхода к определению понятия «предпринимательское образование» как в англоязычной, так и русскоязычной литературе нет. Поэтому критический анализ существующих точек зрения к определению данного понятия позволит выявить подходы к содержанию предпринимательского образования в виде соответствующих образовательных программ и отношению к нему государственной политики. Предпринимательское образование является составной частью учебной программы, позволяющей привить студентам навыки креативного и критического мышления на основе использования практических элементов необходимых ему для создания и развития успешного бизнеса.

Ряд ученых понимает под предпринимательским образованием специальное обучение основам предпринимательства и бизнес планирования в форме учебных предпринимательских проектов, деловых игр, а также внедрение элементов, формирующих предпринимательскую культуру, в общеобразовательные дисциплины социально-экономического цикла, во внеаудиторную работу и факультативы учебных заведений всех уровней [16].

Другие ученые рассматривают предпринимательское образование как процесс организации деятельности группы людей, нацеленный на развитие их способности самостоятельно воплощать идеи в действия, в том числе действия, направленные на создание и развитие нового бизнеса, а также формирование у них необходимых для создания и развития нового бизнеса интересов, знаний, навыков, компетенций, личных качеств и склада ума [17].

На наш взгляд, существует два подхода к определению предпринимательского образования: широкий и узкий. Широкий подход к определению предпринимательского образования исходит из учета уровня развития предпринимательского духа и мышления, а также развития предпринимательских качеств и способности человека превращать идеи в конкретные действия при достижении коммерческих целей. Узкий подход понимает под предпринимательским образованием поиск и выявление возможностей по созданию и развитию бизнеса.

Большая часть встречающихся определений рассматривает предпринимательское образование как способность превращать идеи в конкретные действия, что отражает различия между предпринимательской (личная инициатива предпринимателя) и профессиональной деятельностью (работа по найму). Ряд определений отражают развитие предпринимательского склада ума (предпринимательское мышление, предпринимательский дух), знания, навыки, компетенции и способности.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой предпринимательское образование представляет собой приобщение обучающегося к соответствующим знаниям о предпринимательстве, создаваемым ценностям и накопленному опыту в области практической деятельности в условиях неопределенности и риска. При этом основной целью предпринимательского образования является формирование у студентов качеств современного лидера, обладающего умением организовать созидательную и социально полезную деятельность, способного достичь жизненного успеха.

Учитывая опыт Финляндии, считаем, что императивами предпринимательского образования должны быть следующие постулаты:

- знать и понимать предпринимательство;

- быть приверженцем ценностей предпринимательской культуры;
- иметь предпринимательское и критическое мышление;
- быть предприимчивым и творческим человеком;
- быть предпринимателем.

Важным моментом в предпринимательском образовании становится насыщенность учебных программ курсами, развивающими предпринимательские способности обучающихся. В Европе в последние годы в области предпринимательского образования произошла смена парадигмы – переход от факультативного курса «предпринимательство», как отдельной дисциплины в программе, нацеленной на открытие бизнеса, к важнейшему элементу учебного процесса, направленного на формирование предпринимательского мышления и навыков, в рамках учебной программы.

Российские исследователи В.Седов и Г.Широкова [18; 34] на основе изучения учебных программ российских вузов, выделили четыре подхода исследованных университетов к обучению предпринимательству и обретению предпринимательских навыков и знаний:

- 1) полное отсутствие курсов по предпринимательству (60% университетов);
- 2) существование отдельных курсов по инновационному менеджменту и предпринимательству (17%);
- 3) существование кафедр или центров предпринимательства (23%);
- 4) существование бизнес-инкубаторов либо технопарков, поддерживающих стратегию предпринимательского образования (7,6%).

Современное состояние предпринимательского образования в Казахстане свидетельствует о том, что действующая система образования не вполне удовлетворяет потребностям общества. Это обусловлено серьезным отрывом организации образования и его содержания от требований к навыкам деловой предприимчивости обучающихся. Как указывают казахстанские исследователи, «образовательные программы по предпринимательству преподаются фрагментарно», и только 45 процентов респондентов проведенного исследования положительно ответили на вопрос об использовании знаний, полученных в высшем учебном заведении, в то время как 69 процентов анкетированных ответили о большом желании стать предпринимателями. [7; 98-104] В настоящее время у выпускников вузов практически не сформированы навыки эффективного поведения на рынке, которые были бы направлены на самостоятельный поиск работы по специальности. Предприимчивый выпускник будет способен создать свой бизнес и участвовать в инновационных процессах экономики страны. В Казахстане доля МСБ в ВВП составляет от 18 до 26%, в то время, как эта цифра в развитых странах достигает 70% [19; 35]. С развитием предпринимательского образования в стране увеличится потенциал предпринимателей в производстве инновационных продуктов и, соответственно, вклад малого и среднего бизнеса в экономику страны возрастет.

Бытует мнение, что только 5% населения земного шара обладает предпринимательским потенциалом и, соответственно, научить предпринимательству невозможно. Однако, как показывают данные Глобального мониторинга предпринимательства [20; 56], существует тесная связь между предпринимательским образованием и уровнем предпринимательской активности и возможностью человека реализовать свой предпринимательский потенциал. Соответственно, стоит задача перед всеми образовательными институтами – развивать навыки предпринимательства, прежде всего, у молодого поколения, через совершенствование подходов к предпринимательскому образованию.

Закономерный интерес вызывает феномен «современный университет» в контексте его третьей миссии, поскольку являясь социальным институтом, он должен отвечать сущностным характеристикам новой парадигмы экономического развития (знания и инновации), обусловленной глобальными социокультурными трансформациями и экономическим кризисом, сопровождающими переход от постиндустриальной к информационной эпохе. Все это актуализирует задачи трансформации системы высшего образования, ибо только она способна обеспечить воспроизводство «человеческого капитала», который будет подготовлен к технологическим, организационным, институциональным и другим изменениям [21].

Наше видение необходимости трансформации классического образования в предпринимательское и формирования национальной модели обусловлено следующими факторами:

1. переходом экономики республики к инновационной модели развития;
2. сокращением источников финансирования в сфере образования;
3. ростом конкуренции на внутреннем и международном рынках образовательных услуг;
4. необходимостью определения баланса ответственности между участниками цепочки «университеты – бизнес – государство – гражданское общество» в подготовке конкурентоспособных выпускников;
5. повышением требований бизнес-сообщества к подготовке специалистов, готовых конкурировать на мировом рынке труда;
6. переосмыслением роли и природы полученных знаний, которые современный университет может и должен коммерциализировать;
7. развитием предпринимательского мышления и предпринимательского духа у преподавателей и студентов;
8. развитием цифровых технологий и телекоммуникационных систем, способных фиксировать, передавать, создавать знания и формировать практические навыки;
9. превращением образования в нематериальный инвестиционный актив, которым необходимо управлять;
10. изменением в обществе ценностей, которые предъявляет образовательной системе новый тип обучающегося, мотивированного на саморазвитие, постановку амбициозных целей и готового нести ответственность за реализацию принятых решений;
11. спецификой сложившейся в республике ситуации, которая требует от выпускников новые типы компетенций, а от вузов – новые формы подготовки специалистов.

Следует отметить, что, несмотря на актуальность вопросов трансформации классического образования в предпринимательское и формирования национальной модели, существует ряд проблем, сдерживающих данные процессы:

- в вузах не сформирована необходимая инновационная инфраструктура;
- недостаточно квалифицированных специалистов в области трансфера технологий;
- низкий уровень компетенций в области коммерциализации научных разработок;
- отсутствие единого методологического подхода к определению понятия «предпринимательское образование» и к построению инновационной национальной модели;
- дефицит преподавателей-практиков, имеющих хорошую теоретическую подготовку;
- отсутствие запросов со стороны бизнеса на подготовку специалистов.

Очевидно, что характер указанных проблем связан с административно-историческими особенностями подходов к системе образования в целом, подготовке специалистов, в частности, в недалеком прошлом.

Развитие высшего образования в республике характеризуется активным поиском его оптимальной модели. Основами модели должны стать два фактора: (1) контекст предпринимательского образования и (2) методы передачи знаний или знаниевые технологии. Контекст предполагает, что учащиеся должны быть выведены из традиционной академической среды с целью более близкого знакомства с проблемами и потребностями реального бизнеса и гражданского сообщества. Методы преподавания предполагают использование подходов, отличающихся от традиционно иерархических отношений между учителем и обучающимся. Таким является экспериментальное обучение, когда учитель принимает роль коуча и модератора образовательного процесса, а студент ощущает большую независимость и может проявить инициативу в процессе получения знаний.

На сегодняшний день в Казахстане можно выделить три направления в области исследования предпринимательского образования:

- первое представлено изучением составных частей предпринимательского образования в общей системе образования, анализом проблем и вызовов, с которыми сталкиваются отечественные вузы, заинтересованные в реализации образовательных программ в области предпринимательства, изучением существующих подходов к обучению предпринимательству в европейских, американских и других университетах;

– второе направление характеризуется обсуждением основных компетенций и технологий предпринимательского образования, применяемых на разных уровнях образования;

– третье направление сконцентрировано на исследованиях, посвященных проблемам: формирования нового статуса казахстанских вузов как предпринимательских; создания университетской предпринимательской среды; разработки моделей предпринимательского образования и поиска эффективного баланса между «мягкими» и «жесткими» навыками в программах предпринимательского образования и определения соотношения между soft skills и hard skills в зависимости от специфики.

В континууме новых технологий и инновационных практик процессы трансформации в сфере образования дополняются следующими составляющими:

– информационно-коммуникационные технологии, оказывающие непосредственное воздействие на процессы накопления и трансляции информации и знаний;

– финансово-инвестиционная система, определяющая общие принципы взаимодействия в образовательной и экономической сферах;

– сфера медицины, работающая с рефлексией и телами людей.

Таким образом, важным источником трансформаций должны стать система образования и такие смежные с ней отрасли, как информационные технологии, финансы и медицина.

Предпринимательское образование в вузе должно осуществляться на трех уровнях:

1 уровень: ВУЗ. На данном уровне программы обучения нацелены на практическое обучение студентов в рамках работы в структурных элементах предпринимательской инфраструктуры самого вуза (стартапы, лаборатории и др.);

2 уровень: Центр предпринимательства преподавателей-предпринимателей. Образовательные программы направлены на обучение студентов на рабочих местах у преподавателей-предпринимателей;

3 уровень: Центр предпринимательства – где студент является действующим или начинающим предпринимателем. Образовательные программы направлены на приобретение студентами дополнительных предпринимательских компетенций.

Исходя из целей и задач дальнейшего развития предпринимательского образования в республике, Алматы Менеджмент Университет в 2016 году выступил инициатором создания Ассоциации предпринимательских университетов РК. Особый акцент университет делает на вовлеченное обучение. Мы считаем, что морально-правовой и духовно-нравственный климат в обществе невозможен без формирования культуры сопричастности к служению обществу.

Решению проблем, сдерживающих развитие предпринимательского образования, будет способствовать разработка целостной, понятной, логически оформленной концепции. В свою очередь, процесс построения концепции предпринимательского образования связан с уровнем экономического развития конкретной страны, должен соответствовать культурным и национальным традициям, и на него оказывают влияние подходы к обучению, применяемые в той или иной стране. В Концепции должны быть определены основные элементы и принципы формирования модели предпринимательского образования. В основе модели предпринимательского образования, на наш взгляд, должны лежать следующие принципы:

– сбалансированная ответственность в системе взаимоотношений «вуз – бизнес – государство – гражданское общество»;

– предпринимательское мышление;

– финансовая и академическая самостоятельность вуза;

– междисциплинарный подход к обучению предпринимательству;

– компетентностный подход к обучению предпринимательству;

– внедрение инновационных образовательных продуктов, стимулирующих предпринимательскую активность обучающихся;

– доступность для студентов и ППС информационных и консультационных услуг по коммерциализации и трансфера;

- эффективность механизмов финансовой поддержки предпринимательских вузов;
- формирование и развитие предпринимательской культуры в вузе.

Для формирования адекватного мировоззренческого и культурного подхода к развитию университетов как социальных институтов, формирующих субъектов гражданской активности, предлагаем возобновить общественный договор, а именно разработать «Манифест социальной ответственности университетов», который станет морально-нравственным вызовом обществу.

В структуре предпринимательского образования следует выделять следующие блоки рассматриваемой модели:

- мотивационный блок – сформированность ценностно-смысловых установок, мотива и интереса к предпринимательской деятельности;
- когнитивный блок – освоение студентами основ предпринимательства и базового профессионального образования на основе применения активных и интерактивных форм и методов обучения;
- деятельностный блок – выработка у студентов характерных для предпринимательства способов деятельности, посредством практического применения приобретённых знаний и навыков;
- рефлексивный – способность студентов определять собственную образовательную и профессиональную траекторию;
- результативный блок – наличие оценочного и корректирующего компонентов, позволяющих осуществлять уточнение и корректировку элементов модели предпринимательского образования и её адаптацию к изменяющейся ситуации.

Сама модель не может игнорировать существование определенных факторов, с которыми предпринимательское образование должно сосуществовать и интегрироваться. Эти факторы отражены в модели тройной спирали Г.Ицковица и Л.Лейдесдорфа, впервые озвученной в 2000 году [22], эволюционировавшей далее в модели, включающие больше факторов внешней среды предпринимательского образования.

Модель тройной спирали инноваций, согласно теории Ицковица и Лейдесдорфа, основана на взаимодействии трех элементов: университетов, занимающихся фундаментальными исследованиями, отрасли, производящей коммерческие товары, и правительства, регулирующего рынок. Если растёт взаимодействие между элементами структуры, каждый элемент эволюционирует, что может привести к возникновению гибридных институтов.

Развитие технологических факторов, таких как появление микропроцессоров, прогресс нанотехнологий и, как результат, увеличившийся предпринимательский потенциал по созданию новых видов организаций – инкубаторов, стартапов, университетских спин-аутов и других – привело к превращению традиционных университетов в предпринимательские [23], целью которых стало привитие предпринимательских навыков обучающимся.

Ицковиц и Лейдесдорф указывают на то, что изначальная роль университетов заключалась в предоставлении образовательных услуг населению и проведении фундаментальных исследований. Соответственно, взаимодействие между университетом и бизнесом происходило вокруг этих двух сфер, что вело к производству коммерческих товаров по результатам проведенных университетом исследований. По мнению Ицковица, перемещение людей между университетом и промышленностью представляет собой очень важную передачу знаний [22; 109]. Однако это только один вид взаимодействия между университетом и бизнесом. Другими видами является консультационная деятельность преподавателей и неформальное общение во время конференций, например. Также высока роль университетов в разработке курсов в соответствии с запросами бизнеса.

Взаимодействие между вузами и правительством в большей степени зависит от общего отношения правительства к образованию, от разработанных и реализуемых программ. А

взаимодействие между правительством и бизнесом всегда будет зависеть от общего состояния дел на рынке.

Модель четверной/четырёхзвенной спирали была разработана на основе модели Ицковица и впервые предложена Элиасом Караяннисом и Дэвидом Кэмпбеллом в 2009 году. Модель добавила четвертый компонент к структуре взаимодействия между университетом, бизнесом и правительством – общественность, состоящую из гражданского общества и т.н. «творческого класса» [24; 6]. Новая модель была призвана сократить разрыв между инновациями и гражданским обществом, и утверждала, что эмерджентные технологии не всегда отвечают запросам бизнеса и общества в модели тройной спирали, а также подчеркивала социальную ответственность университетов в дополнение к их роли в обучении и проведении исследований.

Последующая модель – модель пятой спирали – была разработана также Э. Караяннисом и Д. Кэмпбеллом в 2010 году и имела под собой основу из элементов тройной и четверной спиралей, добавив естественную среду в качестве пятого элемента. Пятизвенную модель авторы интерпретировали как «подход, соответствующий устойчивому развитию и социальной экологии» [25; 41], так как она рассматривает естественную среду общества и экономики в качестве драйверов для производства знаний и инноваций. Модель также выявляет социально-экологические возможности для общества знания и экономики знания, включая такие параметры, как изменение климата. Модель пятой спирали можно описать как модель расширяющихся знаний за счет пяти спиралей, которые она объединяет и как действия этих спиралей, вовлеченные в циркуляцию знаний. Эволюция спиральных моделей инновационности показывает развитость как самих инноваций, так и знаний. Это отражено в рисунке 1.

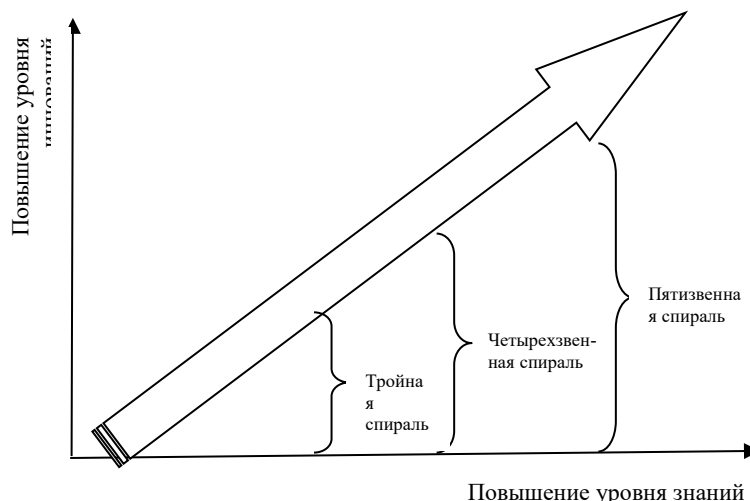


Рисунок 1 – Эволюция спиральной модели как развитие инновационности знаний.

Источник: Carayannis, E.G. and Campbell, D.F.J. (2012). Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: 21st Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development. New York, NY: Springer Briefs in Business, Springer. p.20

На данном рисунке авторы четырехзвенной и пятизвенной моделей проследили эволюцию через добавление еще одного фактора в каждом случае. Тройная модель представляет спиральное развитие отношений между университетами, государством и бизнесом. Четырёхзвенная модель добавила фактор гражданского общества в качестве части населения, ориентируемой на СМИ и культуру. Этот фактор важен с точки зрения развития культуры предпринимательства. Пятизвенная спираль рассматривает воздействие природы и природных факторов на инновационное развитие не только университетской среды, но и всего общества. Таким образом, к существующим элементам тройной спирали Ицковица (академия-государство-бизнес) добавилось гражданское общество (четверная/четырёхзвенная спираль) и окружающая среда (пятизвенная спираль).

Предпринимательское образование фокусируется на развитии навыков или атрибутов, которые позволяют реализовать возможности и заинтересованность в достижении «прибыли» в той или иной форме. Оно может ориентироваться на основные направления:

- создание собственного бизнеса. Здесь университет может стимулировать формирование бизнес-инкубаторов через программы содействия по созданию бизнеса;
- реализация внутреннего предпринимательства может осуществляться через продвижение инноваций или создание новых продуктов для существующих компаний;
- создание некоммерческих организаций (социальное предпринимательство) внесет свой вклад в развитие гражданского общества.

В то же время существуют данные исследования, проведенного в Великобритании, что только четыре процента выпускников вузов стали самозанятыми (предпринимателями), хотя такое намерение было высказано 61 процентом опрошенных студентов [цит. по: 27, с.112]. Это говорит о том, что модель обретения навыков предпринимательства не работает в полную силу. Как утверждает Коротков, предпринимательское образование не является обучением «в привычном смысле слова», а существует для того, чтобы помочь человеку стать предпринимателем [28].

Обучение предпринимательству можно рассматривать как экспериментальный процесс, в котором предприниматели развивают знания с помощью четырех различных способностей к обучению: переживания, рефлексии, мышления и действия [29; 481]. Такого же мнения придерживаются Седов и Широкова [18; 34].

При наличии дискуссионной площадки для всех трех элементов структуры (государство, академия и бизнес) модель тройной спирали может реализоваться во всех университетах [30]. Результатом применения модели предпринимательского образования должно стать сформированное у студентов предпринимательское мышление и приобретенные навыки. При этом под предпринимательским мышлением следует понимать вид мышления, которое представляет собой «опосредованное и обобщенное отражение экономической действительности..., усвоение полученных знаний, превращение их в убеждения, умения, навыки и мотивы» экономического поведения [31; 7].

Эффективность предпринимательского образования во многом зависит от экосистемы, без которой невозможно зарождение будущих проектов. При этом под предпринимательской экосистемой, на наш взгляд, следует понимать совокупность взаимосвязанных между собой предпринимательских организаций (фирмы, венчурные компании, бизнес-ангелы, банки), учреждений (университеты, финансовые органы, государственные органы), предпринимательских процессов, которые формально и неформально объединяются для осуществления посредничества и управления в рамках предпринимательской среды.

В Алматы Менеджмент Университете была инициирована и начала функционировать экосистема студенческого предпринимательства. С марта 2017 года был обозначен пилотный проект, проводимый по инициативе Евразийской Группы (Eurasian Resource Group) на базе нашего университета и при участии Ассоциации друзей Тель-Авивского университета в Казахстане, направленный на развитие трех составляющих: предпринимательских навыков у молодежи, предпринимательского мышления и экономики регионов страны. В проекте участвуют восемь образовательных заведений, такие как Актюбинский региональный государственный университет им. Жубанова, Актюбинский высший политехнический колледж, Хромтауский горно-технический колледж, Медицинский университет Караганды, Костанайский инженерно-экономический университет им. М.Дулатова, Рудненский индустриальный институт, Павлодарский государственный педагогический университет и Инновационный Евразийский университет из четырех регионов Казахстана [32]. В текущем, 2020 году, к проекту присоединились еще два учебных заведения – Торайгыров Университет и Хромтауский горно-технический высший колледж [33]. В рамках проекта проведены такие мероприятия как предпринимательская школа «BigIdeasCamp», предпринимательские уикенды – Regional Entrepreneurial Weekend (REW), выборы послов предпринимательской экосистемы (EcoSystemERG Ambassador) из среды студенчества и предпринимательские ежегодные встречи (Entrepreneurial MeetUp), на которых студенты и преподаватели обсуждают тенденции в развитии креативной экономики и совершенствуют свои предпринимательские навыки. Спикерами и менторами мероприятий

выступают руководители крупных компаний, представители ведущих университетов страны и предприниматели – основатели казахстанских стартапов. В апреле 2020 года молодыми тренерами из Алматы Менеджмента Университета были проведены креативные онлайн-курсы для студентов – участников сообщества [34]. Также ежегодно проводится летний лагерь «YbyraiCamp» для преподавателей и представителей образовательных заведений. В 2020 году лагерь был проведен в онлайн формате и объединил более 300 человек [35].

Целью данного проекта является развитие предпринимательского образования, улучшение предпринимательского климата и развитие экономики в регионах. За время проведения проекта во всех вузах-участниках была проведена диагностика их предпринимательского потенциала, определены сильные и слабые стороны каждого участника. Проводилось обучение и профессорско-преподавательского состава новым методикам обучения, что позволило улучшить, а также создать новые учебные программы по предпринимательству. Вовлечение студентов в предпринимательскую деятельность позволило повысить их мотивацию и улучшить результаты обучения. Реализация проекта позволила выработать навыки командной работы студентов и педагога в создании и развитии предпринимательского проекта. Студенты изучают данную область знаний глубже, чем это предусмотрено программой. Опыт коммуникаций, формирование позитивного психологического климата, эффективная практика решения проблем и ситуаций, культура межличностного общения – все это служит рефлексией значимости себя и других для общества. Как результат участия в проекте, во многих вузах запущены курсы, такие как «Ведение бизнеса» или «Генерация бизнес идей» (ИнЕУ). Помимо этого высшие учебные заведения создали такие структуры, как Startup Академия (Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова), Startup-centre (Павлодарский государственный педагогический университет), Центр предпринимательства и инноваций (ИнЕУ), а также студенческие бизнес-инкубаторы (Toraighyrov University и ИнЕУ), которые призваны развивать предпринимательство на системном уровне. Участие в проекте дало возможность более 5000 студентам из десяти университетов и колледжей пройти курсы по предпринимательству и тренинги по открытию стартапов, а также, по словам руководителя Евразийской Группы А.Машкевича [36], реализовать сотни бизнес-идей и открыть десятки компаний, среди которых такие, как открытие студенческого буфета, вышедшего через год на окупаемость, умная трость для незрячих ZRENIE и многие другие.

Республика Казахстан находится на стадии формирования предпринимательской экосистемы, включающей научно-исследовательские офисы, бизнес-инкубаторы, международные центры трансфера технологий, технологические парки, региональные офисы коммерциализации. В Казахстане вопросами формирования предпринимательского образования активно занимаются и разрабатывают собственные подходы такие вузы, как Назарбаев университет, Университет Туран, Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова, Таразский инновационный гуманитарный университет, Южно-Казахстанский государственный университет, Карагандинский государственный технический университет, Инновационный Евразийский университет (г.Павлодар), Карагандинский государственный университет им. Букетова, Карагандинский государственный медицинский университет и др.

Предпринимательская экосистема в процессе своего становления и развития проходит три основные фазы:

- первая фаза – формируются начальные условия функционирования (реорганизация организационной структуры для выявления и закрепления у студентов предпринимательских способностей);
- вторая фаза – создаются элементы предпринимательской среды внутри вуза, такие как – центр трансфера технологий, бизнес-акселераторы и коворкинг-центры;
- третья фаза – слаженное функционирование всех элементов сформированной экосистемы предпринимательского вуза.

В предпринимательской экосистеме различают три основных фактора, влияющих на развитие предпринимательства в вузе:

- развитие инноваций, без которых невозможен долгосрочный успех в предпринимательской деятельности;

- создание интегративной предпринимательской культуры, формирующей слой цивилизованных предпринимателей, которые решают не только задачи повышения своего благосостояния, но и задачи эффективного развития экономики города, региона и страны;
- обеспечение устойчивого финансирования за счет создания собственных инвестиционных фондов для поддержки предпринимательства.

При этом предпринимательство не рассматривается вузами как краткосрочная возможность получения прибыли, а как долгосрочные инвестиции в студентов, преподавателей и выпускников.

Культура предпринимательства предполагает, что человек готов не только взять на себя риски ведения бизнеса, но и способность воспринимать потенциальные неудачи.

Предпринимательское образование способствует формированию соответствующей предпринимательской культуры. Предпринимательская культура также включена в миссии современных университетов [37] для продвижения предпринимательского мышления. Система института предпринимательства представляет собой комбинацию социальных, экономических, политических и культурных факторов, которые поддерживают создание и внедрение инноваций. Шпигель разделил факторы среды на три категории: материальные (университеты, которые производят знания), социальные (человеческие ресурсы) и культурные (культура поддержки предпринимателей обществом и продвижение успешных бизнесов) [38].

Нельзя рассматривать категории в отдельности, однако мы считаем, что культурные характеристики, возможно, имеют большее значение для формирования предпринимательского образования. Это своего рода гудвилл как самого предпринимательского образования, так и университета, вовлеченного в развитие предпринимательского образования и его параметров. По определению Всемирного экономического форума [39], основным столпом предпринимательства является человек, но, с нашей точки зрения, чтобы человек стал предпринимателем, он должен иметь, по крайней мере, представление о классических характеристиках предпринимателя – умении рисковать, способности выявлять тренды и производить инновации, посвящать большую часть своего времени развитию бизнеса (особенно в самом начале), умении «возрождаться» после неудач и др. Соответственно, представители предпринимательского образования должны иметь ресурсы и возможности передавать знания и выступать в качестве проводников для предпринимателей и помогать развивать определенные навыки или знания, такие, как умение работать в команде и лидерские способности. Для этого они сами должны быть не только грамотными специалистами, но и иметь предпринимательские склонности.

Караяннис и Кэмпбелл [26] также отразили в своих работах значение культуры для формирования так называемого «самородка знаний» для «Третьего Уклада» производственной системы знаний или цепи инновационной экосистемы предпринимательского образования, элементами которого являются «люди, культура и технологии». «Люди, культура и технологии служат институциональным, рыночным и социально-экономическим «клеем», который связывает, катализирует и ускоряет взаимодействия и проявления между творчеством и инновациями» [26;4]. И знания в этом случае выступают в качестве основы для такого «клея». Правильно артикулируемая инновационная культура является ключом для продвижения и развития экономик знаний, поскольку «разнообразные и неоднородные условия» [26;15] культуры должны способствовать развитию творчества, которое так необходимо и важно для создания и производства новых знаний и инноваций.

Участие университета в устранении разрыва между академическими исследованиями и капитализацией знаний становится актуальным, если он участвует в трансфере технологий в одном качестве из трех: как сторонний наблюдатель, знающий участник, либо представитель развитой сети специалистов [4;713].

Предпринимательское образование предполагает формирование соответствующей предпринимательской культуры.

Академическое предпринимательство представляет собой как эндогенный феномен, поскольку исследовательские группы являются частью университета, так и экзогенный, так как зачастую инновации, разрабатываемые в стенах вузовских структур, подвержены влиянию внешних факторов.

Культура предпринимательского вуза должна поддерживать миссию, ценности, стратегию и принципы, которыми руководствуется образовательное учреждение. Культура предпринимательства может быть сформирована только при наличии таких условий, как:

а) создание умной системы, в которой увязаны цели и результаты образовательного процесса с условиями по трансферу знаний;

б) усиление связи академической среды с представителями реального сектора для обоюдной возможности делиться знаниями и навыками;

в) налаживание связей университетов с представителями власти, гражданского общества, работодателями и всех заинтересованных в результатах предпринимательского образования.

Особая организационная культура предпринимательского университета может служить базой экосистемы, элементами которой могут стать ответственность будущего успешного предпринимателя, его отношение к риску и толерантность к неудаче. Открытая организационная культура предпринимательского университета скрепляет все его элементы, поощряет не только студентов, но и всех участников системы, включая преподавательский и административный составы, к проявлению предпринимательских способностей.

Заключение

Высшей целью предпринимательского образования должна стать возможность университетов коммерциализировать свой продукт и, что более важно, умение выпускников университета коммерциализировать свои инновационные идеи через участие в создании и деятельности студенческих стартапов как базе будущих бизнесов.

В связи с этим современный этап развития высшего образования в Казахстане характеризуется поиском инновационной модели предпринимательского образования. Важнейшим субъектом предпринимательского образования должны стать высшие учебные заведения, которые являются не только инструментом подготовки конкурентоспособных кадров, но и центрами инновационного развития экономики республики.

При создании модели предпринимательского образования необходимо учитывать рекомендации эволюционированной модели тройной спирали Ицковица. С учетом всех пяти звеньев инновационного развития общества модель будет инновационной и будет основываться на взаимной интеграции всех элементов среды.

Для реализации модели предпринимательского образования в вузах должно быть сформировано сообщество администраторов новой формации, способных не только к повседневному менеджменту, но и ориентированных на реализацию новой миссии вуза, его стратегических целей и корпоративных задач.

Для успешного развития предпринимательского образования необходимо существование грамотной предпринимательской экосистемы. Подобающая среда для такого успешного развития предполагает обучение не только теории, но и применение т.н. экспериментальных методов, с помощью которых обучающиеся обретают знания и навыки – проведение деловых игр, изучение ситуаций и практики, знакомство с опытом успешных предпринимателей и возможность практического применения навыков предпринимательства в жизни.

Список литературы

1. Ферейра Р., Лизунков В.Г., Полицинская Е.В. (2017) Формирование предпринимательских компетенций выпускника вуза в условиях перехода к университетам третьего поколения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Т. 7. № 6. С. 195-211. DOI: 10.15293/2226-3365.1706.12.
2. Глобальный мониторинг предпринимательства (2019) Национальный доклад: Казахстан 2018/2019. Назарбаев Университет, Нур-Султан.
3. Балмасова Т.А. (2016) Третья миссия университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. № 8-9. С. 48-55.
4. Rothaermel F.T., Agung S.D., Jiang L. (2007) University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. *Industrial and Corporate Change*, 16(4), 691-791. doi:10.1093/icc/dtm023

5. Ключев А.К., Багирова А.П., Яшин А.А., Забокрицкая Л.Д. (2017) Предпринимательское образование в университетах страны: масштабы, виды программ, баланс компетенций // Современная конкуренция. Т.11. № 1(61). С. 88-102.
6. Глобальный мониторинг предпринимательства (2018) Национальный доклад: Казахстан 2017/2018. Назарбаев Университет, Нур-Султан.
7. Monobayeva A., Hájek P. (2018) Development of entrepreneurship education in Kazakhstan: the need for government regulation. *Studies of Socio-Economics & Humanities/ Socioekonomické a Humanitní Studie*, 8(1), 89-122.
8. Омарова Г.Т. (2018) Концептуальные подходы к формированию предпринимательских университетов. В сборнике: Теория и практика развития предпринимательства: современные концепции, цифровые технологии и эффективная система. Материалы VI Международного научного конгресса. Под научной редакцией А.В. Шарковой, О.Н. Васильевой, Б. Оторовой. С. 52-55.
9. Khasanova U. (2018) The concept of “entrepreneurial university” and the model of development. *Bulletin of National academy of sciences of Republic of Kazakhstan*, 374(4), 199-204.
10. Уалжанова А.К. (2017) Кәсіпкерлік университет: алғышарты, қазіргі жағдайы және келешегі. Тұран университетінің хабаршысы. № 1(73). С.270-274.
11. Омарова Г.Т. (2019) Предпосылки и тенденции развития предпринимательских университетов в Республике Казахстан. Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. Т.2. № 3. С. 112-119.
12. Ильяс А., Дадабаева Д.М., Изеев С.Н. (2019) Инновациялы-кәсіпкерлік типтегі университеттің корпоративті мәдениетін қалыптастыру. Тұран университетінің хабаршысы. № 4(84). С. 284-288.
13. Гельманова З.С., Бутрин А.Г., Гарт Н.А. (2016) Предпринимательский университет в контексте взаимодействия «Тройной Спирали». *International journal of applied and fundamental research*. №7. С. 444-449.
14. Kozhakhmetov A., Nikiforova N., Maralbayeva Sh. (2016). Entrepreneurial ecosystem at universities: formation and development. In: Sagintayeva, A. & Kurakbayev, K. (Eds.) *Higher Education and Modernisation of the Economy: Innovative and Entrepreneurial Universities. Proceedings of the 5th Eurasian Higher Education Leaders' Forum*. Astana: Indigo Print. 16-23.
15. Омарова Г.Т. (2019) Предпринимательская экосистема. Вестник СамГУПС. № 4(46). С.17-23.
16. Савзиханов С.Э., Гасанова З.А. (2015) Зависимость между уровнем предпринимательской активности и предпринимательским образованием // Креативная экономика. 9(12). С. 1591-1600. – doi: 10.18334/ce.9.12.
17. Коротков А.В. (2017) Про предпринимательское образование (часть 2) <https://www.facebook.com/notes/анатолий-коротков/про-предпринимательское-образование-часть-2-определение/1401537923239829/>
18. Седов В., Широкова Г. (2014) Предпринимательское образование: миф или реальность // Финансовая жизнь. №2. С. 33-34.
19. Сабден О.С. (2018) Сетевое управление: государство, наука, общество и их взаимодействие // Век глобализации. №4 (28). С. 30-38.
20. Bosma N., Kelley D. (2018) Global Entrepreneurship Monitor, 2018/2019 Global Report. UK: Global Entrepreneurship Research Association (GERA). URL: <http://www.gemconsortium.org/report>.
21. Кусарашева Л.В., Муромцева А.К., Сабитова Д.Н. (2013) Российская высшая школа на пути формирования экономики знания: глобальный аспект // Региональная экономика: теория и практика. №39 (318). С. 51-58.
22. Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000) The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109-123.
23. Chesbrough, H. W. (2003), Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Harvard Business School Press: Boston, MA.
24. Carayannis, E.G. and Campbell, D.F.J. (2009) “Mode 3” and “Quadruple Helix”: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46, 201-234.
25. Carayannis E.G., Campbell D.F.J. (2010) Triple helix, Quadruple helix and Quintuple helix and how do Knowledge, Innovation and the Environment relate To Each other? A Proposed Framework for a Trans-disciplinary analysis of Sustainable development and Social Ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1(1), 41-69.
26. Carayannis E.G., Campbell D.F.J. (2012) Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: 21st Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development. New York, NY: Springer Briefs in Business, Springer.
27. Lourenço F. and Jones O. (2006). Developing Entrepreneurship Education: Comparing Traditional and Alternative Teaching Approaches. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 111-140. Senate Hall Academic Publishing. URL: <https://www.researchgate.net/publication/265820943>

28. Коротков А.В. (2017) Про предпринимательское образование (часть 1) <https://www.facebook.com/notes/анатолий-коротков/про-предпринимательское-образование-часть-1/1398084026918552/>
29. Johannisson B., Landstrom H., Rosenberg J. (1998) University training for entrepreneurship: An action frame of reference. *European Journal of Engineering Education* 23(4): 477-96.
30. Бугубаева Р.О., Беспяева Р.С., Козлова Н.Г., Турсунбеков Э.Т., Нукешева А.Ж., Куттыбаева Н.Б. (2020) Предпринимательские университеты как результат сотрудничества государства, образования и бизнеса. Вестник Российского университета кооперации. № 3(41). С.22-29
31. Михайленко Т.В. (2008) Развитие предпринимательского мышления будущих менеджеров в образовательном процессе вузов: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. Урал. гос. университет физ.культуры, Челябинск. Электронный ресурс: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-predprinimatelskogo-myshlenija-buduvih-menedzherov-v-obrazovatelnom.html>
32. Южанинова-Караденизли К. (2019) Кто и как помогает казахстанской молодежи становиться предпринимателями. 27.08.2019. Электронный ресурс: <https://www.erg.kz/ru/news/1238>
33. Бексултан, Д. (2020) TOU и ХГТБК стали резидентами проекта «Экосистема студенческого предпринимательства». 25.07.2020. Электронный ресурс: <https://ecosystemerg.kz/news/41>
34. Kabulova A. (2020) 76 резидентов проекта «Экосистема студенческого предпринимательства» успешно завершили онлайн-обучение. 20.05.2020. Электронный ресурс: <https://ecosystemerg.kz/news/38>
35. Бексултан Д. (2020) Более 300 преподавателей и сотрудников прошли обучение в YbyraiCamp. 19.08.2020. Электронный ресурс: <https://ecosystemerg.kz/news/42>
36. Eurasian Resources Group presents the results of its Student Entrepreneurship Ecosystem programme. 22.05.2019. URL: <https://www.eurasianresources.lu/en/news/Eurasian%20Resources%20Group%20presents%20the%20results%20of%20its%20Student>
37. Ierapetritis D.G. (2019) Discussing the Role of Universities in Fostering Regional Entrepreneurial Ecosystems. *Economies*, 7(4), 119; doi:10.3390/economies7040119. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7099/7/4/119/html>
38. Spigel B. (2017) The relational organization of entrepreneurial ecosystems. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 4, 49-72.
39. World Economic Forum (2014) Entrepreneurial Ecosystems around the Globe and Company Growth Dynamics. Davos: World Economic Forum. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_II_EntrepreneurialEcosystemsEarlyStageCompany_Report_2014.pdf

Кәсіпкерлік білім берудің негізгі парадигмалары: Қазақстан және халықаралық тәжірибе

Ш.М. Маралбаева, Н.В. Никифорова, И.Г. Хан
Алматы Менеджмент Университеті, Алматы, Қазақстан

Мақалада университеттердің қоғам инновациялық дамуына белсенді қатысқаны үшін студенттердің кәсіпкерлік дағдыларын қалыптастырудағы рөлі туралы айтылады. Жоғары білім беру парадигмасының өзгеруіне байланысты кәсіпкерлік білім берудің оңтайлы моделін іздеу сұрақтары өзекті болып табылады. Жоғары білім берудің жаңа парадигмасы тиісті кәсіпкерлік мәдениетті қалыптастыратын құзыретті кәсіпкерлік экожүйенің болуын болжайды. Дұрыс тұжырымдалған инновация мәдениеті білім экономикасын алға жылжыту мен дамытудың кілті болып табылады. Инновация үштік спиралі эволюциясының мысалында кәсіпкерлік білім беру мен білім деңгейін көтерудің маңыздылығы қарастырылады.

Түйін сөздер: университеттер, жоғары білім, парадигма, кәсіпкерлік университет, кәсіпкерлік білім, инновацияның үш бұрандалы моделі, төрт бұрандалы спираль, бес сілтеме спираль.

Main paradigms of entrepreneurial education: Kazakhstan and international experience

Sh.M. Maralbayeva, N.V. Nikiforova, I.G. Khan
Almaty Management University, Almaty, Kazakhstan

The article discusses the role of universities in the formation of entrepreneurial skills of students for their active participation in the innovative development of society. Due to the changing paradigm of higher education, the search for an optimal model of entrepreneurial education is relevant. The new paradigm of higher education presupposes the existence of a competent entrepreneurial ecosystem that shapes an appropriate entrepreneurial

culture. Properly formulated culture of innovation is a key to promoting and developing knowledge economies. The importance of entrepreneurial education and raising the level of knowledge are considered on the example of the evolution of the triple helix model of innovation.

Keywords: universities, higher education, paradigm, entrepreneurial university, entrepreneurial education, triple helix model of innovation, quadruple helix, quintuple helix.

Поступила в редакцию 12.11.20.

МРНТИ 10.47.31

УЯЗВИМОСТЬ И МЕТОДЫ ИСКУССТВЕННОГО ОПЛОДОТВОРЕНИЯ

Лоранс Тэн

Почетный профессор социологии, Лионский университет, г. Лион, Франция
laurence.tain@gmail.com

Перевод с фр. С.М. Шакировой, Л.В. Турарбековой

Laurence TAIN. Vulnérabilité et parcours de PMA. 1ère publication de cet article en français dans l'ouvrage collectif coordonné par F.-X. Roux-Demare et S. Moisdon-Chataigner: *la santé des personnes vulnérables*, éd. Institut Universitaire Varenne

Впервые опубликовано на французском языке в совместной работе, координируемой Ф.-Х. Ру-Демаре и С. Моисон-Чатайнье: Здоровье уязвимых людей, изд. Университетский Институт Варенна.

Статья посвящена философским, правовым и этическим вопросам современной репродуктивной медицины во Франции и западноевропейских странах. Исследование основано на анализе медицинских записей за 1980-1990-ые гг, в период внедрения новых методов репродуктивной медицинской помощи в больницах Франции, а также на основе опросов пациентов, проведенных автором в 2008-2013 гг. Проблема бесплодия ставит в уязвимое положение как мужчин, так и женщин, но женщины платят за возможность рождения ребенка более высокую цену. Хирургическим операциям подвергаются в основном женщины (экстракорпоральное оплодотворение). Поднимается вопрос о праве третьей стороны на родительство, исходя из того, что доноры спермы, доноры яйцеклеток и суррогатные матери являются частью репродуктивной системы и имеют право на общение с ребенком. Автор отмечает социальное неравенство как серьезный фактор уязвимости женщин при проведении ЭКО: женщины-руководители начинают процесс экстракорпорального оплодотворения после 30 лет, в то время как три четверти работающих женщин - до 30 лет.

Ключевые слова: репродуктивная медицина, экстракорпоральное оплодотворение, супружеские пары, родительство, риски для здоровья женщин, уязвимость, социальное неравенство.

Цель этой статьи – рассмотреть пути оказания медицинской помощи по искусственному оплодотворению в рамках концепции уязвимости. Как определить понятие уязвимости? Я буду опираться на работы, представляющие два подхода: юридический [1] и социологический [2].

Анализ данной концепции с точки зрения прецедентного права опирается на определение Европейского суда по правам человека [3] по трем критериям: уязвимость человека как таковая, уязвимость человека, оказавшегося в той или иной ситуации, уязвимость лица, подвергающегося дискриминации.

Действительно, обращение к услугам ЭКО соответствует названным критериям. Непроизвольное бесплодие, обращение к медицинским услугам ставят людей в положение уязвимости. Особенно остро это проявляется в том, что лица подвергаются дискриминации, в частности, по признаку их сексуальной ориентации или пола.

Из подходов, разработанных в труде, посвященном истории и социологии социальной и санитарной уязвимости [4], я использую некоторые свойства данной концепции; саму концепцию авторы характеризуют как весьма размытую. Уязвимость есть факт неопределенности, но не относящейся к состоянию нехватки чего-либо [*état déficitaire*], а обратимой и социально обусловленной. Методы использования ЭКО соответствуют такому пониманию уязвимости. Фактически существующие медицинские методы демонстрируют одновременно состояние неопределенности и социального неравенства.

Разумеется, все столкнувшиеся с непроизвольным бесплодием лица попадают в уязвимое положение. Тем не менее, некоторые из них оказываются в более уязвимом положении, чем другие. Поэтому я рассмотрю три фактора, соответствующие трём ситуациям дискриминации: пол, сексуальная ориентация и социальное неравенство. Кроме того, на всем протяжении моего анализа я буду рассматривать уязвимость в контексте состояния неопределенности и возможности обратимости.

Данное исследование базируется [5] на многостороннем подходе: с одной стороны, на протяжении всей статьи будет проводиться количественный анализ медицинских записей за 1980-1990-е годы, в период внедрения новых методов репродуктивной медицинской помощи в больницах Франции; с другой стороны, будет проведен качественный анализ на основе опросов, проведенных в 2008-2013 годах. Сочетание этих различных точек зрения представляется особенно плодотворным, поскольку позволяет одновременно выявить статистические закономерности, глобальные тенденции, а также понять социальную логику, которая действует между акторами и учреждениями.

I. Факторы уязвимости женщин

Столкновение с непреднамеренным бесплодием делает уязвимыми как мужчин, так и женщин, но именно женщины платят самую высокую цену – по различным причинам.

Прежде всего потому, что именно они считаются ответственными за эту ситуацию, с точки зрения, в частности, медицинских работников. Ибо, как отметил Симон Новаес [6], даже если врачебное указание относится к бесплодной паре, рассматриваемой как "пациент", «в течение следующего, конкретного периода лечения, этот теоретический пациент в диагнозе уступает место "пациентке"». Сразу после консультации врач обычно обращается [7] к женщине, и именно она будет в первую очередь обвинена, а затем активно задействована, как то показывают многочисленные свидетельства. В момент диагностики (Лианна В.) (респондент 1, список респондентов приведен в конце статьи), как и на протяжении всего лечения (Полина А. (респондент 2) и Милен К. (респондент 3)) команда врачей, как правило, перекладывает всю вину на женщину.

Первый контакт был ужасен. Менее чем за пять минут я оказалась на скамье подсудимых. Если у меня не было ребенка, то очевидно, что это была моя вина, так как я курила. Еще не будучи матерью, я была плохой матерью. (Лианна В.)

Всегда кажется, что виноваты женщины [...]. В отношении усилий врачебной команды, у меня всегда было чувство вины, если это не сработает. «Госпожа, с лечением и дозами гормонов, которые у вас есть, это должно подействовать. Вы уверены, что делаете уколы? Вы слишком сосредоточены, и вы должны быть позитивной, вы действительно хотите этого малыша?», я всегда была виновата. (Полина А.)

После рождения нашего сына в 2003 году мы сделали четыре попытки переноса замороженного эмбриона [...]. Только один положительный результат [...] но, увы, ранний выкидыш [...]. Эти неудачи ничем не объясняются. Проблема в сперматозоидах, у меня сложилось впечатление, что врачи хотели обязательно что-нибудь придумать. Это впечатление очень неприятно и внушает вину. (Милен К.)

Затем, на протяжении всего лечения женщины «берут на себя ответственность за двоих» [8], берут на себя инициативу, занимаются техническими процедурами. Партнер - мужчина обычно инвестирует гораздо меньше, иногда совсем не включаясь, как показывает рассказ Корин Г. (респондент 4).

Вообще-то, если хотите, я все сделала сама. Я всегда говорю, что родила дочь одна. Он никогда не присутствовал [...]. Я имею в виду, даже если его работа не позволяла

ему присутствовать при уколах, я считаю, что, по крайней мере, на передачах он должен был присутствовать. Его там не было, и поэтому я принимала решения сама. Он знал, во всяком случае, так оно и было [...]. Вот он отдал свою сперму, и потом я справилась сама ... это тоже тяжело, очень, очень трудно, потому что вы видите пары, и при этом ты находишься там, где вы должны быть вдвоем (Корин Г.)

Принимая во внимание социальную уязвимость женщин и их склонность к чувству вины в связи с бесплодием, хирургические операции также гораздо чаще касаются женщин, чем мужчин. Можно даже отметить увеличение числа женских операций, в том числе экстракорпоральное оплодотворение. Ройер в 1992 г. говорил о диагностической ценности реализации данного метода оплодотворения спермой следующее: *"Использование экстракорпорального оплодотворения при неспецифических изменениях спермы в основном является результатом диагностического предела, которым обладают другие биологические тесты на оплодотворение и их результаты. При нынешнем состоянии наших знаний это самый точный способ оценить оплодотворяющую силу спермы in vitro"* [9]. Развитие микроинъекций на сегодняшний день подтверждает эту ориентацию. Таким образом, совершать хирургические манипуляции с телом фертильной женщины, у которой партнер бесплоден, становится банальностью. Медицинский курс Дельфины В. (респондент 5), очень фертильной замужней женщины, чей муж почти бесплоден, иллюстрирует эту ситуацию.

На самом деле, мы пытались девять месяцев, но я не могла забеременеть [...]. Врач сказал нам: «О, никакой спешки нет, чтобы иметь ребенка, особенно в вашем возрасте – мне было 28 лет, а моему приятелю 30 - это займет год, а то и два года [...]. Но раньше у меня был другой опыт; я уже четыре раза беременела, два аборта и два ранних выкидыша, не с моим нынешним мужем, а с другими людьми. Так что я считалась гиперфертильной и поэтому была очень обеспокоена, что этого не происходит [...] [специалист] сказала: Мы проведем ряд тестов [...]. Я считаю, что проблема в парнях, их мало тестируют [...]. Когда она получила анализы всех, сказала: «Хорошо, у нас есть одна проблема, это сперматозоиды, поэтому мы можем сделать оплодотворение in vitro" (Дельфин Б.)

Однако эти виды уязвимостей могут быть развернуты, преобразованы, способны на мало изученные отказы, которые демонстрируют обратимость ситуации. Перемена ракурса могла бы привести к иному взгляду на вопросы родительства, как рассказывает Гилейн Ж. (респондент 6).

Речь идет о создании родительства иного порядка, чем рождение биологического ребенка. Усыновление одного или нескольких детей, рожденных от других родителей, требует реальных изменений внутри пары, многому научает. [...] Усыновление нужно понимать как право ребенка иметь семью, а не право пары на то, чтобы иметь ребенка, каким бы ни было их страдание от бесплодия (Гилейн Ж.).

Ориентация на интеллектуальное или художественное творчество знаменует собой иной тип разрыва, как единодушно констатируют психологи [10], «люди, которые легче всего отказываются, это мужчины и женщины, прорабатывающие ситуацию совместно. Мы их видим нечасто. Они только раз приходят к нам, и все, такие пары отличаются способностью к символизации, к перенесению инвестирования на другие объекты, способностью к творчеству». Именно такую трансформацию описывает, например, Моник Ф. (респондент 7):

Я больше не могла. Я сделала всё, что могла, прошла через всё, что смогла. Я могла бы упрямиться и дальше, но это было бы ожесточением, а главное, я психологически больше не могла. Я приняла к сведению, что это не работает, что это нужно учесть и на этом нужно остановиться [...]. Я фотографировала двадцать лет. Но на самом деле перейти к тому, что тебе интересно, сделать этот шаг, организовывать выставки, узнавать больше о технической составляющей, все это было как потребность в творчестве. Не будучи фертильной, дать чему-то жизнь. Если не можешь подарить жизнь кому-то, нужно выразить

что-то в личном творчестве. Это действительно пришло в тот момент. Я не обязательно осознавала эту связь в тот момент, но моя первая выставка состоялась в 2002 году. Друзья постоянно говорили мне: «Давай, ты делаешь хорошие фотографии». И да, я начала в 2000 году, и получила возможность участия в ЭКСПО в 2002 году (Моник Ф.)

II. Виды уязвимости лиц гомосексуальной ориентации и лиц, не состоящих в браке

Лица гомосексуальной ориентации и лица, не состоящие в браке, тоже сталкиваются с неравенством, поскольку во Франции доступ к ЭКО им запрещен законом [11]. Подобная дискриминация в отношении доступа к больничному каналу закрепляется в доминирующие социальные представления. Отказ в ЭКО болезненно переживается и аргументированно оспаривается, часто со злостью, представителями лесбийского сообщества, как, например, Карин Л. (респондент 8) или геями, как Николас С. (респондент 9):

Мы все еще полагаем, что для того, чтобы ребенок был счастлив, нужны папа и мама. Эта идея укоренилась у многих людей. Сколько детей живут с отцом и матерью? Таких мало! Сколько живут в гетеросексуальных семьях и полностью дестабилизированы насилием, как это видно из разных фактов? А я к этому не причастна. Не понимаю, как можно утверждать, что я не способна иметь детей и воспитывать их. Материально у нас есть все, что надо, интеллектуально тоже (Карин Л.)

Существует чисто французское высокомерие. Мы вообще не встречаемся в описаниях, сделанных французским руководством. Они в тысячу раз от реальности. У них аутизм. Что за бред у них? Фантастический бред? Я знаю, о чем говорю, потому что я юрист, и знаю десятки пар, которые прибегли к ЭКО. Американская система заслуживает права на существование. У нас, французов, в реальности царит мракобесие. Нужно перенимать чужой опыт (Николас С.)

Оспаривание закона также наблюдается со стороны других участников этого процесса, особенно врачей, специализирующихся на репродукции человека, таких как Жоэль Белаиш-Алларт [12]. «Законодатели, вероятно, мужчины или даже женщины, хоть и блестящие, но они не могут ни знать, ни понимать все. Хотелось бы добавить, что чаще всего они пожилые, иногда они даже испытывают определенное давление, чтобы обеспечить свое собственное переизбрание, и что им повезло родить детей легко, и что они не понимают разницы между эмбрионом IVG и эмбрионом из пробирки (четыре клетки)!» (Белаиш-Алларт).

Такой вид дискриминации и уязвимости провоцирует сомнения, и часто приводят к длительным раздумьям по поводу разных иных возможностей. Так обстоит дело, например, с Паолой Б. (респондент 10):

Это мамино горе. Когда я объявила ей, что я гомосексуальна, она думала, что я не смогу иметь детей [...] я сказала об этом отцу [...] он поначалу ничего не сказал. Тогда как у мамы реакция была более [...] видимо, она плакала [...] ну, меня там не было, но она плакала долго. Я уже говорила об этом с двоюродным братом, с которым беседовала о роли отца [...] в процессе оплодотворения. Фактически, добровольно я избавлялась от донора, от отца [...] это всегда вопрос, имеем ли мы право? Не имеем ли мы право? Наконец, это сложный вопрос, который в любом случае всегда актуален, неизвестно, как ребенок отреагирует [...] это также проблема в том смысле, что я нахожу сложным троим воспитывать ребенка. То есть, когда нас двое, когда мы пара, живем под одной крышей, мы будем обсуждать и искать компромисс. Когда есть третий человек, который приходит и не имеет роли родителя, ну, или который не присутствует в повседневной жизни, но все же имеет статус отца, я считаю это деликатным. То есть, я смотрю на вещи со своей точки зрения, потому что я не могу говорить за других, но, ну, я нахожу это деликатным, да, для ребенка, который знает, понимает, что происходит на самом деле (Паола Б.)

Постепенно, со временем, созревает идея о необходимости корректировки западной модели воспитания, основанной на бинарности пары и мужской/женской комплементарности. Две конкурирующие интерпретации возникают из эмпирических материалов, каждая из которых основана на одном из двух столпов западной модели [13].

Первая форма интерпретации сосредоточена на паре. Она опирается на принцип двусторонности родства, но смещает рамки гетеронормативности. Эта модель выделяет двух лиц, участвующих в репродуктивном проекте, из которых один или даже оба биологически участвуют в процессе репродукции. Приоритет намерения, приоритет социальной составляющей, таким образом, утверждается независимо от ожидаемой комплементарности полов. Здесь смещение рамок относится к легитимации родителя, определяемого его социальной волей, а не его половой принадлежностью.

Рассказы из практики свидетельствуют о подчас длительном процессе смены взглядов в результате сделанного выбора, ориентированного на родительскую пару (Афродита Ф.) (респондент11). Столкновение с другими ситуациями гомородительства, вызывающими различные затруднения, влияет на принятое решение (Виктор М.) (респондент12).

Мы хотели иметь ребенка, но сначала не знали, какой тип родительства выбрать [...] вообще-то, изначально мы были склонны к совместному воспитанию [...] с приятелями, которые бы дали сперму. Но вскоре мы поняли, что это будет довольно трудно, потому что мы задавались вопросом: "Признает ли он ребенка? Будет ли это оставаться "тайной" для ребенка?». Мы решили, что это невозможно (Афродита Ф.)

Да, на самом деле, в начале моей взрослой жизни, мы с моим другом геем говорили о том, чтобы иметь ребенка вместе. Мы долго были в очень близких отношениях. Он школьный друг. Потом, со временем, наша связь ослабла. Недавно мы сблизились. Ну, то есть я думал о том, чтобы иметь ребенка с геем-мужчиной. А затем, повзрослев, осмотревшись, я сказал «нет». [...] Полагаю, что я в основном понял, что трое родителей [...] на самом деле, я видел вокруг себя также семьи, пары из женщин, которые делали ребенка с парой мужчин и которые проводили свое время в судах, споря о часах времяпрепровождения с ребенком. Уже это создает проблемы [...] есть проекты совместного воспитания, которые удалась, но есть много тех, что не удалась (Виктор М.)

Третья сторона ощущается как аксессуар или даже как угроза для одного из партнеров, «неофициальные матери», которым трудно жить как «полноправным матерям» [14].

Вторая интерпретация избавляется от бинарного контекста родительства, делая акцент на многородительстве. Сочетание биологического и социального осмысливается здесь иначе, предоставляя социальное признание для всех лиц, участвовавших в репродуктивном проекте. Доноры спермы, доноры яйцеклеток, суррогатные матери являются частью репродуктивной конфигурации и имеют право на общение с ребенком. Таким образом, здесь трансформируется двоичное разделение репродуктивной функции, которая становится функцией многих участников.

Рассказчики упоминают третью сторону; эта ситуация иногда приводит к изменениям в законодательстве о ребенке, как это случилось в Онтарио в 2007 году [15]. Речь о репродуктивном сотрудничестве, стремящемся к тому, чтобы ребенок имел доступ к донору (Сильвия А.) (респондент13) или знал свою суррогатную мать (Филипп Х.) (респондент14).

Почему Нидерланды? Потому что мы выбрали страну, где есть доступ к данным донора, и он бесплатный. В то время это была единственная страна, где доступ к данным донора был возможен и где донору не платили. Мы смотрели репортажи об анонимных родах, о том, как важно иметь такую возможность. Понятно, что не все дети, рожденные анонимно, обязательно хотят получить доступ к данным о своем происхождении, но для тех, кто хочет и не может, это может быть настоящая проблема (Сильвия А.)

Мы сохранили контакт с Джесси, суррогатной матерью. Это как дальняя мать Тьерри (Филипп Х.)

Связи с третьими лицами могут быть организованы как контакт время от времени (Франсуа Т.) (респондент 15) или на более регулярной основе.

Я не хотел полной анонимности. С другой стороны, я также не желал взаимных обязательств обоим друг друга, любить друг друга и играть в поддельную маму [...] она отвечает 'ежегодный контакт по электронной почте, фото, телефон подходит мне очень хорошо и, конечно, когда ребенку будет 18 лет и если он захочет меня видеть, я вполне соглашусь встретиться с ним [...]'. Так она отвечает, и это именно то, что я думал» (Франсуа Т.)

Иногда даже это совместное воспитание гораздо сильнее в повседневной жизни, в результате чего возникают инновационные конфигурации: мать, которая отделяет свою жизнь в паре с женщиной от ее проекта ребенка с гей-парой, две матери, которые совместно заботятся о ребенке в отдельности от жизни пары, два отца, которые планируют прибегнуть к услугам одной и той же женщины.

II. Уязвимость через призму социального неравенства

Таким образом, уязвимость присутствует в двух предыдущих типах развития ситуации. Но можно было заметить, что ее можно и обойти, развернуть во благо. Тем не менее, такой разворот социально предопределен, это ясно видно по 2 показателям: столкновение с неопределенностью медицинских методов и экономические ресурсы лиц, находящихся в уязвимом положении в ситуации бесплодия [16].

Это социальное неравенство проявляется, в частности, в выборе способов противостояния рискам новых репродуктивных методов. Если неопределенность всегда была частью повседневной медицинской помощи [17], то различия на самом деле хорошо заметны в верхней или нижней части социальной иерархии. Наиболее социально обеспеченные женщины идут на риск с расчетом. Они рационально управляют своей карьерой, оценивая затраты и прибыль от срока материнства и карьеры. Таким образом, они прибегают к ЭКО в той же пропорции, что и другие социальные слои, но с отложенным календарем. Например, по моим эмпирическим данным, все женщины-руководители начали процесс экстракорпорального оплодотворения после 30 лет, в то время как три четверти работающих женщин начали лечение до 30 лет. Однако эти временные рамки напрямую связаны со степенью начального инвестирования – как и с его укреплением – в профессиональную карьеру или в выбор в пользу материнства. Раннее медицинское вмешательство, действительно, более благоприятно для рождения ребенка, но является препятствием для социального восхождения и даже к профессиональной реализации.

И наоборот, женщины, чье социальное положение находится на низком уровне иерархии, столкнулись с другими формами неопределенности, связанными с «обществом риска», согласно определению Бека в его анализе постиндустриального общества [18]. Новые методы репродукции являются знаковыми для этого нового социального контекста. Действительно, если социальная реакция индустриальных обществ была направлена на рациональный контроль риска путем преобразования непредсказуемых рисков в риски, рассчитанные с помощью вероятностных инструментов, сегодня эти прогнозы иногда кажутся неуместными. Человек попадает в ситуацию незащитности перед лицом риска.

Начало экстракорпорального оплодотворения, эксперименты без оценки рисков иллюстрируют такую ситуацию. Во всяком случае, первые женщины, которые поддались на новшества, не имели гарантии безопасности этих методов для их здоровья, ранние исследования во Франции о последствиях такого лечения начались только в 1997 году, то есть почти через двадцать лет после первого рождения в мире благодаря экстракорпоральному оплодотворению. Такие понятия, как риск и эксперименты без гарантии хорошо представлены в рассказах женщин, собранных сегодня, о первых попытках (Беатрис С.) (респондент 16) в 1980-х или протоколах более поздних новшеств (Изабель С.) (респондент 17).

Редко упоминаемое в начале курса лечения, понятие риска появляется постепенно с ощущением того, что эти женщины были «подопытными кроликами».

Это было в 1980-х годах. Довольно давно. Я все равно помню. Я не особо беспокоилась, они имплантировали пять эмбрионов другой женщине, и трое или четверо прижились. И тогда они говорили: «Как мы ей сообщим?» [...] У меня при экстракорпоральном было три эмбриона. Я сказала себе, что все в порядке [...] в лучшем случае это будут близнецы, в крайнем случае тройняшки [...]. Я хотела закончить, для меня это было закончено, эмбрионы будут удалены, я собиралась сделать выкидыш, и тут в голове все быстро прояснилось. Я больше не хотел быть подопытным кроликом. Может показаться отвратительным, но это было для устранения тех эмбрионов, которые были где-то в природе ... почти тридцать лет назад говорили, что вся процедура разработана до мелочей. Но в итоге, когда мы немного послушали врачей, было впечатление, что я немного подопытный кролик. Потому что даже рассуждения вроде: «Надо будет сказать ей, что они прижились» автоматически означают, что они не были уверены, что оно приживется (Беатрис С.)

Я чуть не умерла, близнецы тоже ... У мужа был большой нервный срыв; так что это правда, что, когда я отвечала на вопросы анкеты, я была в гневе... вот и все. Мне лгали, манипулировали мной, делали меня подопытным кроликом ... правда, нам встречались и действительно хорошие люди [...] доктор сказал мне: «Я предлагаю вам прямо сейчас сделать кесарево сечение; по крайней мере, я спасу вас, вот так ». [...] Когда я проснулась, вопросов не задавала. Не должна была задавать вопросы. Не знала, жива ли я. Хирург-гинеколог, который оперировал меня, сказал: «Они очень красивые, мы сделали самых красивых детей в мире». Это был старый медведь, он делал обход каждый день ... и кричал в коридорах: «Я счастливый человек, я сделал самых красивых детей в мире!» [...] С другой стороны, надо знать, что легкие не закончены, кожа не закончена, нервная система не закончена, нет ничего законченного, поэтому они будут находиться в инкубаторе очень долго (Изабель С.)

И эти эксперименты без оценок риска указывают на сильную социальную дифференциацию. По моим эмпирическим данным, женщины-пионеры, которые служили подопытными кроликами для испытания новых репродуктивных методов, в основном были работающими женщинами и представительницами рабочих профессий. Они составляют 93% всех женщин, прибегнувших в то время к данной операции, и только 63% в совокупности. Ни одна женщина из моей выборки не брала на себя риск участия в таких экспериментах, и очень немногие из них обладали профессией среднего звена.

Список литературы

1. François-Xavier ROUX-DEMARE, «La notion de vulnérabilité de la personne au regard de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme », Journal du droit des jeunes, nos 345 et 346, 2015, p. 35 à 38.
2. Axelle BRODIEZ, Isabelle VON BUELTZINGSLOEWEN, Benoît EYRAUD, Christian LAVAL et Bertrand RAVON, Vulnérabilités sociales et sanitaires. De l'histoire à la sociologie, Presses universitaires de Rennes, 2014.
3. François-Xavier ROUX-DEMARE, art. cit. (n. 1). 108 Institut Francophone pour la Justice et la Démocratie.
4. Axelle BRODIEZ, Isabelle VON BUELTZINGSLOEWEN, Benoît EYRAUD, Christian LAVAL et Bertrand RAVON, op. cit. (n. 2).
5. Laurence TAIN, Le corps reproducteur, Éd. EHESP, 2013.
6. Simone NOVAES, « L'évolution des indications de la procréation médicalement assistée : le point de vue du sociologue », Communication aux journées annuelles d'éthique, UNESCO, 17-18 décembre 1993.

7. Annie BACHELOT, Jacques DE MOUZONet Maurice ADJIMAN, « La fécondation in vitro : un parcours qui reste long et difficile », in Élise DE LA ROCHEBROCHARD (dir.), De la pilule au bébé-éprouvette, choix individuels ou stratégies médicales ?, INED, 2008, p. 243-261.
8. Virginie ROZÉEet Magali MAZUY, « L'infertilité dans les couples hétérosexuels : genre et 'gestion' de l'échec », Sciences sociales et santé, vol. 30, no 4, 2012, p. 5-29
9. Dominique ROYÈRE, « Stratégie des PMA en cas d'infertilité masculine : la FIV dans le cas d'altérations non spécifiques du sperme », Contraception, fertilité, sexualité, vol. 20, no 7 et 8, 1992, p. 720-724.
10. Laurence TAIN, « L'hôpital, la femme et le médecin : la construction des trajectoires de fécondation in vitro », Population, vol. 56, no5, 2001, p. 811-844. (Traduction : «The Hospital, the woman and the physician: the construction of In Vitro Fertilization trajectories», Population-E, vol. 57, no 2, 2002, p. 373-404).
11. Ссылка на закон от 29 июля 1994 г., статья L. 152.2 Кодекса о государственном здравоохранении.
12. Joëlle Belaïsch-Allart, Réponse de J. Belaïsch-Allart à l'éditorial de J. COHEN, «Le tourisme procréatif: un pis-aller», Gynécologie Obstétrique et Fertilité, vol. 35, no 2, 2007, p. 164-165.
13. Laurence TAIN, op. cit.(n. 5).
14. Virginie DESCOUTURES, Les mères lesbiennes, PUF, 2010.
15. Юриспруденция в этом случае признала такую конфигурацию родительства, при которой имеются две матери и один отец, в особенности с учетом участия отца в воспитании ребенка (апрель 2007).
16. Laurence TAIN, op. cit.(n. 5) ; Laurence TAIN, «Health inequality and users' risk-taking: a longitudinal analysis in a French reproductive technology centre », Social Science & Medicine, vol. 57, no11, 2003, p. 2115-2125.
17. Renée FOX, L'incertitude médicale, L'Harmattan et CIACO, 1988.
18. Ulrich BECK, World risk society, Polity Press, Cambridge, 1999.

Список респондентов

1. Лиана В., 41 лет, учитель школы, живет с 1994 года с 43-летним сотрудником СРАМ. После женского и мужского бесплодия, сделала ИАС, а затем попытку ЭКО. Родила ребенка.
2. Полина А., 39 лет, временно безработная. Живет с 1995 года с 41-летним коммерческим работником. По причине женского бесплодия сделала безуспешно четыре попытки ЭКО.
3. Милен К., 36 лет, учитель, живет в паре с 1998 года с 37-летним рыбоводом. Сделала пять попыток ЭКО из-за мужского бесплодия и родила ребенка.
4. Корин Г., 40 лет, стандартистка, замужем за Аленом Г., шофером-поставщиком; в настоящее время живет отдельно, но не разведена, курс лечения с тридцати лет (1999); одна микроинъекция и два вживления эмбриона; рождение дочери после второго вживления (2001).
5. Дельфин Б., 30 лет, безработная, специальность – коммерческий ассистент, замужем с 2008 года за Патриком Б., трубопроводчиком на постоянном трудовом договоре ; курс лечения с 2007 года; оплодотворение in vitro и два переноса; киста на каждом яичнике; второе оплодотворение in vitro; отсутствие беременности во время собеседования.
6. Гилейн Ж., 52 лет, территориальный атташе, руководитель службы, живет совместно с 1995 года с 56-летним преподавателем университета. Причина бесплодия неизвестна. После трех попыток ЭКО решили прекратить лечение, не имея детей.
7. Моник Ф., 48 лет, социальный работник психиатрии, в отношениях с 1992 года, замужем с 2006 года; курс лечения с 37 лет (1998 год), три оплодотворения in vitro, за которыми не последовали роды; прекратила медицинское лечение в 2000 году.
8. Карин Л., 29 лет, чиновник, в паре с Лаурой Б., беременной во время интервью благодаря ИАД в Испании.
9. Николас С., юрист, в паре с 2001 года с Бруно Л., курс лечения с 2001 года; восемь безуспешных искусственных оплодотворений с тремя суррогатными матерями; оплодотворение in vitro в США с четвертой суррогатной матерью и рождение маленького мальчика в 2007 году.
10. Паола Б., 29 лет, музыкант, в паре с женщиной с 2003 года; ИАД в Бельгии со своей партнершей, старше ее на пять лет.
11. Афродита Ф., 39 лет, профессор колледжа в паре с Кристианом С. с 1997 года. 2-летний ребенок. Афродита снова на третьем месяце беременности благодаря ИАД (Бельгия).
12. Виктор М., 34 года, библиотекарь, живет в паре с Авророй, куратором, в течение 4 лет. Благодаря искусственному осеменению в клинике в Барселоне у них 10-месячная девочка.
13. Сильвия А., 37 лет, работает в частном секторе; в паре с Бриджит Л.; курс лечения с 2001 года; пять искусственных оплодотворений у Бриджит Л. с донорством спермы, а затем четыре у Сильвии А. в

- Нидерландах; рождение мальчика после четвертого оплодотворения (2006); на момент собеседования Сильвия А. беременна маленькой девочкой.
14. Филипп Х., врач, в паре с Шарлем Р. с 2000 года, PACS в 2001 году; курс лечения с 2006 года; донорство спермы в США в 2007 году; выбор суррогатной матери; мальчик родился в 2008 году.
 15. Франсуа Т., старше 40 лет, управляющий банковским филиалом, холост, в настоящее время суррогатное материнство в США.
 16. Беатрис С., 53 года, сотрудник социального обеспечения, замужем за Александром С., 51 год, менеджером семнадцати автомобильных магазинов; курс лечения с 26 до 33 лет (с 1981 по 1988 год) с экстракорпоральным оплодотворением без беременности; удочерение ребенка в 1988 году.
 17. Изабель С., 47 лет, на должности агента, а затем руководителя группы в почтовом сортировочном центре; первый раз вышла замуж и родила первого ребенка в 25 лет; разведена; повторно замужем за Тьерри С., который занимается той же профессией, что и она; курс лечения с 33 лет (1994 год); оплодотворение in vitro, перенос эмбриона и рождение мальчика (1995 год); второе оплодотворение in vitro и рождение двух близнецов (1996 год).

Жасанды ұрықтандыру әдісі мен осалдылық

Лоранс Тэн

Әлеуметтану ғылымдарының құрметті профессоры, Лион университеті, Лион қ., Франция
laurence.tain@gmail.com

Француз тілінен аударғандар С.М. Шакирова, Л.В. Турарбекова

Мақала Франция мен Батыс Еуропа елдеріндегі заманауи репродуктивті медицинаның философиялық, құқықтық және этикалық мәселелеріне арналған. Зерттеу Франция ауруханаларында репродуктивті медициналық көмектің жаңа әдістерін енгізу кезеңіндегі 1980-1990 жж. медициналық жазбаларды талдауға, сондай-ақ 2008-2013 жылдары автор жүргізген емделушілердің сауалнамаларына негізделген. Бедеулік проблемасы ерлерді де, әйелдерді де қиын жағдайға душар етеді, бірақ бұл мәселеде әйелдердің өтемі жоғары. Хирургиялық операциялар әйелдерге жиі жасалады (жасанды жолмен ұрықтандыру). Ата-аналыққа ие үшінші жақтың құқығы туралы мәселе көтеріледі, сонымен қатар шәулет және жұмыртқа донорлары және суррогат аналар репродуктивті жүйенің бөлігі болып табылады және баламен қарым-қатынас жасауға құқылы. Автор ЭКҰ-ны жүргізу кезінде әйел-басшылардың жасанды жолмен ұрықтандыру үрдісін 30 жастан кейін, ал жұмыс істейтін әйелдердің төрттен үш бөлігі 30 жасқа дейін бастайтын әлеуметтік теңсіздікті әйелдер осалдығының маңызды факторы ретінде атап өтеді.

Түйін сөздер: репродуктивті медицина, экстракорпоральді ұрықтандыру (жасанды жолмен ұрықтандыру), ерлі-зайыптылар, әйел денсаулығы үшін тәуекелдер, осалдық, әлеуметтік теңсіздік.

Vulnerability and methods of artificial insemination

Laurence Tain

Honorary Professor of sociology, University of Lyon, Lyon, France

Transl. from French by S.M. Shakirova, L.V. Turarbekova

The article is devoted to philosophical, legal and ethical issues of modern reproductive medicine in France and Western European countries. The study is based on analysis of medical records for 1980-1990-s years, during the introduction of new methods of reproductive health care in the hospitals of France, and on the basis of patient surveys conducted by the author in 2008-2013 infertility Problem puts at risk both men and women, but women pay for birth a higher price. Surgical operations are mainly performed by women (in vitro fertilization). The question of the right of a third party to parenthood is raised, based on the fact that sperm donors, egg donors and surrogate mothers are part of the reproductive system and have the right to communicate with the child. The author notes social inequality as a serious factor of women's vulnerability during IVF: female managers start the process of in vitro fertilization after 30 years, while three-quarters of working women - before 30 years.

Keywords: reproductive medicine, in vitro fertilization, married couples, parenthood, women's health risks, vulnerability, social inequality.

Поступила в редакцию 09.09.2020

5 - бөлім
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ
ПСИХОЛОГИЯ

Раздел 5
ПЕДАГОГИКА И
ПСИХОЛОГИЯ

Section 5
PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY

МРНТИ 14.07.07

АШЫҚТЫҚ – БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ДЕМОКРАТИЯЛЫҚ ҚОҒАМ ҚҰРУДЫҢ АЛҒЫШАРТЫ

К.С. Құдайбергенова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
kulzada24@mail.ru

Ашықтық ұғымы философиялық және психологиялық шығармаларды талдауға негізделген метатанымдық тұрғыда қарастырылады және оның мағыналық табиғаты эмпирикалық пайымдау арқылы қорытылады. Нормативтік құжаттарды соның ішінде, мемлекеттік міндетті орта білім стандартын және сыбайлас жемқорлыққа қарсы стандарттарды зерделеу негізінде ашықтық демократиялық қоғам құрудың қажетті шарты ретінде пайымдалады. «Ашықтық» ұғымын зерттеудің әдістемелік және теориялық негіздерінің бағыттары мен қағидалары осы ұғымды субъектінің қасиеті, сапасы және қоғаммен өзара әрекеттестік ретінде зерттеу мүмкіндіктерін көрсетеді. Білім беру жүйесіндегі ашықтық қағидаты сыртқы форманы өзгерту құралы, ұйымдастырудың және тексерудің стихиялы факторы ретінде әдіснамалық негіздемесіз қолданылатындығына назар аударылады. Ашықтық қағидатының сана ашықтығына бағытталуы, ішкі мотивтің белсенділігінсіз сыртқы позицияның сананы өзгерту үшін жеткіліксіздігі негізделеді.

Түйін сөздер: ашықтық, сана, жабық қоғам, гипноздық ұйқы, әлеуметтік аномия.

Кіріспе

Білім беру жүйесіндегі парадигмалық өрістің кеңеюі мектеп мұғалімдері мен ЖОО оқытушыларына өзінің практикалық қызметімен үйлескен педагогикалық шығармашылыққа деген еркіндікке мүмкіндік берді. Білім беру ұйымдарының тәрбиешілері, мұғалімдері, оқытушылары, басшыларының практикалық тәжірибелері баспа беттерінде ғана емес, әртүрлі сайттарда, юу-туб ресурстарының арасында да көптеп кездеседі. Бұл педагогтердің практикалық зерттеушілік әрекеттерін жария етудегі, әріптестерімен бөлісудегі, дамудағы, өсудегі ашықтығын аңғартады, білім беру үрдісінде өзінің жалғыз емес екендігін сезінуге мүмкіндік береді.

Жаңартылған білім беру үдерісінің негізгі қағидаттарының бірі де - өз білгенінді ортаға салу, ынтымақтастықта бірлесе отырып, қоғам немесе жеке адам алдындағы мәселелерді шешуде белсенділік таныту. Бұл белсенділік - оқулықтағы білімді қабылдаудағы белсенділік емес, адамдардың қажеттілігін қанағаттандырудағы, өзінді жүзеге асырудағы *ашықтық*. Өзін жүзеге асыру жаңартылған білім мазмұнының іргелі негіздерінің бірі болса, ашықтық мемлекеттік жалпыға міндетті білім стандартында белгіленген 6 түрлі құндылықтың (*қазақстандық патриотизм мен азаматтық жауапкершілік; құрмет; ынтымақтастық; еңбек пен шығармашылық; ашықтық; өмір бойы білім алу*) бірі болып табылады. Білім стандартының 33-пунктінде білім берудегі құндылықтарды дарыту негізінде білім алушыларда дамытудың төмендегідей 10 түрлі қажеттілігі нақтыланған:

- 1) Қазақстан мүдделеріне қызмет етуге дайындығы;
- 2) Қазақстан Республикасының Конституциясының нормалары мен заңдарын құрметтеу және сақтау;
- 3) Әлеуметтік жауапкершілік және шешім қабылдау білігі;
- 4) Мемлекеттік тілді меңгеруге ынталануы;
- 5) Қазақстан халқының мәдениеті мен дәстүрлерін, әлемнің мәдениеттілік алуан түрлілігін құрметтеуі;
- 6) Рухани келісім және толеранттылық идеяларына бейімділік;
- 7) Қоршаған ортаға және экологиялық тепе-теңдікті сақтауға оң қарым-қатынасының болуы;
- 8) Шығармашылық және сын тұрғысынан ойлау;
- 9) Коммуникативтік және ақпараттық-коммуникациялық құралдар мен технологияларды тиімді қолдана білу;

10) Өмір бойы білім алуға және өзін-өзі ынталандыруы [1].

Дегенмен, ашықтық құндылығына деген қажеттіліктің мән-мағынасын сипаттаушы белгілері айқындылықты талап етеді. Бұл ашықтық ұғымының тұрмыстық сөз түрінде қолданыста болғанымен, педагогика ғылымының объектісі ретінде ұғымдық, ұстанымдық тұрғыда талданып, зерделенбегендігін байқатады.

Ашықтық философиясы

Ашық білім беру білім алушылардың білім алудағы ерік-жігерін пайдалану қажеттілігінен туындап отыр. Оқу үдерісіндегі білім алушылардың оқулыққа бағытталған білім берудің орнына оқу үрдісінде практикалық тәжірибесін жинау, білімнің эмоционалды бояуын, технологиялық жетістігін сезіну, білімнің әлеуетті бағыттары бойынша сұрақтар туындата отырып, білім беру мен әлеуметтік орта арасын байланыстырудағы өз таңдауын жасау, өз таңдауына өзі жауап беруді қалайды. Мұндай таңдау еркіндігі мен бағыт-бағдар оқудың жақсаруына ықпал етеді деген үміт басым.

Ашық білім беру философиясының негізін білім беруді реформалаушы Джон Дьюи мен дамытушы психолог Жан Пиаже еңбектерінен іздеуге болады. Ашық білім беру философиясы оқушылардың өз бетімен білім алуына бағытталған және мұғалімді білім үрдісіндегі қолдау беруші, қадағалаушы, бағыттаушы ретінде қарастырады. Оқу үрдісіндегі мұғалімдердің негізгі қызметі – білім алушы әрекетін басшылыққа алып, әдіс-тәсілдердің қаншалықты әрекетке жеткізіп отырғандығын қадағалау, туындаған ситуацияларды реттеп, қажеттіліктеріне назар аудару және қанаттандыру, бағыттау, қажетті ресурстармен қамтамасыз ету. Ашықтық ұстанымы негізінде оқушының танымдық аймағы дамуы ғана емес, оның жеке басы, эмоциялық аймағы дамуына да қолайлы мүмкіндіктер жасалады. Ашықтық, тұлғааралық қарым-қатынаста оқу үрдісіндегі субъектілердің әрқайсысы белгілі бір жолмен екіншісін жандандырып, *байытатын екі тең адамдардың* диалогын орнатуға бағытталады. Оқу үдерісінде мұғалімдер тарапынан байқалып жататын (*әрине, мұғалім профессионал, мамандыққа 4-5 жыл оқыды, біледі, терең түсінеді, көп жағдайда осы біліктіліктері мұғалімнің адами сапасынан жоғары тұрады, мұғалімдер білгенін пұлдайды*) артық үстемдікті тежеп, төзімділік танытуы, білім алушының білім алуына, ізденуіне өз үлестерін қосуы ашықтық ұстанымының негізі болып табылады.

Ашықтық әлемдік деңгейде

Зиглер және басқалар (2012) ұсынған қоршаған ортаны байыту болжамында ашықтық танымдық қабілеттердің дамуына оң әсер етеді деп тұжырымдалған, яғни, байытылған ортаны құру (мысалы, оқу) қосымша оқу қызметіне қатысу мүмкіндіктеріне әкеледі. Ғалымдардың пайымдауында, бұл үрдіс, әсіресе есейген шақ пен ұлғайған кезеңдерде күшті болады деп болжануда, өйткені бұл уақыт кезеңдері қызметке тұру немесе зейнетке шығу сияқты өмірлік жағдаяттарға сай өзгерістермен сипатталады [2]. Жоғары ашықтық ортаны байыту (ақпарат арқылы) болжамы бойынша ашықтық пен танымдық қабілеттіліктің арасындағы даму қатынасын Бейкер және Бишсел (2006), Зиглер және басқалар (2012) қолдайды [3; 2].

Рейн және басқалар (2002) балалардың танымдық дамуын зерттеу барысында 3 жастағы балаларды ынталандыруға деген ұмтылыста көрінетін жоғары қызығушылық 11 жаста жоғары танымдық қабілеттермен қатар жүретіндігін көрсеткен [4]. Нейсер және т.б. (1996) «қоршаған ортаны байыту» терминін білім берудің байытылған ортасы балалардың интеллектісіне әсерін сипаттау үшін қолданған [5].

Зиглер (2012) қоршаған ортаны байыту болжамға қатысты зерттеулерін ұлғайған жастағы азаматтар арасында жүргізу барысында, ашықтықты іс-шаралармен байланыстыра (мұражай, көрмелер мен концерттерге бару немесе нақты көркемдік қатысудың қандай да бір түрі [2;180.] отырып, қоршаған ортаны байыту ұлғайған жастағы азаматтардың өмірін байытады деген қорытындыға келеді.

Артече және басқалар (2009) ашықтықты маңызды аспект болып табылатын типтік интеллектуалды қатынас сияқты белгілермен байланысын қарастыратын болса [6], Виникайнен мен Кокконың (2012) жеке жұмыссыздыққа қатысты зерттеуінде, ашықтық өмір бойына

жұмыссыздықтың көп кезеңдерін болжайды, бірақ жұмыссыздықтың әр жеке кезеңінің ұзақтығына әсер етпейді деген болжам жасайды. Вииникайнен мен Кокко (2012) «ашықтықтың жоғары деңгейлері адамдарды жеке тәжірибелерінде үзілістерге әкеліп соқтыратын жаңа тәжірибе мен жаңа қиындықтарды іздеуге ынталандыруы мүмкін» деп мәлімдейді [7; 1214].

Осылайша, ашық адамдар жұмыс орындарын өзгертуді қауіп емес, мүмкіндік ретінде қарастырады және жұмыссыздық кезеңін оңтайлы қолдана алады. Робертс және басқалардың нәтижелері (2003) жұмыссыздықтың ұзақтығына қарай ашықтықтың төмендейтінін көрсетеді [8]. Томпсон 2012 ашық білім беру стандартталмаған іс-әрекеттерді, шығармашылық қабілетін дамыту, жеке оқу бағдарламасын қалыптастыру, оның даму ырғағын, оқыту формалары мен әдістерін өз бетінше таңдау мүмкіндігін болжайды деп атап көрсетеді [9].

Ашықтық және технология

Технологиялық бағдарламалардың дамуы - қол жетімді ашық білім беру жүйесінің тиімділігін арттыруда маңызды. Технологиялық бағдарламалар кедергілерді жою арқылы білім беруді таратудың абсолютті ашықтығын қамтамасыз етеді. Бұл технологиялар, негізінен, веб-сайттарға негізделген және әртүрлі мақсаттарға қызмет етеді. Мысалы білім саласындағы азаматтар үшін, әлемдік ғылыми ақпараттар, білім бағдарламалары, білім берудің мыңдаған түрлі әдіс-тәсілдерімен алмасу, пайдалану мүмкіндіктері қарастырылған. YouTube каналы арқылы бейне роликтер мен тақырыптық спикерлер, сыныптағы іс-шаралар, тақырыптық пікірталастар және мұғалімдермен сұхбаттасу қамтамасыз етілген. Білім алушылар қашықтықтан Skype немесе Google, ZOOM т.б. электрондық пошта арқылы желідегі топтарда немесе әлеуметтік бетбелгі сайттарындағы аннотациялар арқылы байланыса алады.

Фредрик В.Бейкер III «Соңғы 100 жылдағы білім берудегі ашықтық» мақаласында ашық білім беру ресурстарының табиғаты туралы баяндайды. Мұғалімдердің білім ұйымдарының әлемдік білім беру қауымдастығы желісін құруды ашықтық үрдісінің бір бөлігі деп қарастырады. Жаңа технологияларды реттеуге байланысты мекемелер, мемлекеттер және халықаралық ұйымдардың қызметтері сол ресурстарды реттеу арқылы олардың өміршендігін ұзартады. Ашық білім беру парадигмасы және оның салдары тәрбиешілер мен оқушылар үшін технологиялық инфрақұрылымға қол жеткізудегі еркіндік пен ашықтықты білдіреді деген тұжырым жасайды [10].

Бүгінгі таңда Үкіметтер, мекемелер мен адамдар білімнің маңыздылығын мойындап, ашық білім беру жүйесінің мүмкіндіктерін кеңейту жолдары заңнамалық – нормативтік құжаттар негізінде бекітіліп отыр. Мысалы, «Ресей Федерациясындағы білім туралы» 2012 жылғы 29 желтоқсандағы №273-ФЗ Федералдық заңының 29 - бабы білім беру ұйымдарының ақпараттық ашықтығын реттейді, ашықтық принципінің мазмұнын ашады. Осы бапқа сәйкес білім беру ұйымдары өздерінің қызметі туралы ақпаратты қамтитын ашық және жалпыға қол жетімді ақпараттық ресурстарды қалыптастырады және оларды ақпараттық-телекоммуникациялық желілерге, оның ішінде Интернеттегі білім беру ұйымының ресми сайтына орналастыру арқылы осындай ресурстарға қол жетімділікті қамтамасыз етеді [11].

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарында ашықтық пен айқындылықты қамтамасыз ету үшін сыбайлас жемқорлыққа қарсы стандартында (ҚР Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 4 мамырдағы № 174 бұйрығы) ашықтық ұстанымы - студенттер мен оқытушылар арасындағы ашықтық, өзара сенім, ақпараттар мен идеялармен ашық алмасу деген мағынада ашылады [12].

Ашық қашықтықтан білім беру білім алушыны өзінің этикасы, ережелері, реттеушілері бар электронды мәдениет жағдайына бейімдейді. Осының арқасында ақпараттың қажеттілігін, оны ұйымдастырылған іздеу мен өңдеудің адекватты іске асыру дағдыларын қалыптастыру арқылы тұлғаның өздік даму траекториясын анықтауға мүмкіндік береді. Жеке тұлғаның өзі ақпарат көзі, медиаторға айналады, оны бағалайды, таңдайды, жіктейді, біріктіреді. Сөйтіп, ашық білім жүйесіндегі білім алушы ашық жүйенің негізгі жүйе құраушы элементіне айналады, ол жаңа білім критерийлеріне сәйкес келетін жаңа ақпараттар құра алады.

Ашық университет

Әлемде мыңдаған адамдар ашық білімді таңдауда, өйткені бұл жұмыс орнында оқуға, отбасылық оқуға мүмкіндік береді және барлық жастағы адамдарға қолайлы. 2016 жылы Ұлыбританиядағы студенттердің 50% қашықтықтан оқыту қызметін, Үндістанда - 35%, Пәкістанда - 25% қолданды. Көптеген елдерде қашықтықтан оқытуды да, аралас оқытуды да қолданатын мамандандырылған ашық университеттер бар.

Ұлыбританиядағы жоғары білім алуға арналған Ашық Университет (OU) - бұл қоғамдық зерттеу университеті, оның көптеген курстарын (студенттерге де, аспиранттарға да) әлемнің кез келген жерінде алуға жағдай жасалған. Ұлыбританияның ашық университетінің миссиясы: «Ашық университет - адамдарға, орындарға, әдістер мен идеяларға ашық». Ұсынылып отырған білім берудің айрықша ерекшелігі білім алушының өзіндік жұмысына негізделген аралас оқыту, білім алушының оқу материалдары арнайы әдебиеттермен, аудио және видео кассеталардағы жазбалармен, компьютерлік бағдарламалармен қамтамасыздандырылған. Оқу үдерісінде студенттер тобына бекітілген мұғалім-кеңесші (тәрбиеші) де маңызды рөл атқарады. Оқыту қадағалау принципі бойынша жүзеге асырылады: лектор сабақ жүргізеді, курстың мазмұнын қалыптастырады, ал тьютор студенттермен байланыс орнатады, сұрақтарға жауап береді және мәселелерді шешуге көмектеседі. Оқыту процесінде студенттер теориялық модельдерді өздерінің басқару қызметіне қолдана білуге машықтанады, сонымен бірге теорияны тереңірек түсінеді, өз ұйымының жұмысын жақсарту үшін тиімді шешімдер іздейді.

Азия елдерінде ашық білім беру әртүрлі әлеуметтік топтарға, оның ішінде өмір сүру деңгейінің төмендігіне, университеттен қашықтыққа немесе басқа шектеулерге байланысты дәстүрлі білім алуға қиындықтарға тап болғандарға бағытталған. Allama Iqbal Open University - Исламабадта орналасқан Пәкістанның ең ірі қоғамдық зерттеу университеті. Университет әлемдегі ең үлкен төртінші жоғары оқу орны болып табылады, оның 1 326 266 студенті бар (2016), олардың көпшілігі әйелдер. Бұл университет оқытуда аралас технологияларды қолданады және Азия елдерінде оған деген қажеттілік өте жоғары болып қала беретін болашақ мұғалімдерді дайындауға ерекше назар аударады. Бұл ең ірі және әйгілі ашық университеттердің мысалдары, іс жүзінде олардың саны әлдеқайда көп: Шанхай, Израиль, Оңтүстік Корея, Непал, Замбияның және т.б. ашық университеттері өз елдерінен тыс жерлерде де белгілі. Ашық білім беру халықтың өсу қарқыны, дәстүрлі жүйенің барлығына жоғары білім алу мүмкіндігін ұсына алмауы, кәсіби оқытушылар құрамының жетіспеушілігі секілді қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталып отыр [13].

Методология

Ашықтық дегенді қалай түсінеміз?

Қазақстанның ЕҚЫҰ-ның төрағалығына кірісуіне орай Н. Назарбаев: «Демократиялық қоғам орнату – біздің халқымыздың саналы таңдауы, мұндай мақсатқа қол жеткізу қоғамда *ашықтық* құндылықтары орын алғанда ғана болатыны белгілі» деп атап көрсеткен [14]. Осы айтылған ойды жүзеге асыруда, ашықтық сөзі теориялық талдаусыз, практикалық қолданысқа еніп, *«біз жаңа ойлар мен көзқарастарға, әріптестікке және серіктестікке ашықпыз. Ашықтық – біздің басты құндылықтарымыздың бірі»* деген секілді ұранды мағынаға ие болды.

Білім беру кеңістігіндегі ашықтық идеялары бүгінгі түрлі деңгейде әртүрлі ғылым саласы арқылы ашықтық принципі талқыланып, кристалдана түсуде. Алайда, "ашықтық" дефинициясының өзі әлі күнге дейін бір мәнге ие болды деу артық. Мысалы, философиялық ғылымдарда ашықтық (нем. *Offenheit*, ағылш. *openness*, франц. *ouverture*) жалпы мәдени ұғым ретінде түсіндіріледі. "Ашықтық" терминінің пайда болуы 1932 жылы "ашық қоғам" ұғымын ғылыми айналымға тұңғыш рет енгізген А.Бергсон [15] концепциясымен және К.Поппердің [16]. «ашық қоғам» теориясымен байланысты. Олар әлеуметтік және биологиялық метафораларды бір уақытта тірі ағзамен және әлеуметтік жүйенің ерекше түрімен салыстыра отырып, қоғамға қандай да бір сипаттама беруге тырысады. Соның негізінде "ашықтық" және "жабықтық" ұғымдарының айырмашылықтарын ажыратады. «Жабық қоғам», А.Бергсон бойынша, моральдық нормалар мен діни табуларға сәйкес өмір сүретін жүйе ретінде қарастырылады. Орталық жүйе жүйесінің бұйрықтарына бағынатын тірі организм сияқты, жабық қоғам еңсерілмейтін социобиологиялық

заңдар бойынша жұмыс істейді. "Мораль мен діннің екі көзі" жұмысында А. Бергсон, адам ортасының ілгерілеуі қоғамның ашықтығы идеясында, адамзаттың рухани мәдениетіне нұқсан келтіретін жасанды қажеттіліктерден бас тартуды басты қағидаттар ретінде жариялайтын моральда ғана көрініс табады деген қорытындыға келеді [15]. И.Пригожин, И.Стенгерс, Хакен «ашықтық» феноменін синергетикалық көзқараспен байланыстырады [17].

Мысалы, Е.В. Коротаев XX ғасырдың 60-70 ж.ж. кеңестік білім беру жүйесінің тұрақты, тепе-тең жағдайын атап өтеді [18], онда жекелеген сатылар: мектепке дейінгі, орта білім беру және жоғары оқу орындары Хакен мен И. Пригожиннің пікірі бойынша "гипноздық ұйқы" жағдайында дербес өмір сүрді. Шындығында, кеңестік білім беру жүйесінің тиімділігі тек бізде ғана емес, шетелде де мойындалды. Кеңестік білім беру жүйесі өзінше бір микро әлем ретінде өмір сүріп, қоғам, әлем өзгерістерімен бірге өзгеру қажеттілігін сезіне алмады [5]. Алайда, 1980 ж.ортасынан бастап қоғамдық өмірдің барлық саяси-экономикалық салаларын қамтыған өзгерістер дәуірінің білім беру жүйесіне әсері болмай қалған жоқ. Бұл кезең И.А.Кох еңбектерінде «әлеуметтік аномия кезеңі» (фр. Anomie - заңсыздық, заңсыздық) деп аталады [19].

Сол кездегі болып жатқан оқиғаларға орталықтың барабар реакциясының белгілі бір кешігуі білім беру жүйесінің өзін-өзі ұйымдастыруға мәжбүр болуына әкелді. Шығармашыл талантты ұстаздар белсенділігінің арқасында көптеген жеке меншік, авторлық, атаулы мектептер (Қ.О.Бітібаева, Е.А.Очкур, Архимед) қызметтері жандана түсті, білім беру саласындағы өздік даму бағдарламалары пайда бола бастады. Бірнеше мәрте білім стандарттары (1992, 1998, 2002, 2008, 2013, 2016), білім тұжырымдамалары қабылданып, білім беру жүйесіндегі үздіксіз реформалар трендке айналды. Бұл реформаларда негізінен ішкі қажеттіліктерге қарағанда әлемдік қажеттіліктерді қанағаттандыру басымдық танытты. Негізгі стратегиялық мақсат әлеммен терезесі тең білім жүйесін құру талпынысынан туындады [20].

Мұндай бастамалар «құбылыс» ретінде және «түсінік» ретінде «ашықтықты» зерттеуге ерекше жол ашты. А.А. Рахкошкин атап өткендей, Батыс Еуропа елдеріндегі "ашықтық" ұғымының алғашқы әлеуметтік-педагогикалық түсіндірмелері XIX ғасырдың басына жатады. "Сенім ұстанымына негізделген, «ашықтық» этикалық норма болып жарияланды" [21]. Шетел психологиясында «ашықтық», экстраверсия, мейірімділік, адалдық, невротизммен қатар, (L. R. Goldberg, J. Palmer, I. Palmer және т.б.) адамдарды бірдей қабылдау қабілетін сипаттайтын жеке мінездеме ретінде түсіндіріледі. Психологтардың пікірі бойынша жеке тұлға ашықтығының ерекшелігі (L. R. Goldberg), ол нақты тәжірибеден тыс абстракциялық ойлау қабілеті басымдылығында [22, 23].

«Ашықтық» терминін түсіну аясы өте кең: стандартталған алмасу ашықтықтығынан (ашық жүйелерде) жеке ізгілік ашықтыққа дейін (антикалық философия, философия) аралықты қамтиды. У.Эко пайымдауында - өнер туындысы жаңа мағыналар жасауға жаңа мүмкіндіктер әлемін жасауға ашық: суреттің көрермені, романның оқырманы, музыканың тыңдаушысы болғанша өмір сүреді, яғни, ашықтық, адамның қызмет субъектісі ретінде қарастырылады [24].

Ашықтықтың психологиялық және антропологиялық аспектілері өзара байланысты түсіністік, сұхбаттасу қабілеті, жанашырлық, қабылдауға дайындық пен мәдениеттануда - толеранттылық және көпмәдениеттілікпен сипатталады.

Ашықтық адамның **жеке басының қасиеті** ретінде қарым-қатынасқа оңай кіру, өз пікірін, сезімі мен эмоциясын шын жүректен және ашық білдіру, ортақ тіл таба білу және т.б.

Ашықтық социологиялық категория ретінде субъектінің **қоғаммен өзара әрекеттесуіндегі белсенділікпен** сипатталады

Педагогикада **тұлғаның қалау қасиеті** - ашықтық білім беру нәтижелерінің бірі.

Ашықтық дегеніміз - қызмет субъектісіне, қызмет ету ортасына немесе қызмет мазмұнына тән сипаттама.

Ашықтық - **қоршаған ортаға біріктірілген** қол жетімділік (ашық білім, ашық қол жетімділік, ашық көздер және т.б.).

Ашықтық – **субъект сапасына** қатысты жаңа нәрселерді қабылдау (білім, инновация, ойлау философиясы, когнитивті ғылым) қабілеті.

«Кәсіби және шығармашылық ашықтық» - ғылыми қызметтің этикалық қағидаларының бірі, **ғалым құзыры**.

Ашықтық - шынайылық, туралық ретіндегі **жеке қасиет ретінде** - қоршаған ортаға және мазмұнға тәуелсіз **субъектінің сапасы**.

Ашықтық - адамның өзін-өзі қамтамасыз етпеуі (экзистенциализм, философиялық антропо- логия)

Ашықтық - жүйелер мен әлемдегі жаңа қабілеттердің пайда болу кезіндегі жаңа сапаларға және қасиеттері ие болуы (синергетика [21])

Ашықтық - бөліктің тұтаспен байланыстылығы, одан бөлінбеуі (А.Бергсон [15], К.Поппер [16] - ашық қоғам)

Ашықтық **«болмыстың» қасиеті** ретінде (ашық материк, ашық принцип, ашық элемент)

Ашықтық қағидат ретінде толық емес болу (К.Ясперс [25], экзистенциализм философиясы)

Ашықтық - берілген мағыналарды түсіну, мағынаны табу мүмкіндігі ретінде (белгіге, семиотикаға қатысты);

Ашықтық - әлеммен бірге болу, бір нәрсе үшін «жарық сәуле» (М.Хайдегер [26]).

Ашықтық - бастапқы принциптер мен негіздердің толықтырылуы (өзгергіштігі), бейімділік ретінде (И.Пригожин, В.Г.Буданов [27]).

Ашықтық - ашылу мүмкіндігі ретінде (мәдениет философиясы, өнер тарихы).

«Ашықтық» ұғымының біздің санамыздағы бейнесі нақты көрініс таппағандықтан, жете түсінбегендіктен ұғым ретіндегі беделінің арту мүмкіндігі әлсіздік танытады. Ашықтық ұғымына жасалған шолулар ашықтықты - қасиет, субъект сапасы, қоғаммен өзара әрекеттесудегі белсенділік, ретінде зерттеу мүмкіндіктерін көрсетеді.

Н.Назарбаев (2017) бағдарламалық баяндамасында сана ашықтығы түсінігінің үш түрлі ерекшеліктеріне мән береді. Біріншіден, планетадағы, әлемдегі, елдегі болып жатқан өзгерістерді түсіну. Екіншіден, сананың ашықтығы - бұл жаңа технологиялық тәртіптің әсерінен болатын өзгерістерге дайындық. Үшіншіден, басқа біреудің тәжірибесін қабылдау, өзгелерден үйрену қабілеті деп атап көрсетеді [28].

Бүгінгі таңда отандық психологиядағы "ашықтық" дефинициясы жаңа, әдеттен тыс немесе тіпті жағымсыз нәрсе қабылдай алатын индивидтің сипаттамасы ретінде түсіндіріледі және адамға оңай қарым-қатынас жасауға, өзінің жеке көзқарасын, пікірін шынайы білдіруге және баға беруге мүмкіндік беретін жетілген тұлғаның сапасы болып табылады. Ашық адамдар, әдетте, қарым-қатынаста тиімді, түсінуге, қолдауға және өзара іс-қимылдың басқа да оң формаларына қабілетті. Өткен ғасырдың соңынан бастап "ашықтық" термині жаңа мағынаға ие болады. Ол білім беруді ізгілендіруге, оның мазмұнын нақты өмірге жақындатуға, білім беру бағдарламаларының икемділігіне, мектептің әлеуметтік институт ретінде тұйықталуын жеңуге бағытталған көптеген педагогикалық тұжырымдамалардың белгілеріне айналып, әрекет етуде.

Білім берудегі "ашықтық" терминін дамытудың келесі кезеңі ақпараттық қоғамның қалыптасуына, өмір бойы үздіксіз білім беруде жаппай қажеттіліктің туындауына, білім беру жүйесіне өзінің технологиялық базисін түбегейлі жаңғыртуға, оқытудың ашық ақпараттық-педагогикалық технологияларына (желілік ақпараттық технологиялар, қашықтықтан оқыту нысандары және т.б.) көшуге мүмкіндік беретін жоғары сапалы ақпараттық-білім беру ортасын құру міндетіне байланысты. Бүгінгі күні *білім беру қоғам өзгерістерімен қатар өзгеруге қабілетті ашық жүйе ретінде* қарастырылады.

Білім берудің "ашық үлгісі" болашақ білім ашықтығын, әлеммен байланысын, адамның, табиғат пен қоғамның тұтастығы мен өзара байланысы туралы түсініктерді дамыту мен білім беру процестеріне енгізуді көздейді. Білім беру жүйесінің *ашықтығы оның қалыптасуының тұрақтылығын емес, кез келген сәтте дамуға және сыртқы ортамен одан әрі өзара іс-қимыл жасауға ашық* екенін білдіреді.

А.А. Рахкошкин «ашықтық» ұстанымының үш негізгі деңгейде жүзеге асырылатынын атап көрсетеді:

- білім беру жүйесінің ашықтығы;
- білім беру ұйымының ашықтығы;
- білім беру процесінің ашықтығы [21].

Қазіргі жағдайда қалыптасатын ашық білім беру жүйесінің ерекшелігі оның білім беру проблемаларын шешуге әртүрлі әлеуметтік институттарды (отбасы және тұтынушылар және т.б.)

тарту, сондай-ақ білім беру процесін ұйымдастыруда және қолдауда оқу орындары мен білім алушылардың өздерінің рөлін қайта қарау қажеттілігіне бағытталуы болып табылады.

Ашық білім беру жүйесі ең алдымен мынадай мәселелерді шешуге бағытталған:

- ХХІ ғ. адамдардың қажеттіліктерін қанағаттандыратын білімге қол жеткізуді ұйымдастыру (білім адам өмірінің барлық кезеңінде ерте балалық шағынан қол жетімді болуы тиіс);
- білім берудің барлық деңгейлерінде барлық адамдар үшін білімге қол жеткізудің теңдігін қамтамасыз ету;
- білім беру сапасын арттыру және оның қоғам сұраныстарына сәйкес келуіне қол жеткізу;
- білім беру жүйесінің тиімділігін, өнімділігін арттыру.

Қорытынды

Ашықтық гуманистік педагогиканың іргелі қағидаттарына негізделген инновациялық теориялар мен жүйелердің жетекші принципі болып табылады. *Ашықтық – өзіндік пікірі, өзіндік мені толық қалыптаспаған адамды әлеуметтендіру мен тәрбиелеу үшін түсініксіз мүмкіндіктер туғызады.* Бұған мысал ретінде бірнеше саты жоғары тұрған, дамыған алдыңғы қатарлы батыс елі ұстанымдарының жаңартылған білім мазмұнына ендірілуі түсінікті кеңейтіп, білім саласындағы кейбір азаматтардың салт-санасын өзгертуге түрткі болған болар, дегенмен, ішкі түрткі оянбайынша сыртқы ұстанымның сананы өзгертуге әлі жетпейтіндігі айдан анық. Бұл ұстанымдар *астарсыз, стихиялық фактор ретінде форманы өзгерту, ұйымдастыру және тексеру құралына айналып отырғандығын, соңғы 7 - 8 жылдық тәжірибе дәлелдеп отыр. Шындықты айтуға, шынайылыққа көз жеткізуге әлі де сыртқы мотив талап етіледі.* Бұл жердегі мәселе, алдымен, адамдардың өзін-өзі реттеу арқылы ой-сананы жетілдіру. Қазақтың *«сана берсін, сана бермесе ала берсін»*, деген сөзі бекер емес.

Білім беру ұйымдары мен әлеуметтік орта арасындағы ашық өзара байланыс жүйесін ұйымдастыру тәрбие мен өмір бірлігі идеясын іске асыруды қамтамасыз етеді. Дегенмен, негізгі проблема - осы ашық байланысты орнату тетігі, әлі де ғылыми-практикалық негіздеменің таяздығы. Бұл тек білім ұйымдары тарапынан шешімін табатын мәселе емес және бұл қандай да бір формадағы алып-қашты іс-шарамен де шешілмейді. Өйткені, *«ашықтық» инновациялық теориялар мен жүйелердің басқа да қағидаттарының өсу, ынтымақтастық, жаһандық қажеттілігін қанағаттандыруға негізделген.*

Ашықтық қағидаты демократиялық қоғам жағдайында толық жүзеге асырылады және **баланың жаһандық болашағының кепілі** бола алады. Қазақстан Республикасы білім беру жүйесінің ашықтық қағидатын негізгі құндылықтар ретінде алға тартуын, біріншіден *саналы демократия баспалдақтарының бастауы*, екіншіден, *әрбір баланың, ой арманын, мақсат, мұратын дамыту үшін жасалып жатқан жағдайлардың бірі, бірегейі* деп түсіну қажет.

Жалпы алғанда, педагогикалық жүйенің ашықтығы оның өмірмен тығыз байланысын білдіреді. *Ашықтық адамдарды бір-бірінің жақсылығын көруге, содан үйренуге, содан ләззат алуға бейімдейді.* Дүниенің ашықтығы басқа адамға сенімділік ұялатады деп ойлаймын. **Ашықтық - шексіздік емес**, екеуінің арасындағы елеулі айырмашылықты ажырата білген дұрыс. Егер білім барлық адамдарға кемсітусіз және ақылға қонымды жағдайларда қол жетімді болса, ашық болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыздағы № 1080 қаулысымен бекітілген.
2. Matthias Ziegler, Erik Danay, Moritz Heene, Jens Asendorpf, Markus Bühner, Openness, fluid intelligence, and crystallized intelligence: Toward an integrative model, *Journal of Research in Personality*, Volume 46, Issue 2, 2012, Pages 173-183, ISSN 0092-6566, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.01.002>.
3. Thomas J. Baker, Jacqueline Bichsel, Personality predictors of intelligence: Differences between young and cognitively healthy older adults, *Personality and Individual Differences*, Volume 41, Issue 5, 2006, Pages 861-871, ISSN 0191-8869, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.02.017>.

4. Raine A., Reynolds C., Venables P.H., Mednick S.A. (2002). Stimulation seeking and intelligence: A prospective longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 663–674. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.4.663>
5. Neisser U., Boodoo G., Bouchard T.J. Jr., Boykin, A.W., Brody N., Ceci S.J., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77–101.
6. Arteche A., Chamorro-Premuzic T., Ackerman P., Furnham A. (2009). Typical intellectual engagement as a byproduct of openness, learning approaches, and self-assessed intelligence. *Educational Psychologist*, 29, 357–367. DOI: 10.1080 / 01443410902927833
7. Viinikainen J., Kokko K. (2012) Personality traits and unemployment: Evidence from longitudinal data, *Journal of Economic Psychology*, 33(6), p 1204-1222. DOI: 10.1016 / j.joep.2012.09.001
8. Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2003). Work experiences and personality development in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 582–593. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.582>
9. Thompson P. (2012) Teaching Teachers Through Open and Distance Learning. *Open Learning: A Journal of Open, Distance and E-Learning*. № 27 (3), 288-293.
10. Baker III F.W. (2017) An Alternative Approach: Openness in Education over the last 100 Years. *TechTrends*, 61(2), 130-140. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>
11. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ
12. Жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарындағы ашықтықты және айқындықты қамтамасыз ету жөніндегі жемқорлыққа қарсы стандартын бекіту туралы Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру (ҚР Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 4 мамырдағы № 174 бұйрығы)
13. Баяева Л.В. (2017) Проблемы и перспективы развития открытого дистанционного образования в условиях электронной культуры //Информационное общество, вып. 3, с. 48-59. <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/9883a19543e0bbc144258264003ec19f>
14. Мемлекет басшысы Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. 2017 жылғы 31 қаңтар «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік».
15. Бергсон А. (1994) Два источника морали и религии: пер. с фр. М. : Канон.
16. Поппер К. Р. (1992) Открытое общество и его враги: в 2 т.: пер. с англ. М.: Международный фонд «Культурная инициатива».
17. Хакен Г. (1985) Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М.
18. Коротаева Е.В. (2019) Теория и практика педагогических взаимодействий: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт. – 242 с.
19. Кох И. А. (2006) Социальная аномия и социальное управление//Социальная философия и социология. С. 62-71.
20. Кудайбергенова К.С. (2010) Құзырлылықтың педагогикалық категория ретінде дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері: пед. ғыл. док. ... дис. - Алматы. - 336 б.
21. Рахошкин А.А. (2005) Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики): моногр. / НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород.
22. Goldberg L. (1993) The structure of phenotypic personality traits. «The American Psychologist, 48».
23. Palmer J., Palmer L. (2002) Evolutionary Psychology. The Ultimate Origins of Human Behavior.
24. Носачев П.Г. (2008) У. Эко: путь от семиотики к онтологии //Вестник ПСТГУ I: Богославие. Философия. Вып. 3(23). С.33-44
25. Ясперс К. (2012) Философия: В 3 кн. / Пер. с нем. А.К. Судакова. М.: Канон+РООИ «Реабилитация».
26. Хайдеггер М. (1997) Бытие и время. М.: Ad Marginem.
27. Буданов В.Г. (2007) Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-традиция. С. 174—211.
28. Төрт тұғыр: Ашықтық. 02 Ақпан, 2010. egemen.kz: <https://egemen.kz/article/1623-tort-tughyr-ashyqtyq>

Открытость в системе образования как предпосылка построения демократического общества

К.С. Кудайбергенова

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан
kulzada24@mail.ru

Концепция открытости рассматривается в метакогнитивном контексте на основе анализа философских и психологических работ, а его семантический характер резюмируется посредством эмпирических рассуждений. Открытость на основе изучения нормативных документов, в том числе государственных обязательных и антикоррупционных стандартов обобщается как необходимое условие построения демократического общества. Направления и принципы методологической и теоретической основы изучения понятия «открытость» отражают возможности изучения данного понятия как свойства, качества субъекта, активности взаимодействия с обществом. Автор отмечает, что принцип открытости в системе образования используется как средство изменения внешней формы, как стихийный фактор организации и проверки без методологического обоснования. Без активности внутреннего мотива внешней позиции недостаточно для изменения сознания, так как принцип открытости ориентирован на открытость сознания.

Ключевые слова: открытость, сознание, закрытое общество, гипнотический сон, социальная аномия.

Openness in the education system as a prerequisite for building a democratic society

K.S. Kudaibergenova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
kulzada24@mail.ru

The concept of openness is viewed in a metacognitive context based on an analysis of philosophical and psychological works, and its semantic nature is summarized through empirical reasoning. Openness based on the study of regulatory documents, including state mandatory and anti-corruption standards, is generalized as a necessary condition for building a democratic society. The directions and principles of the methodological and theoretical basis for studying the concept of "openness" reflect the possibilities of studying this concept as a property, quality of the subject, and the activity of interaction with society. Attention is drawn to the fact that the principle of openness in the education system is used as a means of changing the external form, as a spontaneous factor of organization and verification without methodological justification. Without the activity of the internal motive, the external position is not enough to change consciousness, because the principle of openness is focused on the openness of consciousness.

Keywords: openness, consciousness, closed society, hypnotic sleep, social anomie.

Редакцияға 23.11.2020 түсті.

МРНТИ 14.37

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ КАК АНДРАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

С.А. Мурзина, С.К. Искендинова, Г.М. Исмаилова

Филиал Академии государственного управления при Президенте РК по Акмолинской
области, г. Кокшетау, Казахстан
saule_murzina@mail.ru, s.iskendirova1968@gmail.com, guldana-icmailova@mail.ru

В статье дано описание проведенного исследования, направленного на выявление степени понимания и использования критического мышления государственными служащими. Представлен обзор научной литературы по проблеме обучения взрослых в целом и развитию критического мышления. Графически представлены отдельные результаты опроса с авторскими комментариями. На основе полученных результатов сделаны выводы и рекомендации для организации занятий в системе обучения взрослых. При подготовке статьи использовались следующие методы исследования: анализ научной литературы и учебных пособий, официальных интернет-ресурсов, наблюдение, анкетирование, количественные и качественные методы обработки данных.

Ключевые слова: обучение взрослых, повышение квалификации, переподготовка, государственные служащие, Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан, компетенции, критическое мышление.

Введение

Последние несколько десятилетий во всем мире наблюдается тенденция распространения и увеличения значения формального, неформального и информального обучения взрослых. Такое обучение может быть востребованным из-за производственной необходимости, для личностного развития, ради достижения различных академических целей и степеней. Имея, в целом, огромное значение и влияние, все прямые и косвенные эффекты от обучения взрослых обусловлены и варьируются в зависимости от разных уровней и факторов: от отдельно взятой личности, семьи, профессионального сообщества, организации или предприятия, всего государства или межнациональных интересов. Многие из результатов обучения являются накопительными и эффективно работают на более чем одном уровне [1].

В Казахстане взят курс на масштабную трансформацию мышления государственных служащих [2]. Об этом направлении было сказано Президентом страны на встрече с участниками Президентского молодежного кадрового резерва 15 января этого года, в Послании народу Казахстана от 1 сентября 2020 года. В трансформационных процессах поиска и внедрения оптимальных моделей государственного управления современные государственные служащие должны стать агентами изменений, так как, кроме качественного и ответственного оказания государственных услуг и оперативного реагирования на обращения граждан, от них ожидают предложений и реализацию инноваций в сферу местного и государственного управления. В связи с этим в наши дни актуальными направлениями переподготовки и повышения квалификации государственных служащих в Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан являются развитие критического мышления, повышение эмпатии, сотрудничества и других гибких навыков, необходимых в третьем десятилетии двадцатого века.

Описание проблемы

Обучение взрослых, в том числе и в системе повышения квалификации, имеет специфические характеристики [3]. Еще с середины XIX века, когда социальные, экономические, демографические, культурологические изменения и личностные факторы четко обозначили потребность в переучивании и доучивании взрослых людей. В последствие практиками и исследователями-теоретиками стала осознаваться необходимость в разработке специальных методологических положений образования взрослых, с тех пор этот тип обучения постоянно требует поиска и обновления эффективных форм работы.

Авторы данной статьи много лет занимаются исследованием и развитием различных аспектов критического мышления у студентов в процессе обучения в вузе и работающих специалистов разных сфер в системе дополнительного образования. Целью нашей статьи является исследование понимания и использования критического мышления государственными служащими и выработка рекомендаций для его развития на основе андрагогических принципов. Для достижения цели будут решены следующие задачи: дан обзор научной литературы по проблеме обучения взрослых и развитию критического мышления, описана методика проведенного исследования, проанализированы результаты анкетирования государственных служащих, дана характеристика степени понимания, использования и значимости критического мышления, сформулированы рекомендации по организации занятий по критическому мышлению в системе повышения квалификации и переподготовки государственных служащих. Научная новизна заключается в том, что впервые в нашей стране проводится исследование на выявление отношения, понимания и использования критического мышления такой категорией респондентов, как государственные служащие.

Обзор литературы

Разные аспекты андрагогики привлекают внимание практиков и ученых давно и становятся предметом многочисленных исследований, так А.Тough в монографии подчеркивает специфику взрослого как субъекта обучения – со своими познавательными потребностями, преднамеренными усилиями, решениями, проблемами и потребностью в помощи. Автор рассмотрел вопросы мотивации, проблем и методов решения проектного обучения взрослых, представлены некоторые ситуации, детерминирующие определение учебных проектов: влиятельные факторы, характер отношений – свобода, автономия и контроль [4]. S.B. Merriam, L.M. Baumgartner разработали руководство по обучению в зрелом возрасте, одним из рассматриваемых направлений которого является критическое мышление. Обучение взрослых рассматривается как исследовательский процесс, включающий четыре этапа – запуск события, исследование, интеграция и разрешение. Так как у взрослых людей всегда имеется в опыте какая-либо проблемная ситуация, или неразрешенная задача, или незавершенное событие, которые всегда можно использовать как кейс. Далее – взрослый обучающийся начинает сбор необходимой и недостающей информации, которая поможет им разобраться в проблеме. Затем накопленная информация объединяется, интегрируется в мыслительных процессах анализа, синтеза, обобщения для понимания и поиска лучших решений. Если решение найдено – оно используется на практике [5]. К основным психолого-андрагогическим требованиям к обучению взрослых, в том числе и в системе повышения квалификации, можно отнести:

- необходимость создания особой образовательной среды, включающей физический комфорт, взаимное доверие, уважение, свободу высказывания разных точек зрения;
- акцент на активную, ведущую роль самого обучающегося в организации и реализации программы обучения;
- использование личного, профессионального, академического опыта обучающихся при организации и построении учебного процесса;
- обеспечение взрослых обучающихся возможностью безотлагательного применения полученных компетенций для достижения конкретной профессиональной цели.

Обзор научной литературы подтверждает, что важность развития критического мышления давно рассматривается исследователями в контексте профессиональной подготовки разных направлений. Литовские исследователи рассмотрели значение критического мышления в профессиональной подготовке студентов. На основе совместно организованного с зарубежными коллегами эмпирического исследования раскрыли условия, методы и стратегии критического мышления у студентов. Данные, полученные в результате этих исследований, позволили сделать выводы, что развитию критического мышления студентов способствует использование таких методов обучения, как самостоятельный поиск информации, анализ содержания, практическое применение информации, проявление метакогнитивных способностей, проблемное обучение и др.

Таким образом, развитие критического мышления зависит от стратегий обучения, используемых в учебном заведении [6].

J.W. Distler подчеркивает необходимость перехода на такие стратегии обучения, как проблемное обучение, критическое мышление, практика на основе фактических данных, при подготовке медицинских сестер. Потребность в этом объясняет изменившимися условиями их профессиональной деятельности, имея в виду увеличение продолжительности жизни населения, более сложный характер многих заболеваний и при этом стремительное развитие технологий [7].

K. Wozniak в своей статье дает рекомендации, на основе обзора имеющихся исследований по персональному обучению, по индивидуальному планированию процесса обучения, в том числе и взрослых. Взрослые имеют свою особенную мотивацию обучения, обучение часто бывает полимотивированным, содержащим разные типы и количество причин. Место обучения, время и другие ресурсы взрослого ученика влияют на то, каким образом для них будет разработан индивидуальный план обучения на рабочем месте, в классной комнате или в неформальной учебной среде. Изучив рекомендации по разработке персонализированного опыта и технологий обучения таких как разработка правильной диагностики, вспомогательных систем и функций для развития навыков мышления высшего порядка, автор намечает направления для будущих исследований по персонализированному обучению взрослых [8].

N.J. Alsaleh в своем исследовании предоставляет систематизированный обзор существующей литературы по обучению навыкам критическому мышлению. Рассматривая критическое мышление одним из важнейших навыков мышления и ключевым показателем качества обучения студентов, автор приходит к выводу, что изучение реальной педагогической практики указывает на то, что подходы к обучению имеют тенденции фокусироваться больше на предметном содержании, нежели на развитии критического мышления. Чтобы развить успешных критических мыслителей, критическое мышление должно быть интегрировано в содержание учебного плана и подходы к обучению на всех уровнях образования. Полученные результаты исследований указывают на пробел в обучении навыкам критического мышления с точки зрения разработки и применения инновационных методов и использовании новых технологий [9].

Интерес казахстанского научного сообщества к проблеме развития критического мышления также отмечается. Так, одним из актуальных является исследование навыков критического мышления студентов медсестер в Казахстане, проведенное U.Babazhanova, полученные результаты которого показали, что уровень критического мышления выпускников прикладного бакалавриата в области сестринского дела выше, чем у будущих выпускников медсестер высшего образования [10]. Это позволяет предположить влияние уровня образования, а в большей степени применяемой методики обучения, на степень развития критического мышления.

Д.Халперн, обобщив теоретический и практический материал, накопленный когнитивной психологией, предложила разнообразные эффективные приемы развития критического мышления. Автор дает рабочее определение критического мышления как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. На основе анализа разных определений критическое мышление можно рассматривать как психическую активность, направленную на решение конкретной когнитивной задачи [11].

Завершая обзор научной литературы, считаем необходимым отметить, что среди исследователей нет единодушия в вопросе значимости и важности критического мышления как цели и предмета обучения. S.Monteiro, J.Sherbino, M.Sibbald, G.Norman вовсе называют мифом утверждение о необходимости привития критического мышления как основной цели образования, в частности, медицинского. Именно эту позицию исследователи защищают в своей статье. Авторы предоставили обзор реформ учебных программ и развития идеи общих умственных способностей или метапознавательных навыков мышления, рассмотрели влияние бихевиоризма и когнитивной психологии на смещение акцентов в образовании медицинских работников с поведенческих целей на развитие основных процессов мышления [12].

Методология

Теоретической основой нашей исследования стал компетентностный подход, в котором базовыми, взаимообусловленными понятиями являются «компетентность» и «компетенции». При отсутствии в науке однозначной трактовки этих понятий, мы руководствовались следующим

определением: «компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способности человека, реализовать на практике свою компетентность» [13; 69].

Описываемое в статье исследование проводилось на базе Филиала Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Акмолинской области в течение 2019 года. Основными методами сбора эмпирических данных были анкетирование и наблюдение на занятиях в рамках трехнедельных курсов переподготовки и семинаров повышения квалификации государственных служащих. Структура анкеты была заимствована у коллег, проводивших исследование критического мышления казахстанских учителей совместно с Brunel University (Великобритания). Содержание опросника было переработано, адаптировано и дополнено полузакрытыми вопросами.

Генеральную совокупность составили государственные служащие Акмолинской области, методом случайной выборки было отобрано 226 респондентов. Качественный состав респондентов отражает реальный состав корпуса государственных служащих территориальных и местных исполнительных органов, что подтверждает валидность проведенного исследования. Проанализировано 215 анкет, так как 11 анкет оказались не полностью заполнены. Ошибка выборки составила 4,8%, что находится в пределах допустимой нормы. Для анализа данных были использованы количественные и качественные методы.

Результаты и их обсуждение

Для организации учебного процесса всегда важно определить входной, начальный уровень знания и понимания развиваемой компетенции. Поэтому одной из задач исследования было определение данного уровня – а что знают о критическом мышлении государственные служащие? В нашей анкете для определения общей осведомленности государственных служащих о критическом мышлении были использованы вопросы: «Слышали ли вы когда-нибудь о критическом мышлении?», «Является ли критическое мышление чем-то новым для Вас?». Из рисунка 1 видно, что почти 65% опрошенных слышали о критическом мышлении, что показывает осведомленность большинства респондентов. Остальные 35% не слышали и затрудняются ответить.

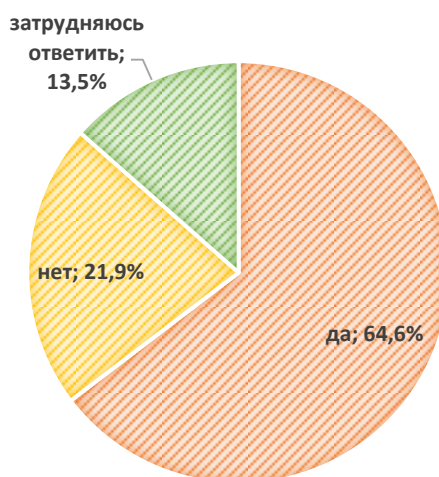


Рис 1. Распределение ответов на вопрос
«Слышали ли Вы когда-нибудь о критическом мышлении?»
Источник: составлено автором

Рисунок 2 иллюстрирует, что для почти 60% опрошенных «критическое мышление» не является совсем новым понятием, из этого можно сделать вывод, что они имеют какое-то представление о нем. Наряду с этим почти 8% респондентов ответили, что затрудняются ответить

на вопрос: является ли критическое мышление новым понятием? Почти 33% из 100% определенно считают «критическое мышление» новым для себя понятием.

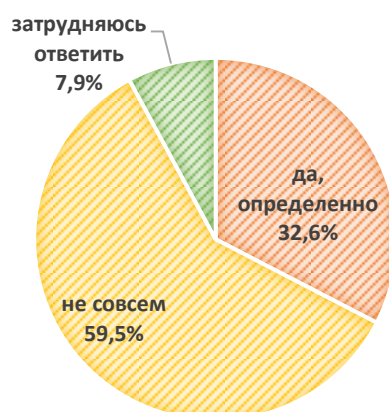


Рис 2. Распределение ответов на вопрос
«Является ли критическое мышление чем-то новым для Вас?»
Источник: составлено автором

На основании анализа ответов на два вопроса можно предположить, что большинство опрошенных государственных служащих все же имеют представление о критическом мышлении и не считают это новым для себя понятием. При этом особое внимание следует обратить, что ответы более трети респондентов указывают, что они не знакомы с понятием «критическое мышление». Мы допускаем, что респонденты могут использовать в своей практической деятельности какие-то стратегии критического мышления, просто не идентифицируя их с этим названием. Но все же полученные статистические результаты опроса наглядно подтверждают необходимость и актуальность развития компетенции «критическое мышление» у современных государственных служащих.

Диаграмма на рисунке 3 иллюстрирует значимость понятия «критическое мышление» для большей части опрошенных, а именно 64% опрошенных находят «критическое мышление» важным понятием. Несмотря на это, почти 24% респондентов все же затрудняются ответить о значимости данного понятия в целом.

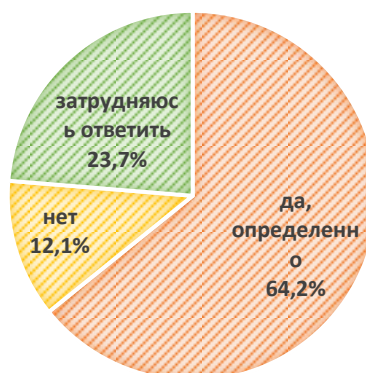


Рис 3. Распределение ответов на вопрос
«Имеет ли критическое мышление какое-либо значение для Вас?»
Источник: составлено автором

Тот факт, что респонденты придают значение понятию «критическое мышление», до конца не осознавая смысл этого понятия, может означать имеющуюся установку давать социально одобряемые ответы.

На следующий вопрос, направленный на исследование ассоциаций, у 67,4% опрошенных госслужащих «критическое мышление» ассоциативно связано с понятием «анализ». Обращает внимание, что немалая часть респондентов (около 31%) в проведенном опросе «критическое мышление» ассоциирует с понятием «критика», что может способствовать ограниченному пониманию и негативному восприятию исследуемого понятия. Эти результаты подтверждают и интерактивные дискуссии на занятиях, где обучающиеся называют свои ассоциации до начала занятий.

Критическое мышление – интегративный процесс, включающий разные когнитивные компоненты и операции. Закрытые вопросы анкеты позволили выяснить, что государственные служащие отбирают из предложенных компонентов в структуру критического мышления. При определении компонентов критического мышления респонденты больше всего выделяют «способность анализировать ситуацию» (49%) и менее всего «задаваться вопросами» (12%). Важно отметить, что умение задавать вопросы является базовым навыком критического мышления практически во всех обучающих программах и пособиях [14]. Кроме этого, такие результаты поднимают новые вопросы и дальнейшие размышления, т.к. именно умение ставить вопросы является неотъемлемым признаком самостоятельной, ответственной, инициативной личности и отличает просто исполнителя от агента изменений.

На вопрос «К какой сфере, по Вашему мнению, критическое мышление относится больше всего?» по 6-ти бальной системе оценки больше половины респондентов, а именно 63,7%, отдали 6 баллов из 6-ти разделу «политика». Это означает, что, по мнению опрошенных, критическое мышление имеет наибольшее отношение к политике по сравнению с сельским хозяйством, социальной сферой, образованием, здравоохранением и производством. Участвующие в исследовании государственные служащие, в основном, работают в местных исполнительных органах и непосредственно оказывают услуги населению и или отвечают на запросы, связанные и с социальной сферой, образованием, здравоохранением и другими сферами. При этом, не считают, что критическое мышление имеет большое отношение к сферам их деятельности.

Согласно деятельностному подходу, компетенции формируются в деятельности и для деятельности [15]. Мы уже допустили предположение о том, что часть государственных служащих могут применять, но не осознавать использование ими компонентов и технологий критического мышления. Для прояснения этого и определения использования критического мышления в деятельности государственных служащих им были заданы вопросы: «Применяете ли Вы в своей работе технологии критического мышления?» и «Какой аспект критического мышления предпочитаете использовать?». Ответы на первый из вышеуказанных двух вопросов распределились следующим образом: 48,4% ответили «да», 22,8% – «нет» и 28,8% затруднились ответить. Это может означать, что почти половина респондентов не применяет критическое мышление в работе или применяет его не осознавая. Степень использования государственным служащими критического мышления в профессиональной деятельности является важным фактором при их обучении, так как согласно психологическим принципам обучения взрослых, мозг автоматически реагирует на то, в чем видит пользу и смысл для своей деятельности, что связано с его опытом [16]. В связи с этим, важным этапом обучения станет поиск примеров уже имеющегося использования критического мышления или предположений о возможностях его использования в сфере государственной службы. Это позволит активизировать познавательный интерес и вовлеченность взрослых обучающихся.

Анализ ответов на следующий вопрос показывает, что наименьшее количество выборов (по 16,3%) у вариантов «задавать вопросы» и «оценка утверждения». Наибольшее количество выборов у вариантов «аргументирование» и «выбор альтернативы». Это позволяет предположить, что «формулирование вопросов» и «оценивание утверждений» не воспринимается большинством опрошенных государственных служащих как навык, относящийся к критическому мышлению, или не используются ими в профессиональной деятельности.

Для выбора ответа на вопрос «По каким признакам Вы определяете умение государственного служащего мыслить критически?» были предложены следующие варианты:

- «умение точно и последовательно изложить проблему или идею»;
- «способность анализировать и оценивать информацию по конкретной теме»;
- «способность выражать свое мнение относительно конкретной темы»;
- «освоение материала по конкретной теме»;
- «умение размышлять над конкретной темой или идеей».

Рисунок 4 иллюстрирует, что больше всего был отмечен вариант «умение точно и последовательно изложить проблему или идею» – 34,7%. Немного меньше выборов у варианта «способность анализировать и оценивать информацию по конкретной теме» – 33,3%. Менее всего был отмечен вариант «умение размышлять над конкретной темой или идеей» – 3%. Полученные данные возвращают нас к необходимости перечислить ключевые компетенции современного государственного служащего: инициативность; стрессоустойчивость; системное управление; управление изменениями; стратегическое мышление; лидерство; сотрудничество и взаимодействие; управление деятельностью; принятие решений. Очевидно, что каждая из перечисленных компетенций предполагает развитое умение размышлять над конкретной темой или идеей. Название каждой компетенции известно государственным служащим, прошедшим процедуру конкурсного отбора. Следовательно, можно предположить, что существует пробел между информированностью о необходимых ключевых компетенциях и пониманием их содержания и форм проявления.



Рис 4. Распределение ответов на вопрос
«По каким признакам Вы определяете умение государственного служащего мыслить критически?»

Источник: составлено автором

Далее респондентам было предложено высказать свое мнение по поводу следующих утверждений:

1. «все государственные служащие достаточно информированы о критическом мышлении»;
2. «критическое мышление достаточно развито в сфере государственной службы Республики Казахстан»;
3. «критическое мышление применяется во многих государственных учреждениях Республики Казахстан»;
4. «критическое мышление важно для государственной службы»;

5. «необходимо изучать и развивать критическое мышление в сфере государственной службы Республики Казахстан».

Из рисунка 5 видно, что большинство респондентов выбрало ячейку «не уверен», высказывая свое мнение об утверждении № 1, 2 и 3, что может означать как затруднение в ответе из-за отсутствия определенного мнения по этому вопросу, так и неуверенность в том, что государственные служащие достаточно информированы о критическом мышлении, что критическое мышление достаточно развито и применяется в сфере государственной службы. Также видно, что большинство опрошенных государственных служащих все же «согласны» и даже «абсолютно согласны» с важностью и необходимостью изучения и развития критического мышления в сфере государственной службы.

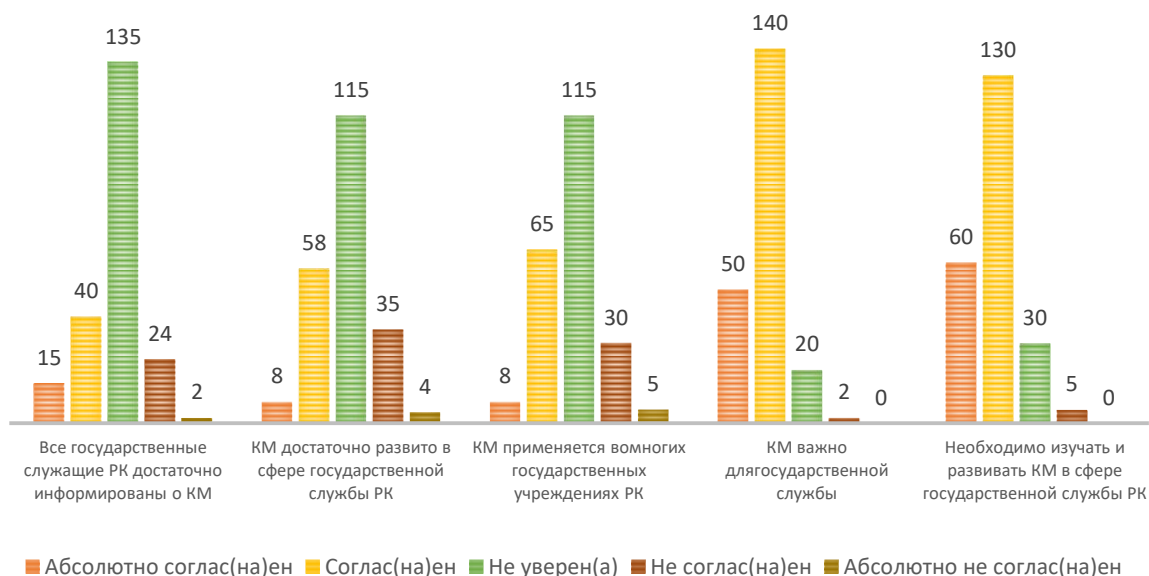


Рис 5. Распределение мнений респондентов о критическом мышлении (КМ)
Источник: составлено автором

Для решения всех задач исследования дадим характеристику степени понимания, использования и значимости критического мышления. Анализ результатов проведенного опроса позволяет сделать следующие выводы:

- около 60% государственных служащих демонстрирует понимание того, что такое критическое мышление и соглашается с его важностью для себя и для сферы государственной службы;
- более трети опрошенных государственных служащих отмечают, что не знакомы с понятием «критическое мышление», что может означать или их осознанную, или неосознанную некомпетентность;
- у большинства респондентов критическое мышление ассоциируется с понятиями «анализ» и «способность анализировать ситуацию», что говорит об ограниченном представлении и недостаточном понимании содержания критического мышления;
- только половина опрошенных осознанно использует критическое мышление. Такие результаты можно объяснить не только тем, что государственные служащие не используют критическое мышление, но и тем, что они не знают, что именно относится к критическому мышлению;
- наиболее используемыми техниками являются аргументирование и выбор альтернатив;
- почти половина респондентов не применяет критическое мышление в работе или применяет его неосознанно и бессистемно;

- государственные служащие не умеют или не считают значимым формулировать и применять критические вопросы;
- большинство респондентов не считают «способность выражать свое мнение относительно конкретной темы»; «освоение материала по конкретной теме»; «умение размышлять над конкретной темой или идеей» важными показателями критического мышления.

Заклучение

Подводя итоги, авторы предлагают некоторые теоретические выводы и практические рекомендации:

1. критическое мышление – это ключевая компетенция современного государственного служащего, позволяющая эффективно решать конкретные задачи, оперативно находить варианты продуктивного решения нестандартных ситуаций в сфере оказания государственных услуг и взаимодействия с разными категориями населения;

2. компетенция «критическое мышление» включает определенные компоненты: знания, понимание и способы действия, целостное развитие которых способствует обеспечению продуктивного выполнения профессиональной деятельности, а также решение жизненных задач;

3. государственные служащие имеют разный уровень развития этой компетенции, которую можно и необходимо развивать, применяя тренинговые и другие технологии (case-study, моделирование). Важно предварительно определить, что именно нуждается в формировании и развитии: знаниевый, содержательно-ценностный или поведенческий компонент компетенции «критическое мышление»;

4. развитие критического мышления у взрослых людей в системе повышения квалификации и переподготовки требует особого внимания к созданию содержательной и поддерживающей образовательной среды;

5. занятия с государственными служащими структурировать таким образом, чтобы каждый обучающийся мог связать получаемую информацию с собственным опытом и сделать собственные выводы;

6. в программу обучающих тренингов необходимо включать кейсы с получателями государственных услуг на развитие «умения задавать вопросы», «оценивание утверждений»;

7. написание эссе по актуальным для обучающихся вопросам, может быть эффективным методом развития у государственных служащих способности выражать свое мнение относительно конкретной темы и умения размышлять над конкретной темой или идеей;

8. при планировании и проведении занятий использовать профессиональный опыт государственных служащих, практикоориентированные упражнения и задачи для возможности безотлагательного применения критического мышления в вопросах местного государственного управления и взаимодействия с населением, стейкхолдерами, коллегами.

Мы надеемся, что результаты проведенного исследования и предлагаемые нами рекомендации будут полезны при определении содержания программ обучения и поиске наиболее эффективных методов развития профессиональных компетенций у государственных служащих и других субъектов обучения в системе повышения квалификации, переподготовки, всех форм дополнительного образования взрослых. Вместе с этим, очевидно, что проблема развития компетенций у государственных служащих требует дальнейших прикладных и теоретических исследований, диалога и научных дискуссий, создания и постоянного обновления учебно-методической базы.

Список литературы

1. Gov.uk (2016) Future of skills and lifelong learning. Available online: <https://www.gov.uk/government/collections/future-of-skills-and-lifelong-learning> (accessed on 10 February 2019).
2. Сыздыкбаев А. (2019) Государственных служащих будет отличать новое мышление – Алик Шпекбаев. http://lenta.inform.kz/kz/gossluzhaschih-budet-otlichat-novoe-myshlenie-alik-shpekbaev_a3139322

3. Мурзина С., Навий Л. (2018) Реализация непрерывного образования в системе повышения квалификации: психолого-андрагогические основы // Вестник ЕНУ им. Л.Н.Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. № 3 (124). С. 86-91.
4. Tough A. (1971) The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED054428>
5. Merriam S. B., Baumgartner L. M. (2020) Learning in adulthood: A comprehensive guide. John Wiley & Sons. https://books.google.kz/books?hl=en&lr=&id=59nIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=critical+thinking+in+adult+learning&ots=YE9flZWuIg&sig=E6QHernaFcIhUemh-xj213_oWjE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
6. Tolutienė G. (2010) Critical thinking self-development opportunities of andragogy speciality students in the university study process. Teacher Education / Mokytojų Ugdymas, 14(1).
7. Distler J.W. (2007) Critical thinking and clinical competence: results of the implementation of student-centered teaching strategies in an advanced practice nurse curriculum. Nurse education in practice, 7(1), 53-59. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147159530600093X>
8. Wozniak K. (2020) Personalized Learning for Adults: An Emerging Andragogy. In Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum (pp.185-198). Springer, Singapore. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-0618-5_11
9. Alsaleh N.J. (2020) Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. TOJET, 19(1). <http://www.tojet.net/articles/v19i1/1913.pdf>
10. Babazhanova U. (2020) The critical thinking skills of nursing students in Kazakhstan. Master's thesis, JAMK University of Applied Sciences.
11. Халперн Д. (2000) Психология критического мышления. СПб.: Питер. - 512 с.
12. Monteiro S., Sherbino J., Sibbald M., Norman G. (2020) Critical thinking, biases and dual processing: The enduring myth of generalisable skills. Medical education, 54(1), 66-73. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/medu.13872>
13. Коняхина И.В. (2012) Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ. № 11. С. 68-71.
14. Browne M.Neil, Keeley Stuart M. (2006) Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking. 8th Edition. 240 p.
15. Кагакина Е.А. (2011) Обоснование концепции компетентностного подхода к обучению студентов вуза // Мир науки, культуры и образования. №5. С. 208-211.
16. Фопель К. (2003) Психологические принципы обучения взрослых. М.: Генезис. – 400 с.

**Мемлекеттік қызметкерлердің қосымша білім беру жүйесіндегі сыни ойлануын дамыту
андрагогиялық мәселе ретінде**

С. А. Мурзина¹, С. К. Искендірова², Г. М. Исмаилова³

^{1,2,3} Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы мемлекеттік басқару Академиясының
Ақмола облысы бойынша филиалы, Көкшетау қ., Қазақстан
saule_murzina@mail.ru, s.iskendirowa1968@gmail.com, guldana-icmailova@mail.ru

Мақалада мемлекеттік қызметшілердің сыни ойлауды түсіну және қолдану дәрежесін анықтауға бағытталған зерттеу сипатталған. Жалпы ересектерді оқыту және сыни тұрғыдан ойлауды дамыту проблемаларына арналған ғылыми әдебиеттерге шолу ұсынылған. Сауалнаманың жеке нәтижелері авторлардың ескертпелерімен бірге графикалық түрде ұсынылған. Нәтижелер негізінде ересектерге арналған білім беру жүйесінде сабақтарды ұйымдастыруға қорытындылар мен ұсыныстар жасалады. Мақаланы дайындауда келесі зерттеу әдістері қолданылды: ғылыми әдебиеттер мен оқулықтарды талдау, ресми интернет-ресурстар, байқау, сауалнамалар, мәліметтерді сандық және сапалық өңдеу әдістері.

Түйін сөздер: ересектерге білім беру, біліктілікті арттыру, қайта даярлау, мемлекеттік қызметшілер, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы мемлекеттік басқару Академиясы, құзыреттілікке негізделген әдіс, сыни ойлау.

**Development of critical thinking of civil servants in the additional education system as an andragogic
objective**

S. A. Murzina¹, S. K. Iskenderova², G. M. Ismailova³

^{1,2,3}the Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan of
Akmola Region, Kokshetau city, Kazakhstan

saule_murzina@mail.ru, s.iskenderova1968@gmail.com, guldana-icmailova@mail.ru

The article describes the study aimed at identifying the degree of understanding and use of critical thinking by civil servants. A review of scientific literature on the problem of adult learning in general and the development of critical thinking is presented. Separate survey results with author comments are graphically presented. Based on the results, conclusions and recommendations are made for organizing classes in the adult education system. While preparing the article, the following research methods were used: analysis of scientific literature and textbooks, official Internet resources, observation, questioning, quantitative and qualitative data processing methods.

Keywords: adult education, advanced training, retraining, civil servants, Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, competency-based approach, critical thinking.

Поступила в редакцию 09.09.2020.

ҒТАХР 14.35.09

БАСТАУЫШ СЫНЫП ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘРЕКЕТТІҢ ТИІМДІЛІГІ

Ж.К. Стамбекова, А.Е. Жұмабаева, А.Н. Умирбекова

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
jazira_84_s@mail.ru

Мақалада еліміздегі білім саласында болып жатқан реформалар арқылы болашақ бастауыш сынып педагогтерін инновациялық әрекетке даярлаудың маңыздылығы баяндалған. Бірқатар ғалымдардың ой-тұжырымы арқылы талдау жасалған. Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің нәтижелеріне негізделген мәліметтер берілген. Сонымен қатар, қазіргі таңда біздің елімізде білім беру жүйесін жақсарту, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін инновациялық әрекетке даярлау үшін «Сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдау» пәнін қашықтықтан оқыту тиімділігі қаралды. Қазіргі білім саласында өзекті болып отырған, елімізде енгізіліп жатқан реформалар жоғары адамгершілік, көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру, болашақ мұғалімдердің кәсіби дамуы мен инновациялық әрекетіне даярлау үшін жағдайлар жасауға бағытталған. Сондай-ақ білім беру кеңістігінде оқушылармен жұмыс істеу үшін болашақ бастауыш сынып педагогтерінің дайындық деңгейін зерттеу мақала мазмұнында көрініс табады.

Түйін сөздер: инновациялық әрекет, инновациялық білім, сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдау, реформа, педагогикалық креативтілік, зияткерлік.

Қазіргі таңда педагог мамандарының кәсіби біліктілігі мен құзыреттілігін дамыту үшін біршама жағдайлар жасалған. Мұның дәлелі ретінде елімізде білім беру жүйесінде жүргізіліп жатқан реформаларды айтуға болады. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 - 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының мақсаты - қазақстандық білім мен ғылымның жаһандық бәсекеге қабілеттілігін арттырып, жалпы адамзаттық құндылықтар негізінде тұлғаны тәрбиелеу және оқыту [1].

Алайда отандық білім және ғылым жүйесінде бірқатар өзекті мәселелер бар. Солардың ішіндегі ең негізгісі - педагог мамандарын даярлау мәселесі. Теориялық білімін практикамен ұштастыра отырып, әр оқушының танымдық іс-әрекетін тиімді ұйымдастырып, шығармашылыққа баулу инновациялық әрекет арқылы жүзеге асады.

Инновациялық әрекетті маман өз педагогикалық әлеуетін жетілдіру үшін және өзінің оқу іс-әрекеті барысында тиімді қолдануы қажет. Өйткені, болашақ педагог мамандарды жаңа технологиялармен білім беру ортасына біріктіру оқытудың негізгі мақсаттарына жатады.

Бастауыш сынып педагогтерін инновациялық әрекетке даярлауды теориялық тұрғыдан зерттеп, тұжырым жасаған шетелдік және отандық ғалымдардың педагогика саласындағы еңбектеріне тоқталуды жөн көрдік. Соның ішінде бастауыш сынып мұғалімдерін даярлау және білім беру интеграциясы бойынша ғалымдар - Р.К.Бекмағамбетова, Ш.Майғаранова, Қ.Т.Ыбыраимжанов, М.З.Джанбубекова, Б.М.Қосанов, Қ.М.Нағымжанова, Р.К.Төлеубекова, Ә.М.Мұханбетжанова, Б.Барсай зерттеген. Бұл еңбектер бастауыш мұғалімдерінің сапасын арттыруға қосқан үлес болып табылады. Бастауыш сынып мұғалімінің инновациялық даярлығын қалыптастыру бойынша С.А.Көшімбетова [2], Б.Т.Барсай [3], К.Ж.Бұзаубақова [4], Қ.М.Нағымжанова [5] т.б. ғалымдар зерттеу жүргізген.

Отандық ғалым Қ.М.Нағымжанова зерттеу барысында, субъектілердің бойында «Мен» қағидасын қалыптастырудың маңыздылығына ерекше мән берген. Ғалым студенттердің «Мен» қағидасының қалыптасуы негізінде мамандарға көптеген ерекше қабілеттерін дамыту мүмкіндігі анықталған [5].

Қазіргі таңда әр студенттің бойында қалыптастыруға міндетті болып табылатын қабілеттің бірі - «Мен» қағидасы. Өзіне, біліміне сенімді маман әрқашан креативті ойлау арқылы бәсекеге қабілетті, еркін дами алады. Студенттің «Мен» қағидасы - өзі туралы, қабілеттері мен адамгершілік ұстанымдары, моральдық қасиеттері мен мінез-құлықтары, басқа адамдардың осы қасиеттеріне деген қатынасы туралы түсініктер. Студенттің «Мен» қағидасы мүмкіндіктерінің шеңберін анықтайды. Сондықтан осы қағиданы қалыптастырудың нақты жолдарын ұсына аламыз:

Әдіс - зерттеу барысында белгілі бір қорытынды алуға бағытталған, бір немесе бірнеше логикалық ойлаудың теорияға немесе практикаға негізделген түрі.

Тәсіл – белгілі бір әдістер жиынтығының орындалуын қамтамасыз ететін іс-әрекеттердің жиынтығы. Ол зерттеу барысындағы бірнеше нысаналы әдістердің жиынтығы.

Методика – бір немесе бірнеше әдістер жиынтығына негізделген зерттеу жолдары немесе олардың жиынтығына негізделген әдістер.

Жүйе – күрделі құбылыстар мен үрдістерді зерттеу үшін қажетті техникалық құралдар мен методикалардың жиынтығы. Жалпы ғылыми әдістердің кейбірі тек эмпириялық деңгейде (бақылау, эксперимент, өлшеу), басқалары тек теориялық деңгейде (идеалдау, формалау), тағы бірқатары эмпирикалық және теориялық деңгейде (модельдеу) қолданылады. Эмпирикалық әдістер төмендегідей бағытта жүргізілді:

1. Бақылау – нақты шынайылықты сабақта арнайы түрде қабылдау. Тақырып шынайылығын, дәлдігін, нақтылығын жан-жақты түсіндіре білу. Бұл - білім алушының терең білім алу кепілдігі.

2. Суреттеу – объектілер туралы мәліметті табиғи және жасанды тілдің көмегімен бекіту. Ол маманды инновациялық әрекетке даярлаудың тетігі. Студент бойындағы идеяларды, ойлау қабілетін қалыптастырудың тиімді жолы.

3. Өлшеу – объектілерді ұқсас қасиеттері немесе белгілері бойынша салыстыру. Белгілі бір тақырыпты талдау арқылы маманды сезімталдыққа, байқағыштыққа баулу.

4. Тәжірибе жасау – әдістер қайталанған кезде өзгерістерді арнаулы дайындалған орындар арқылы бақылау. Қайталанған әдістерді жіті бақылау арқылы оның кемшіліктері мен қателіктерін бақылау. Осы әдіс арқылы сабақта пайдаланылатын ғылыми әдістерді нақты көрсетуге болады:

- анализ - сабақтың қалай өткендігін жан-жақты зерттеу мақсатында қарастыру;
- синтез - сабақтың бөліктерін бір жүйелік мақсатқа бағыттау;
- абстракциялау - зерттеліп отырған сабақтың қажетті емес тұстарын бөліп қарастыру;
- жалпылау - сабақтың жалпы белгілері мен қасиеттерін анықтауға мүмкіндік беретін ойлау әдісі;
- индукция – жеке қорытындылау негізінде жалпы тұжырым жасауға мүмкіндік беретін зерттеу мен талқылау әдісі;
- дедукция – жалпы тұжырымнан жеке тұжырым жасауға мүмкіндік беретін талқылау әдісі;
- аналогия – сабақтардың ұқсастығы негізінде олардың қайталануы туралы айтуға мүмкіндік беретін таным әдісі.

Ал түрік ғалымдары Озгур Йылмаз және Дуйгу, Мутлу Байрактар мұғалімдердің білім беру технологияларына деген қарым-қатынасын олардың инновациялық деңгейі тұрғысынан зерделеуге бағыттаған [6]. Стамбулдың әр аудандарынан 68 бастауыш сынып мұғалімдеріне зерттеу жүргізген. Алынған нәтижелерді талдау кезінде педагогтердің инновациялық көрсеткіштері мен олардың білім беру технологияларын пайдалануға деген қатынасы арасындағы маңызды және оң байланыс бар екенін байқаған.

Ресейлік ғалым Н.Н.Савина адам интеллектісін бүкіл әлемде қоғам дамуының қуатты ресурсы ретінде қарастырды [7]. Сондай-ақ, ғалым барлық мұғалімдерді оқыту мен оны жақсартатын зерттеулерден тәжірибе мен пайда алу үшін ғылыми-зерттеу және инновациялық жобаларға мұғалімдердің қатысуын белсенді түрде көтермелеу қажет деп санаған [8].

В.М.Лазарев (2008) мектепті дамыту тәжірибесінің мәселелерін, оның инновациялық қызметінің сапасын және бағалауды, инновациялық қызметтің уәдмесіне байланысты проблемаларды қарастырған [9].

Ал Индонезияда математика мұғалімдері әзірлеген және енгізген инновациялық кәсіби даму оқыту тұжырымдамасын, практикалық сабақтарды, білімді және оқу құралдарын пайдалануды жетілдіруге әкеледі деп тұжырымдаған [10].

Бұдан байқағанымыз педагогтердің инновациялық әрекеттегі себептерінің бірі - оқыту барысындағы әдістемелік көмектің жеткіліксіздігі мен қолдаудың төмендігі. Осыдан келе қазіргі

мұғалімдердің жұмысы белсенді болуы шарт деген ой түйіндеуге болады. Көшбасшылық арқылы мұғалімдердің іс-әрекетін ұйымдастыруға болатындығын нақты атап кетеміз.

Зерттеуші ғалым, З.И.Сангаджиева «Бастауыш сыныптардың болашақ педагогін инновациялық қызметке дайындау моделі» атты еңбегін негіздеуді жоғары оқу орнының инновациялық білім беру ортасы жағдайында өткізген. Сауалнама алу кезінде мұғалімнің инновациялық қызметтің педагогикалық теориясын меңгермегендігін, мұғалімнің инновациялық қызметтің ғылыми-теориялық негіздері туралы білімді тереңдету қажеттілігін анықтаған.

Зерттеу нәтижесінде, талдау жасалған эксперименттік жұмыс соңында арнайы курс бағдарламасын әзірлеген. Ғалым зерттеу жұмысының оң нәтиже бергенін айтады [11].

Француз ғалымы Натали Буль «Студенттің қызметі және дамуы: істің мәнінен екінші кезектегі сұрақтарды шатастыру» атты еңбегінде студенттердің белсенділігін қалыптастыру жолдарын анықтаған. Зерттеу барысында екі түрлі бақылау жүргізген. Конструктивистік бөлімде ғылыми пікірталастар арқылы студенттердің іс-әрекетінде белсенділіктері артып, алға қойған мақсаттарға жететіндігін байқаған. Оқытудың деконтекстуализацияланған және вербалды түрлері студенттің енжарлығын көрсеткен [12].

Ғалымның зерттеу нәтижесі бойынша студенттердің білім алу барысындағы белсенділігі білімдеріне толықтай әсер ететінін белгілі [13].

Шетелдік зерттеуші ғалымдар Лос де Джонг, Джакобейне Мейринк және Вильфрид Адмираал «Мектептегі мұғалімдердің ынтымақтастығы: әртүрлі контекстегі оқу мүмкіндіктері» атты еңбектерінде педагогикалық ынтымақтастықтың бірнеше тұжырымдамаларына тоқталып, мұғалімдер ынтымақтастығының төрт түрін сипаттаған:

- 1) тарихты айту және идеяларды іздеу;
- 2) көмек көрсету;
- 3) әдістермен және ақпараттармен алмасу;
- 4) бірлескен жұмыс.

Өзара тәуелділіктің әлсіз деңгейімен сипатталатын бірінші түрі кездейсоқ тәжірибе алмасумен расталатындығын баяндаған. Өзара іс-қимылдың бұл түрі негізінен ақпараттық және әлеуметтік қолдау көрсету мақсатында дәлізде немесе персонал бөлмесінде болады. Екінші түрі, бұл - көмек деп аталатын дайын педагогикалық өзара іс-қимыл. Бұл әдісте мұғалімдер идеялармен бөлісіп, педагогикалық жағдайлар бойынша кеңестер береді. Өзара тәуелділіктің орташа деңгейлерін бірлесіп пайдалану арқылы табуға болады. Мұғалімдер ынтымақтастығының үшінші тұжырымдамасы - оқу бағдарламасы мен оқытуға қатысты материалдар, әдістерді бірлесіп пайдалану. Ынтымақтастықтың төртінші түрінде мұғалімдер өз жұмысына ұжымдық жауапкершілікті сезінетіндігін анықтаған [13].

Тұжырымдай келе, ынтымақтастықта жұмыс жасаған мұғалімнің бойында сенімділігін арттыру мен шығармашылық ізденіске баулу арқылы инновациялық даярлығын қалыптастыруға болады. Қоғамдастықта жұмыс жасау барысында өзгенің пікірін тыңдай отырып, өзіндік ой түйіндейді, қарым-қатынас орнату арқылы өз білімін дамытады. Сондықтан, білім алушыларды жоғары интеллектуалды білім беру инновациясын өндіру бойынша шығармашылық инновациялық қызметке дайындау маңызды.

Отандық ғалым Ә.Е.Жұмабаева «Инновация» терминіне «жаңалық енгізу» деген мағынаны береді. Ал жаңалық - бұл құрал, жаңарту осы құралды игерту үдерісі екендігін қарастырды. Инновациялық үдеріс – жаңалықты енгізетін, қолдануға жағдай жасайтын кешенді әрекет. Сонымен қатар, инновациялық оқыту жүйесі білім алушының жеке дара қабілетін, арнайы мүмкіндіктерін, сондай-ақ өзіндік шығармашылық ізденістерін дамытуға тікелей септігін тигізетіндігін баяндаған [14; 82].

Оқытушының осы әрекеттерін зерттей келе, инновациялық оқыту негізінде білім алушының дербес қабілетін қалыптастыру, оқыту материалдарын өздігінен пайдалану арқылы танымдық белсенділігін арттыру тиімділігін байқауға болады. Зерттеудің ерекшеліктері:

- білім алушының белсенді іс-әрекетін дамыту;
- білім алушының дербес қабілетін дамытуға тікелей көмек беру;
- білім алушының танымдық үдеріске белсенді қатысуын анықтау мүмкіндігін қарастыру;

- көрнекілік құралдарын тиімді пайдалану арқылы сезіміне, қабылдау эмоциясына әсер ету болып табылады.

Зерттеу барысында инновация білім алушының оқу-танымдық үдеріске қатысу кезеңдерін анықтауға мүмкіндік беретінін байқадық. Инновациялық оқыту жүйесінде білім берудің арнайы бір үлгілік типтік моделі болады, ол модель білім алушының жай ғана іс-әрекетіне емес, сонымен бірге шығармашылық дербес қабілетіне негізделеді. Бұған мынадай жағдайда:

1. Білім алудың дерек көздерін пайдалану арқылы;
2. Оқудағы іс-әрекет түрлері арқылы;
3. Танымдық үдерістің логикасы - ойлау әрекеті және ой қозғалысы дауылын туғызу арқылы ойлаудың бүтіннен бөлшекке, бөлшектен бүтінге ауысуы, қорытындылар шығару тәсілі;
4. Таным үдерісінің психологиясын ескеру арқылы қол жеткізуге болады.

Зерттеу нәтижесінде мамандарымызды инновациялық әрекетке дайындау барысында төмендегі дағдыларды қалыптастырудың маңызын атауды жөн көрдік:

- Мақсат қоя білу;
- Логикалық ойлау;
- Ақпараттарды тез меңгеру немесе белсенділік;
- Мәселелерді анықтау және шешу;
- Мәселелерді талдау барысында идеялар ұсынып, болжам жасау;
- Өз идеяларын тұжырымдау және дәлелдеу;
- Зияткерлігін дамыта білу;
- Өзін-өзі үздіксіз дамыту;
- Қоғамдастықта жұмыс жасау;
- Оқытудың жаңа түрлері мен әдістерін құру;
- Жағдайды сыни тұрғысынан бағалай білу;
- Өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу.

Қазақстандық 10 мектеп мұғалімдерін зерттеу барысында инновациялық әрекеттерін жетілдірудің нақты шешімін жасадық: жаңашылдыққа ұмтылу, өз қызметін жақсарту үшін үнемі білімін жетілдіріп отыру, бұл үрдістен инновациялық әрекет көрініс табады; инновациялық әрекет даярлығын қалыптастыруда теорияның практикамен үйлесуі.

Осы орайда, болашақ бастауыш сынып мамандарын инновациялық әрекетке даярлаудың маңыздылығын нақты анықтау үшін зерттеу жүргіздік. Зерттеуіміздің субъектілері - магистранттар, докторанттар мен оқытушылар. Сауалнамаға 19 магистрант, 12 докторант және 36 оқытушы қатысты. Зерттеудің алдын ала кезеңі ретінде білім беру реформаларын реттейтін негізгі құжаттарға талдау жүргізілді. Талдау объектісі – сауалнама. Сауалнамада төмендегідей сұрақтар қарастырылды:

Инновациялық әрекет ұғымы туралы түсінігіңіз.

1. Сіз таңдаған (жаңа) әдістің оқыту заңдылықтарына сәйкестігі...
2. Біртіндеп енген жаңалықтың сапалы өсу динамикасы қандай деңгейде?
3. Инновациялық іс-әрекетті жүзеге асырудағы кедергілер және жою жолдары...
4. Әдістемелік және инновациялық білімнің жеткіліксіздігі кедергі келтіре ме?
5. Ақпараттық-коммуникациялық құралдар аздығының сабаққа әсері...
6. Білім алушылардың сыни ойлау дағдыларының, шығармашылық және ізденімпаздық қабілеттерін белсенді түрде қалыптастыру қажеттілігі...
7. Болашақ педагог мамандарды инновациялық әрекетке даярлаудың маңыздылығы...

Алынған сауалнама негізінде студенттерде жалпылама түсінік қалыптасты:

- Педагогикалық практикаға қатысу барысындағы әдістемелік қолдау мен инновациялық білімнің жеткіліксіздігі;
- Білім алушылардың сыни ойлау дағдылары мен шығармашылық, ізденімпаздық қабілеттерін белсенді түрде қалыптастыру қажеттілігі;

Зерттеу барысында оқушыларға ХХІ ғасыр талабына сай кең ауқымды дағдыларды дарытуда сабақ беруші мұғалімнің тың дайындығы болуын атап көрсетуді жөн көрдік. Болашақ педагог-маман инновациялық әрекетті жүзеге асыру барысында өзін-өзі жетілдіріп, сандық-сапалық нәтижелерінің артуымен ерекшеленуі тиіс.

Инновациялық іс-әрекет – қазіргі білім беру ұйымдары даму жолының бір аспектісі. Ол жаңалықтарды ойлап шығару, зерттеу, қолданысқа енгізу, іс жүзінде пайдалану сияқты үдерістермен сипатталады. Болашақ маманның инновациялық даярлығын қалыптастыруды дербес бағдарламамен жүзеге асыру қажет. Шығармашылықпен жұмыс істейтін жаңашыл мұғалімге жеке бағдарламадан көпшілікке, педагогикалық ұжымға арналған бағдарламаны жасауға көшуге болады, яғни, жалқыдан жалпыға өту принципін басшылыққа алған жөн.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық әрекетке даярлығын қалыптастыру мәселесі жоғары оқу орындарындағы практикада жеткілікті дәрежеде шешілмегенін және қосымша зерттеуді қажет ететіндігін атап өту керек. Осыған байланысты білім берудің деңгей жүйесі және оқытудың кредиттік жүйесі жағдайында білім алушыларды инновациялық әрекетке даярлауда сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдаудың әдістемесімен жабдықтау маңызды. Сол себепті, студенттерді даярлау бағытында жоғары білім берудің жаңа тәсілдері мен технологияларын негіздеу қажет.

Зерттеу нәтижесін қорытындылай келе, студенттердің болашақта инновациялық білім беру құзыреттілігін дамыту үшін білім беру саласына үлкен өзгерістің қажеттігін байқадық. Сондықтан, мамандарды дайындауда тек әдістемелік және пәндік білімнен басқа, инновациялық білім беру негізінде заманауи әдіс-тәсілдермен қаруландыра отырып, шығармашылық ойлау дағдыларын, ІТ құзыреттіліктерін дамыту жұмыстарын жүргізу қажет деген тұжырым жасадық.

Болашақ маман инновациялық даярлығын қалыптастыруды білім алушыға қатысты дербес бағдарламамен жүзеге асыруы қажет. Нақты шығармашылықпен жұмыс жасайтын инноватор мұғалімнің жеке бағдарламадан жалпыға көшу принципін басшылыққа алған жөн.

Кәсіби педагогикалық қызметті қалыптастыру бойынша арнайы шараларды талап ететін кешенді феномен ретінде бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық әрекетке даярлығын қалыптастыру маңыздылығын атап өту керек. Осыған байланысты білім алушыларды инновациялық әрекетке даярлауда сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдау әдістемесінің маңыздылығын атап өтуді жөн көрдік. Ол үшін студенттерді даярлау бағытында жоғары білім берудің жаңа тәсілдері мен технологияларын негіздеу қажет. Себебі, инновациялық технологиялар негізінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық әрекетке даярлығын қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негізін айқындай аламыз. Осы орайда «Сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдау» бағдарламасын әзірлеудеміз, аталған пәнді «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының магистранттарымен жүргізуді жоспарладық. Бұл пән – инновациялық іс-әрекет нәтижесінде өз іс-әрекетін тиімді ұйымдастыра отырып, табысты білім беруге жағдай жасайды. Пәннің негізгі мақсаты - бастауыш сыныптарда сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдаудың әдістемесімен жабдықтау.

Пән бойынша жұмыс қазіргі таңда өзекті болып отырған қашықтықтан оқыту үдерісі арқылы жүргізуді жоспарлаудамыз. Пән дәрістік, семинарлық сабақтар түрінде де, шебер-сынып түрінде де ұйымдастырылады. Магистранттың кәсіби-әдістемелік дайындығы пән бойынша теориялық материалдың көлеміне, мазмұнына, оны меңгеру тәсілдеріне, оқыту әдістеріне, әдістемелік білімге, сондай-ақ инновациялық білім туралы толық ақпараттың болуына байланысты екені белгілі. Мұндай мәліметтер дәріс сабақтары, магистранттың оқытушымен өзіндік жұмысы және магистранттың өзіндік жұмысы арқылы қалыптасады. Сондықтан «Сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдау» пәні оның ерекшеліктері, мәні, берілетін білім көлемі, оны оқыту әдістерімен таныстыруға, өзіндік кәсіби қызметті жүзеге асыруға мүмкіндік беретін пәндердің бірі болады.

Бұл оқу пәні студенттерде сабақ беру күнделікті ізденіс пен шығармашылықты қажет ететін, инновациялық даярлықтың маңыздылығы туралы түсініктерін қалыптастырады. Жаңа ақпараттық технологиялар аспектісінде заманауи талаптарға барынша жауап беретін инновациялық білім берудің тұтас жүйесін құру, әдістемелік принциптер, пән мазмұнының теориялық негіздемесі, магистранттардың білімін тексерудің әдістері мен тәсілдері болып табылады. Пән бойынша магистранттар игерген теориялық материалға, өзіндік жұмысқа ерекше көңіл бөлінді.

Әр тақырып бойынша негізгі теориялық материалдардың мазмұны, теориялық және практикалық білімді тексеру, әдістемелік шеберлікті қалыптастыратын блоктардан тұрады.

Қорытындылай келе, бүгінгі таңда бастауыш білім берудің басты мақсаты – оқушыларды біліммен қаруландыру ғана емес, сонымен қатар олардың жалпы оқу шеберлігін, пәндік және коммуникативтік құзыреттілігін, кең ауқымды дағдылары мен функционалдық сауаттылығын қалыптастыру. Негізгі міндет – инновациялық әрекетке тұлғаның үйлесімді, жан-жақты дамуына жағдай жасау. Бұл өз кезегінде болашақ бастауыш педагогтерінің:

- сабақты инновациялық тұрғыдан жобалауға және ұйымдастыруға қабілеттілігін,
- сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдауды жүзеге асыру үдерісінде педагогикалық қызмет нәтижелерін сыни бағалауын;
- оқушының сабақ барысындағы әрекетін талдайды.

2020 жылы бүкіл әлемді дүрліктірген пандемия жағдайы да ұстаздардың инновациялық даярлығы маңызыдылығын атап көрсеткендей. Біз ұсынып отырған «Сабақты инновациялық тұрғыдан құрылымдау» ең қажетті пән болады деген сенімдеміз. Пәнді игеру барысында әдістемелік біліммен қатар, болашақ педагогтеріміздің бойында ІТ қабілеттері, шығармашылық пен ізденіс, сыни ойлау дағдылары қалыптасады. ХХІ ғасыр педагогтері инновациялық технологиялар тиімділігін кең ауқымда пайдалана алулары қажет.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 988 қаулысы.
2. Көшімбетова С.А. (2004) Оқу-тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін пайдаланудың педагогикалық шарттары (гуманитарлық пәндер бойынша): дис. . пед. ғылым. канд. Алматы.
3. Барсай Б.Т. (2010) Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері. Шымкент.
4. Бұзаубақова К.Ж. (2009) Мұғалімнің инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастырудың теориялық- әдіснамалық негіздері: дис. . пед. ғылым. д-ры: 13.00.01 - Жалпы педагогика, педагогика және білім тарихы, этнопедагогика. Алматы.
5. Нағымжанова Қ.М. (2010) Университет студенттерінің педагогикалық креативтігін инновациялық білім беру ортасында қалыптастырудың ғылыми негіздері: дис. . пед. ғылым. д-ры: 13.00.01: қорғалды 19.05.2010. Қазақ мемлекет.қыздар пед. ун-ті. Алматы.
6. Yilmaz O., Bayraktar D.M., Ali H. (2013) Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES. Computer Education & Instructional Technology, Istanbul, Turkey.
7. Savina N.N. (2015) The Teachers Willingness To Create Highly Intelligent Educational Innovations. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 191, 2605 – 2608.
8. Savina N.N. (2019) Major factors of teachers' resistance to innovations. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. vol.27, n.104, pp.589-609. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701807>
9. Поташник М.М., Лазарев В.С. (ред.) (1995) Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений. М.: Новая школа. – 464 с.
10. Romer M. (2008) Teacher education in Europe: an Etuce policy paper. Brussels: Etuce.
11. Сангаджиева З. И. (2012) Модель подготовки будущего педагога начальных классов к инновационной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета.
12. Bulle N. (2019) Student's activity and development: Disentangling secondary issues from the heart of the matter. *Educational Research Review*, Elsevier, 27, 56–70 10.1016/j.edurev.2018.12.004. hal-02455679
13. Jong L. de, Meirink J., Admiraal W. (2019) School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*. 86. 102925.
14. Жұмабаева Ә.Е. (2009) Бастауыш мектепте қазақ тілі синтаксисін дамыта оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері. Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. Алматы.
15. «Педагог мәртебесі туралы» Қазақстан Республикасы Заңы (2019). Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жыл 31 желтоқсан № 645 қаулысы. Нұр-Сұлтан.

Эффективность инновационной деятельности в формировании профессиональной подготовки педагогов начальных классов

Ж.К. Стамбекова, А.Е. Жумабаева, А.Н. Умирбекова

Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан
jazira_84_s@mail.ru

В статье показана важность подготовки будущих педагогов начальных классов к инновационной деятельности через реформы, происходящие в образовании страны. Представлены сведения, основанные на результатах научно-педагогических исследований. Рассмотрена эффективность дистанционного обучения предмету «Инновационное структурирование урока» для улучшения системы образования, подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности. Реформы образования, внедряемые в стране, направлены на создание условий для формирования высоких нравственных, лидерских качеств, подготовки к профессиональному развитию и инновационной деятельности будущих учителей. В статье показаны способы изучения уровня подготовки будущих педагогов начальных классов для работы с учащимися в образовательном пространстве.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационные знания, инновационное структурирование урока, реформа, педагогическая креативность, интеллектуальность.

Efficiency of innovative activity in formation of professional training of primary school teachers

Zh. K. Stambekova, A.E. Zhumabaeva, A.N. Umirbekova

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan
jazira_84_s@mail.ru

The article describes the importance of preparing future primary school teachers for innovation through the reforms taking place in the country's education. Information based on the results of scientific and pedagogical research is presented. The effectiveness of distance learning of the subject "Innovative lesson structuring" for improving the education system and preparing future primary school teachers for innovation has been reviewed in our country. The reforms that are relevant in modern education, implemented in the country, are aimed at creating conditions for the formation of high moral and leadership qualities, training for professional development and innovation of future teachers. The content of the article also reflects the study of the level of training of future primary school teachers to work with students in the educational space.

Keywords: innovative activity, innovative knowledge, innovative lesson structuring, reform, pedagogical creativity, intelligence.

Редакцияға 29.02.2020 түсті.

МРНТИ 15.41.31

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

О.А. Колюх, М.С. Темиргалиева

Павлодарский государственный педагогический университет, г.Павлодар, Казахстан
olg.kolyuh2011@mail.ru, molder1995@gmail.com

В статье представлены результаты первой части исследования субъективной оценки качества жизни студентов. Выборку исследования составили студенты 1-4-х курсов очного отделения Павлодарского педагогического университета (N=200), которые были распределены на две группы: с высокой оценкой качества жизни и с низкой оценкой качества жизни. Критериями оценки качества жизни являлись: эмоциональное состояние, степень удовлетворенности к разным сферам своей жизни, состояние физического и психического здоровья, самооценка и личностные ресурсы, доступность потребительских благ. Было выявлено, что возраст, курс обучения, налаживание самостоятельной жизни, поиск работы не являются причинами, которые влияют на качество жизни. Семейное положение, связь с родными и близкими, физическое и психическое здоровье, материальное благополучие, субъективное ощущение поддержки со стороны окружающих оказались важными факторами высокой оценки качества жизни.

Ключевые слова: качество жизни, субъективная оценка, психическое здоровье, студенчество, критерии оценки качества жизни.

Введение

Для нашего государства обеспечение необходимых условий для качественной и достойной жизни граждан является главной задачей. Такие аспекты, как благосостояние населения, накопление человеческого капитала и уровень человеческого развития отражают уровень жизни населения. Различные страны, проводя свою политику, реализуют реформы и осуществляют разного рода преобразования. Таким образом они пытаются повысить уровень качества жизни людей, обеспечивая социальную, экономическую и политическую стабильность в обществе.

В Послании Первого Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 5 октября 2018 года особое внимание обращается на то, что нашим главным приоритетом должен стать рост благосостояния казахстанцев, а именно: рост доходов населения, повышение качества жизни, создание комфортной среды проживания, то, что лежит в основе достижения высоких стандартов жизни общества [1]. Во время пандемии, которая задела качество жизни почти всех стран мира, президент РК Касым-Жомарт Токаев в своем послании от 1 сентября 2020 года отмечает, что сохранение социально-экономической стабильности и занятость населения является нашей главной задачей [2]. Политика, которая реализуется в настоящее время в Правительстве РК, имеет социальную направленность и нацелена на достижение качественных показателей жизни. Улучшение благосостояния граждан Казахстана остается приоритетным направлением государственных и правительственных программ развития. Реализация этих программ дает положительные результаты, обеспечивает социальную справедливость и социальную защиту населения.

Одна из важнейших ценностей нашего мира – это психологическое благополучие и удовлетворённость своей жизнью. Эта ценность является главным приоритетом не только для самого человека, но и для политики различных стран. Удовлетворенность собственной жизнью играет значительную роль в жизни человека, определяя его поведение и поступки. Переживания относительно качества своей жизни являются главным фактором общественных настроений, ожиданий, отношений в обществе.

Обзор определений качества жизни

Проблематика исследований психического здоровья человека актуальна и обсуждаема во многих сферах жизнедеятельности. Такие ученые, как А. Адлер, В. Франкл, К. Роджерс, Ф. Перлз, К.Г. Юнг, А. Маслоу, З. Фрейд, Н. Сарториус, В. Райх, Р. Мэй, В.М. Бехтерев, И.В. Дубровина, Б.С. Братусь, Г.С. Никифоров, В.Н. Мясищев, С.С. Корсаков, А.В. Шувалов, А.М. Прихожан, В.С. Пахальян, О.С. Васильева и др. изучали проблему ментального здоровья.

По мнению Д.Н. Леонтьева, психическое здоровье определяется как «состояние динамического равновесия индивида с окружающей средой, когда все заложенные в его биологической и социальной сущности способности проявляются наиболее полно, а все жизненно важные подсистемы функционируют с оптимальной интенсивностью» [3; 56]. Отдельная категория интегрального здоровья – здоровье психическое. Оно подразумевается как способность индивида получать желаемое, быть самодостаточным, удовлетворенным достигнутым. При этом индивид легко и успешно адаптируется к переменам окружающего мира [4; 73].

Большинство исследований оценки качества жизни подвергаются сомнению и критике. Это происходит потому, что параметры качества жизни слишком противоречивы, разрозненны, обширны и трудно структурируются, поскольку не имеют единой основы для классификации. В междисциплинарных исследованиях эта проблема стоит особенно остро. Лонгитюдные исследования выявили тот факт, что взаимосвязи между составляющими качества жизни часто бывают нелинейными. По этой причине ученые не всегда могут объяснить причинно-следственные связи и устойчивые закономерности. Другими словами, они могут существовать на определенном этапе исследования, но качественно изменяться на следующем.

На данный момент существует большое количество идей и концепций качества жизни, но построить единую модель, которая удовлетворяет междисциплинарные запросы, возможным сейчас не представляется. Понятие «качество жизни» цельное, но противоречивое по своей сути, является главной методологической проблемой. По этой причине необходимо четко определять тот методологический контекст, в котором оно используется представителями разных направлений. Для психологии это должен быть субъективный аспект. От психологии требуется разработка и масштабная методологическая проработка сущностного наполнения понятия «субъективного благополучия» человека в обычных и стрессовых условиях жизни, а также подготовка методов изучения личностных особенностей, которые определяют влияние объективных факторов на состояние общего качества жизни.

Такие ученые, как Каплан, Хольмс и Райх, Перлин, Менахан, Либерман и Милан изучали негативное влияние стресса на качество жизни [5; 79]. Под воздействием социально-жизненных событий возникновение стрессовых ситуаций исследовалось достаточно тщательно и продуктивно. Анализируя опыт зарубежных исследователей, можно сказать, что личность, которая имеет большое количество негативных эмоций и стрессов в повседневной жизни, более подвержена тревожности, депрессии – и имеет низкую оценку качества своей жизни.

Казахстанские ученые Ю.А. Россинский, В.Я. Семке, Н.В. Асланбекова в результате своих исследований пришли к выводу, что качество жизни достоверно ниже у лиц, имеющих аддиктивные расстройства, чем у лиц, их не имеющих [6; 180].

Дж. Гэлбрейт в своих трудах пишет о том, что понятие «качество жизни» стало объектом дискуссии, в которой выделились два основных направления. Характеристики экологического порядка, уровень преступности являются одним из направлений. Это направление рассматривает качество жизни как уровень социального развития социума. Наибольшей популярностью является определение понятия «качества жизни» как субъективной оценки личности уровня удовлетворённости своих желаний и потребностей. Это явление стало носить название «исполнения желаний» и/или «удовлетворённость своих потребностей» [7; 51–52]. Понятие «качество жизни» применяется в психологии как общая, так и как глобальная оценка степени удобства в удовлетворении человеческих потребностей [8; 170].

Понятие «качества жизни» было одним из главных дискуссионных вопросов на рубеже 1960 – 1970-х гг. Эти дискуссии рассматривали такие вопросы, как раскрытие масштаба оценок-индикаторов, которые способны на противоречие тождественности экономического роста и общественного развития. Работа под руководством Р. Бауэра «Социальные индикаторы» стала основополагающей коллективной монографией (Social Indicators, 1966). Эта монография задала

ориентир зарубежным авторам под названием «движение за социальные индикаторы», которое тесно связано с категорией качества жизни [9; 23]. У советских учёных того периода «качество жизни» используется весьма редко в отличие от «благополучия народа», хотя в понимании практически равноценно «уровню жизни» [10; 206]. Можно отметить, что понятия «качество жизни» и «уровень жизни» не синонимичны, хотя некоторые исследователи используют эти категории как идентичные.

Зарубежными исследователями (Ф. Конверс А., Кэмпбелл, С. Уитни, Ф. Роджерс, Г. Райтхоффер и др.) было разработано положение «ощущаемого качества жизни», которое представляет собой систему субъективных показателей. По этой концепции можно выделить три основных подхода к изучению «субъективного качества жизни». Первый подход изучает связи социально-экономических характеристик (пол, уровень образования, возраст, семейный статус и т.п.) и самооценок качества жизни людей. Второй подход ориентируется на расхождение в желаемом и реальном, а также степень удовлетворенности от жизни. Третий подход направлен на связь утверждений субъективного благополучия с комплексом психологических и социальных проблем (например, состояние невроза и депрессии, социальная поддержка, социальные связи и т.п.) [11; 145].

В ООН понятие «качество жизни» стало активно применяться в контексте дискуссии по вопросам развития общества и борьбы с бедностью и неравенством [12; 22–40]. В итоге была создана система качества жизни, где важнейшее звено отводится личности и идее возвращения гуманистического общества. В отчете Комиссии по оценке экономических результатов и социального прогресса выделяется особая роль показателей благополучия, таким как расход и доход, распределение дохода между отдельными группами людей, перемены в окружающей среде [13; 16].

Различные объяснения термина «качество жизни» выявили предрасположенность большинства исследователей понимать под качеством жизни некую комплексную характеристику, интегральный показатель. Она всесторонне характеризует уровень развития удовлетворения всего сочетания потребностей и интересов человека. В нашей статье понятие «качества жизни» рассматривается в области психологии здоровья, в качестве психологической составляющей. Мы рассматриваем, каким образом студенты субъективно ощущают, воспринимают, оценивают качество своей жизни. Исходный тезис нашего исследования: качество жизни позволяет укреплять психическое здоровье личности.

Тема «оценка качества жизни» широко изучается за рубежом. Так, китайские исследователи Х. Ву, С. Хан, Дж. Жанг определяют «качество жизни» как многогранную концепцию, которая включает в себя социальное функционирование, а также состояние физического и психического здоровья [14; 280].

М.Хиль-Лакрус, А.И. Хиль-Лакрус и М.Л. Грасиа-Перес показали, что чем выше уровень образования, тем лучше уровень субъективной оценки качества жизни. Наибольшее влияние образование оказало на измерение психического здоровья, но это влияние модулировалось полом и зоной проживания. Значение взаимодействия образования и зоны проживания было более значительным, чем только уровень образования [15; 187].

В результате исследования в университетах Даммама (Саудовская Аравия) было обнаружено, что оценка качества жизни у студентов зависит от уровня образования родителей, дохода семьи и проблемного использования Интернета [16; 20–28].

Наряду с другими факторами риска, хронические заболевания являются важным фактором, определяющим качество жизни человека. Некоторые здоровые привычки и модели поведения, такие как регулярный распорядок дня и упражнения в свободное время, улучшили качество жизни людей в городах Китая. Целенаправленная политика общественного здравоохранения, основанная на этих выводах, может улучшить качество жизни, связанное со здоровьем.

Удовлетворенность жизнью рассматривается сквозь призму эмоционально-оценочного отношения к жизни. Оно определяется отношением личности к себе, к социальному миру, к отдельным наиболее значимым для индивида лицам. Характер непосредственного эмоционального отношения к жизни, прежде всего, детерминирован интерперсональными факторами: отношением лица к значимым другим, отношением с их стороны, в целом удовлетворением потребностей социальной принадлежности, а также эмоциональным

отношением к себе. Оценочный компонент отношения к жизни связан с самооценкой, удовлетворением потребностей компетентности в целом. Говоря об удовлетворенности жизнью в контексте самоактуализации личности, следует сделать акцент на удовлетворении потребности в социальной оценке и признании, ведь она предшествует потребности самоактуализации [17; 560-564].

Теорию качества жизни населения развивают в своих исследованиях такие ученые, как Н.М. Римашевская, С.А. Айвазян, А.И. Бестужев-Лада, В.Н. Бобков, В.М. Жеребин, Е.Ш. Гонтмахер, И.И. Елисеева, П.С. Мстиславский, Г.М. Зараковский, Б.И. Герасимов, В.В. Косо, В.В. Окрепилов, З.Т. Голенкова, Л.А. Беляева. По мнению Н.М. Римашевской, «в определенном смысле результирующим показателем по отношению к смыслу, вкладываемому в термины «уровень» и «образ жизни», оказывается понятие «качество жизни», которое имеет объективный характер» [18; 254]. Можно сделать вывод, что все эти понятия представляют некую систему, объединенную в конечном итоге в понятие «народное благосостояние». Следует учитывать, что понятия «качество жизни» и «благосостояние» не являются синонимами. Различие заключается в том, что механизмы создания благосостояния рассматриваются с трех позиций. Первая – это возможности и средства, создаваемые в производстве и предназначенные для удовлетворения личных потребностей; вторая – готовность к потребляемым благам отдельных слоев населения как следствие существующих в обществе условий и принципов распределения; третья – степень здоровья населения и жизнедеятельности людей [19; 120].

Л.С. Спанкулова и В.А. Канева в своих исследованиях отмечают, что на качество жизни казахстанцев оказывают влияние следующие факторы: возраст, семейное положение, доход, образование, наличие детей, собственное жилье, неудовлетворенность жизнью, здоровьем и материальным положением [20; 2130].

В результате исследований регионов Казахстана в 1994-2014 годы Г.Н. Нюсуповой, А.А. Токбергеновой, Ш.Г. Каировой, Д.А. Тажиевой были выделены следующие типы регионов по уровню качества жизни населения:

- 1) лидеры роста и развития: город Нур-Султан, город Алматы, Западно-Казахстанская, Карагандинская, Атырауская области.
- 2) лидеры роста и аутсайдеры развития: Джамбульская область
- 3) лидеры развития, аутсайдеры: Актюбинская и Мангистауская области
- 4) аутсайдеры роста и развития: Кызылординская, Акмолинская, Павлодарская, Южно-Казахстанская, Северо-Казахстанская, Костанайская, Алматинская, Восточно-казахстанская области [21].

Майкл Аргайл изучил результаты западноевропейских и американских ученых, в основе исследований которых – факторы счастья. Источниками, условиями и областями удовлетворенности жизнью являются факторы счастья. Иногда это могут быть характеристики самого человека – его личностные качества, которые возможно измерить, определить. Они могут демонстрировать статистически важную связь с удовлетворенностью качеством жизни. По мнению М. Аргайла, счастье характеризуется как состояние проживания удовлетворенности жизнью в общем и интенсивность пребывания в положительных эмоциях, а также рефлексия человеком своего прошлого и настоящего. Еще одна причина, которая влияет на удовлетворенность жизнью, – наличие собственной деятельности или по-другому работы. Следующая причина, влияющая на «качество жизни – это жизнедеятельность, хобби, интересы, досуг, свободное время. Присутствует простор для творчества, которая связана с внутренней мотивацией, поэтому «хобби и свободное время» имеет большую значимость, чем работа. Принятием радости от общения, укреплением чувства своего я, наличие возможности отдыха для разрядки. Главным фактором М.Аргайл выделял здоровье [22; 168].

В.Н.Бобков трактует «качество жизни как степень удовлетворения системы высокоразвитых потребностей и интересов людей, а также уровень развития. По его мнению, это краткое определение несколько не противоречит многочисленным идеям концепциям, которые уже имеются в литературе. Свобода, счастье, возможности и равенство, способности – все перечисленное является желаниями, потребностями и интересами людей [23; 109]. Бобков определяет качество жизни как экономическую и социальную категорию, которая имеет следующие особенности:

1. Качество жизни - многогранное, многоаспектное понятие, которое несравненно более глубокое, чем «уровень жизни».

2. Качество жизни имеет две стороны: субъективную и объективную. Объективные элементы качества жизни: уровень жизни, уровень занятости, социальное обеспечение и гарантии, развитие сферы услуг. Субъективные элементы отражают эмоциональное отношение личности, степень удовлетворенности к разным сферам своей жизни: удовлетворенность работой, стабильности и комфорта, условиями жизни. Понятие качества жизни в узком смысле выражает только качественные характеристики (в противовес уровню жизни).

Методология исследования

Стратой, которая во многом определяет политическую, экономическую и социальную стабильность общества, является студенчество. Студенческий возраст является переходным, а учебная деятельность остается одной из главных в этом возрасте. Студенты приобретают учебно-профессиональные черты, которые ориентированы на предстоящую трудовую деятельность, а возраст благоприятен для формирования основополагающих ценностей личности. Важные изменения в сфере оценки собственного потенциала происходят по ходу изменений социальной ситуации развития, трансформируется уровень и критерии самооценки. У студентов от первого к третьему курсу изменяется ситуация развития, актуализируются сначала проблемы адаптации к новым условиям жизни, учебы, позже проблемы предстоящего трудоустройства и рефлексии собственных профессиональных возможностей и приобретаемого за время обучения багажа знаний и трудовых навыков. Важным аспектом актуальных социокультурных условий являются уровень материального благосостояния и социальный статус семьи.

Основная идея нашего исследования заключается в том, чтобы изучить субъективную оценку качества жизни студентов, проследить ее взаимосвязь с психическим здоровьем, выявить психологические особенности и закономерности. В данной статье представлены результаты первой части нашего исследования – изучение субъективной оценки качества жизни студентов.

Выборку исследования составили студенты 1-4 курсов очного отделения Павлодарского педагогического университета (N=200). Студентам была предложена анкета, по результатам которой авторы сформировали две группы студентов – студенты, оценившие свое качество жизни как высокое, и студенты, оценившие свое качество жизни как низкое. Критериями оценки качества жизни являлись следующие: эмоциональное состояние, степень удовлетворенности разными сферами своей жизни, состояние физического и психического здоровья, самооценка и личностные ресурсы, доступность потребительских благ. Таким образом, было сформировано две группы по 100 человек.

В результате нами было выявлено, что возраст, курс обучения, проблема поиска работы и обустройства самостоятельной жизни не выступают факторами, влияющими на качество жизни. Предпосылками высокого качества жизни студентов оказались наличие семьи, близких друзей и родственников, физического и психического здоровья, экономическое благополучие, субъективное ощущение поддержки со стороны окружающих.

Нами применялись следующие психологические инструменты: «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссман и Д. Рикс, «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», методика «Уровень субъективного контроля».

Анализ самооценки эмоциональных состояний показал высокий уровень хорошего настроения, жизнелюбности (82% и 79%), энергичности (74% и 68%), уверенности в себе (60% и 54%) в обеих группах студентов с незначительной разницей, низкий уровень тревожности (6% и 13%). Это говорит о том, что данные факторы не будут влиять на субъективную оценку и качество жизни студентов, как бы они его ни оценивали: как высокое или как низкое.

Анализ жизненных ценностей показал картину мотивационно-ценностной структуры личности студентов. Результаты для двух групп студентов существенно отличаются (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Жизненные ценности студентов, %

Жизненные ценности	Студенты, оценившие свое качество жизни как высокое	Студенты, оценившие свое качество жизни как низкое
Развитие себя	73	63
Духовное удовлетворение	64	61
Креативность	76	50
Активные социальные контакты	69	55
Собственный престиж	72	58
Высокое материальное положение	59	70
Достижение	58	53
Сохранение собственной индивидуальности	63	59

Источник: Составлено авторами

Как видно из таблицы 1, для студентов, оценивших своё качество жизни как высокое, наиболее актуальны такие жизненные ценности, как:

- креативность (76%): стремление к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни;

- развитие себя (73%): стремление получать объективную информацию об особенностях его характера, стремление к самосовершенствованию, серьезное отношение к своим обязанностям, компетентность в делах, снисходительность к недостаткам окружающих;

- собственный престиж (72%): стремление человека к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению он прислушивается в наибольшей степени и на чье мнение он ориентируется, в первую очередь, в своих суждениях, поступках и взглядах

- активные социальные контакты (69%): стремление к установлению благоприятных взаимоотношений с окружающими.

Для студентов, оценивших своё качество жизни как низкое, наиболее актуальны такие жизненные ценности, как:

- высокое материальное положение (70%). Стремление человека к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния, убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия, высокий уровень материального благосостояния для таких студентов часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки;

- развитие себя (63%): ставят порог своим возможностям, обидчивы при вынесении им негативной оценки;

- духовное удовлетворение (61%): ищут конкретную выгоду от взаимных отношений, результатов деятельности.

Относительно шкал жизненных сфер значительных различий не обнаружено, но определены наиболее важные: сфера профессиональной жизни (93% и 89%) и сфера семейной жизни (88% и 86%).

Полученные данные говорят о том, что при формировании субъективной оценки качества жизни студентов важную роль играют вышеназванные критерии, и они же будут влиять на степень удовлетворенности к разным сферам своей жизни, а соответственно на повышение личностных ресурсов.

По полученным результатам нам необходимо было изучить ведущие мотивы: мотив достижения успеха или избегания неудачи. Анализ данных показал значительные различия в двух группах студентов (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Ведущие мотивы студентов, %

Ведущий мотив	Студенты, оценившие свое качество жизни как высокое	Студенты, оценившие свое качество жизни как низкое
Мотив достижения успеха	85	22
Мотив избегания неудачи	15	78

Источник: Составлено авторами.

Как видно из таблицы 2, для студентов, оценивших своё качество жизни как высокое, более выражена мотивация на успех (надежда на успех) – 85%. Для студентов, оценивших своё качество жизни как низкое, более выражена мотивация на неудачу (боязнь неудачи) – 78%. При мотивации на успех студенты, начиная дело, думают о способах достижения успеха. В основе активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие студенты обычно уверены в себе, в своих силах, ответственные, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели и целеустремленность. При мотивации на неудачу активность студентов связана с потребностью избежать наказания, неудачи. В основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, студенты уже заранее боятся возможной неудачи, думают о путях избегания этой гипотетической неудачи.

Анализ уровня субъективного контроля показал следующее. Уровень субъективного контроля студентов второй группы – низкий (72%) в сторону экстернального типа контроля, т.е. можно считать, что эти студенты в деятельности склонны полагаться больше на удачу, чем задействовать собственные ресурсы для достижения результата. В то время как у студентов первой группы – высокий (84%), т.е. можно предположить, что все решения этих студентов основываются на их собственных силах и ресурсах. Такие личности не склонны полагаться на удачу, а предпочитают держать контроль над ситуацией в своих руках.

Полученные данные говорят о том, что ведущие мотивы могут влиять на формирование субъективной оценки качества жизни студентов, на степень удовлетворенности к разным сферам своей жизни, на повышение личностных ресурсов, психическое здоровье. И самый важный момент в этом аспекте – это повышение личностных ресурсов с целью изменения ведущего мотива.

Таким образом, можем предположить, что субъективную оценку качества жизни студентов 1-4 курсов составляют: эмоциональное состояние, степень удовлетворенности к разным сферам своей жизни, состояние физического и психического здоровья, самооценка и личностные ресурсы, доступность потребительских благ. Это может выражаться в оптимистичном настроении, энергичности, уверенности в себе и своих силах, в мотивации достижения успеха, в некоторых жизненных ценностях, благодаря которым студенты могут стремиться к самореализации, реализации своих возможностей и способностей, к умению адекватно относиться к критике в свой адрес, к установлению эффективных межличностных контактов. На фоне убежденности, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия, обидчивость, поиск выгоды от взаимных отношений негативно влияют на субъективную оценку качества жизни студентов.

Заключение

Исследуя качество жизни, мы пришли к выводу, что в характеристике субъективных показателей качества жизни человека выявляется особая значимость для психического здоровья. Из полученных данных мы видим, что удовлетворенность жизнью – это интегральный показатель, который объединяет несколько компонентов.

Высокая субъективная оценка качества жизни зависит от многих обстоятельств, в том числе и от окружающей среды, в которой непосредственно находится человек (в нашем случае – студент), от социально-экономических условий, места проживания. Удовлетворенность либо неудовлетворенность жизнью будет определять многие поступки человека и вид его деятельности. Качество жизни личности является индивидуальным и субъективным понятием, которое объединяет в своей сути важнейшие сферы жизни человека, удовлетворение которых свидетельствует о положительном качестве жизни, а негативное восприятие – о негативном качестве жизни [1].

Следовательно, переживание удовлетворенности жизнью зависит от удовлетворения потребностей, уровня притязаний, требований к себе и ожиданий от жизни, а также от возможностей реализации своих стремлений. Личность должна балансировать между удовлетворением собственных потребностей и потребностей общества, поддерживать равновесие между внутренними механизмами функционирования и условиями среды, социально-

психологического пространства. Такое внутреннее равновесие личности Р.М. Шамяионов определял как субъективное благополучие [24; 1762].

В заключение необходимо признать, что в условиях постоянно растущей психологической, социальной, экономической нестабильности, связанной с напряженной социально-политической ситуацией в мире, изучение проблематики субъективной оценки качества жизни студентов становится еще более актуальным.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. (2018) Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни. Послание Первого Президента РК народу Казахстана//Первый Президент Республики Казахстан. Официальный сайт. – 2018, 5 окт. – URL:https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-5-oktyabrya-2018-g (дата обращения: 07.10.2020).
2. Токаев К.-Ж.К. (2020) Казахстан в новой реальности: время действий. Послание Президента РК народу Казахстана// Президент Республики Казахстан. Официальный сайт. – 2020, 1 сентября. URL:https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-1-sentyabrya-2020-g (дата обращения: 07.10.2020).
3. Леонтьев Д.А. (2003) Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М: Смысл. – 487 с.
4. Катков А.Л. (2002) Комплексное исследование состояния, уровня и основных тенденций в формировании психического здоровья населения Республики Казахстан // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. № 4 (26). С. 73-80
5. Экономическая психология: актуальные теоретические прикладные проблемы: Материалы пятой международной научнопрактической конференции г. Иркутск, 22-23 июня 2004 г./ Под общ. ред.проф. Карнышева А.Д. Иркутск: Изд-во БГУ ЭП, 2004. – 246 с.
6. Россинский Ю.А., Семке В.Я., Асланбекова Н.В. (2008) Качество жизни и психическое здоровье врачей стационарного профиля. Павлодар. – 319 с.
7. Яппарова Р.Р. (2012) Качество жизни: генезис понятия и современных подходов // Экономика и управление: научно-практический журнал. №6. С. 51–52.
8. Сорокин В.М. (2003) Специальная психология: уч. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. СПб: «Речь». – 216 с.
9. Бестужев-Лада И. В. (1978) О «качестве жизни» //США и Канада: экономика, политика, культура. № 1. С. 23–35.
- 10.Петропавлова Г.П. (2011) Содержание категории «качество жизни» в науке и использование в практике управления территорией // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия:экономика и экономический менеджмент. № 1. С. 206–225
- 11.Гаврилова Т.В. (2005) Территориальная дифференциация качества жизни населения Ставропольского края: дис. на соискание ученой степени геогр. наук. Ставрополь. – 145 с.
- 12.Римашевская Н.М. (2010) Человеческий потенциал России и проблемы «сбережения населения // Российский экономический журнал. С.22–40
- 13.Доклад комиссии по оценке экономических результатов и социального прогресса (2010) Вопросы статистики. № 11. С. 12–21.
- 14.Wu H., Han S., Zhang G. (2020) Health-related quality of life and determinants in North-China urban community residents. Health and Quality of Life Outcomes 18, 280. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01522-w>
- 15.Gil-Lacruz M., Gil-Lacruz A.I. & Gracia-Pérez M.L. (2020) Health-related quality of life in young people: the importance of education. Health and Quality of Life Outcomes 18, 187. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01446-5>
- 16.Barayan S.S., Al Dabal B.K., Abdelwahab M.M., Shafey M.M., Al Omar R.S. (2018) Health-related quality of life among female university students in Dammam district: is internet use related? J Fam Community Med.25 (1): 20–8.
- 17.Сулейманов Р.Ф., Разумнова О.А. (2017) Удовлетворенность жизнью лиц разных возрастных групп как условие устойчивого развития общества. В: Устойчивое развитие регионов: опыт, проблемы, перспективы. С. 560-5
- 18.Римашевская Н.М., О니кова Л.А. (1991) Народное благосостояние: тенденции и перспективы. М.: Наука. – 254 с.

- 19.Женщина, мужчина, семья в России: последняя треть XX века (2001) под ред. проф. Н. М. Римашевской. М.: ИСЭПН, 2001. – 320 с.
- 20.Спанкулова Л.С., Канева М.А. (2018) Социально-экономический статус и качество жизни, связанные со здоровьем населения промышленного региона (на примере Карагандинской области Республики Казахстан) // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. Том 14. № 11. С. 2130-2148.
- 21.Нюсупова Г.Н., Токбергенова А.А., Каирова Ш.Г.,Тажиева Д.А. (2015) Оценка уровня качества жизни населения Республики Казахстан на основе методики двумерного статико-динамического анализа // Вестник КазНУ. Серия географическая. № 2(41), С. 438-445
- Аргайл М. (2003) Психология счастья. Санкт-Петербург: Питер. – 271 с.
- 22.Рубанова Е.Ю. (2014) Теоретические аспекты качества жизни в контексте психологии здоровья //Ученые заметки ТОГУ. Том 5. № 3. С. 108 – 115. Хабаровск.
- 23.Шамионов Р.М. (2018) Субъективное благополучие в контексте развития субъекта // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. С. 1757-1763.

Студенттердің өмір сапасын субъективті бағалаудың психологиялық ерекшеліктері

О.А. Колюх, М.С. Темирғалиева

Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан
olg.kolyuh2011@mail.ru, molder1995@gmail.com

Бұл ғылыми мақалада авторлар зерттеудің бірінші бөлімі нәтижелерін ұсынады, оның идеясы студенттердің өмір сапасын субъективті бағалауды зерттеу болды. Зерттеу үлгісі Павлодар педагогикалық университетінің күндізгі бөлімінде оқитын 1-4- курс студенттерінен құралды (N = 200), олар - өмір сапасын жоғары деп бағалайтын студенттер және олардың өмірін төмен деп бағалаған студенттер екі топқа бөлінді. Өмір сүру сапасын бағалау критерийлері мыналар болды: эмоционалды жағдай, адамның өмірінің әртүрлі салаларына қанағаттану дәрежесі, физикалық және психикалық денсаулық жағдайы, өзін-өзі бағалау және жеке ресурстар, тұтыну тауарларының қол жетімділігі. Жас, оқу курсы, жұмыс табу және тәуелсіз өмірді орнату проблемалары өмір сапасына әсер ететін факторлар емес екендігі анықталды. Студенттер өмірінің жоғары деңгейінің алғышарттары отбасы, жақын достары мен туыстарының болуы, физикалық және психикалық денсаулығы, экономикалық әл-ауқаты, басқалардың субъективті қолдау сезімі болды.

Түйін сөздер: өмір сапасы, субъективті бағалау, психикалық денсаулық, студенттер, өмір сапасын бағалау критерийлері.

Psychological features of subjective assessment of the quality of life of students

O.A. Kolyukh, M.S. Temirgaliyeva

Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan
olg.kolyuh2011@mail.ru, molder1995@gmail.com

In this scientific article, the authors present the results of the first part of the study, the idea of which was to study the subjective assessment of the quality of life of students. The study sample consisted of 1-4 year students of the full-time department of Pavlodar Pedagogical University (N = 200), who were divided into two groups - students who rated their quality of life as high, and students who rated their quality of life as low. The criteria for assessing the quality of life were: emotional state, degree of satisfaction with different areas of one's life, state of physical and mental health, self-esteem and personal resources, availability of consumer goods. It was found that age, course of study, the problem of finding a job and setting up an independent life are not factors that affect the quality of life. The prerequisites for the high quality of life of students were the presence of a family, close friends and relatives, physical and mental health, economic well-being, a subjective feeling of support from others.

Keywords: quality of life, subjective assessment, mental health, students, criteria for assessing the quality of life.

Поступила в редакцию 26.10.2020.

ҒТАХР 14.35.09

КОМПОЗИЦИЯ ПӘНІН «КӨРКЕМ ЕҢБЕК» ОҚУ БАҒДАРЛАМАСЫНА САЙ ОҚЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

М.Б. Джанаев

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
miyat53@mail.ru

Мақалада болашақ суретші-педагог мамандарды даярлауда композицияны жаңа көркем еңбек бағдарламасына сай оқыту мәселелері қарастырылады.

Кіріктірілген жаңа «көркем еңбек» оқу бағдарламасы суретші педагогтерді даярлауда композицияны визуалды өнер; сәндік-қолданбалы өнер; дизайн және технология білім бағыттарында оқытуды және оқу мазмұнының күрделі кешенін, шығармашылық оқу тапсырмаларын, құрылымдық-конструктивтік, сондай-ақ мәндік контекстерін белгілі бір жүйеде талап етеді.

Зерттеу нәтижесінде білімгерлердің композициялық шығармашылық қабілеттері мен кәсіби даярлықтарын жан-жақты дамытудың табиғи интерактивті оқыту тәсілдері анықталды.

Сондай-ақ, көркем қызметтің үш негізгі конструктивтік, бейнелеу және сәндік түрлерін айқындаудың жүйелеуші принциптері мен тәсілдерінің негізінде білімгерлердің педагогикалық-шығармашылық шеберлігін дамыту әдістері белгіленді. Көркем қызмет түрлері және олардың кірігуінің түрлі тәсілдері мен техникаларын қолдануды қамтамасыз ететін көркем қызметтің үш негізгі түрлерінің композицияны оқытудағы жүйелеуші мүмкіндіктері көрсетілген. Білімгерлердің көркем шығармашылық композициялық қабілеттерін жеке тұлғаның шығармашылық сапасын қалыптастыру үрдісінде мақсатты бағдарлы түрде дамыту негіздері талданған.

Түйін сөздер: композиция, көркем еңбек, визуалды өнер, сәндік-қолданбалы өнер, дизайн және технология, көркем білім, қабілет, дамыту.

Кіріспе

Соңғы жылдары еліміздің бастауыш және негізгі мектептеріндегі оқу мазмұнын жаңарту мақсатында бастауыш мектептегі «Бейнелеу өнері» мен «Еңбекке баулу» және негізгі мектептегі «Технология» пәндерінің негізінде кіріктірілген жаңа «Көркем еңбек» пәні енгізілгені белгілі [1;]. Бұл жағдай осы пән суретші-педагог мамандарын даярлау білім жүйесінде де түрлі зерттеулер мен педагогикалық талаптарды қажет етеді. Көркем педагогика мен педагогикалық өнертану салаларында да түрлі мақсат-міндеттерді, оқу бағдарламаларын, оқыту технологияларын мен әдіс-тәсілдерін түрлі деңгейдегі өзгерістер бойынша жаңа форматта қарастыруды талап етері сөзсіз. Жалпы қарапайым талаптар болып көрінгенімен бұл талаптар сан қилы шығармашылық ізденістер мен зерттеулерді алға шығарып отыр. Бұл мәселелерге үстіртін қарауға болмайды.

Аталған өзгерістер мен көркем педагогикалық проблемалар өте күрделі мақсаттарды шешуді міндеттейді. Білім беру мемлекеттік стандарттарына сәйкес типтік оқу және жұмыс бағдарламалары мазмұндары мен оқыту жүйесіндегі өзгерістерде де кейбір сәйкессіздіктер байқалуда. Мұны жалпы орта мектептер мен жоғары оқу орындарының оқыту тәжірибесінен байқауға болады. Бұл мақсаттар болашақ мамандарды даярлауда композиция пәнін көркем еңбек бағдарламасына сай жаңа оқыту технологияларымен, интерактивті тәсілдермен оқыту мәселелерін де қамтиды.

Негізгі бөлім

Көрсетілген мәселелермен қатар осы бағытта педагог мамандар даярлауда да түрлі талаптар туындап отырады. Мысалы, аталған «Көркем еңбек» пәні енгізілуіне байланысты педагог-мамандар даярлауда композиция пәнін оқыту мазмұнын мен оны оқыту әдіс-тәсілдерінде де, өзіндік жаңа бағдарлы оқу-тәрбие жүйесі қалыптасады. Айталық, композиция пәні 1) визуалды өнер; 2) сәндік-қолданбалы өнер; 3) дизайн және технология сияқты «Көркем еңбек» (негізгі мектепте) пәнінің білім беру бағыттарын қатар қарастырады.

Бастауыш және негізгі мектептің мазмұнын жаңарту аясында бастауыш мектептегі «Бейнелеу өнері» мен «Еңбекке баулу» және негізгі мектептегі «Технология» пәндерінің мазмұнын

негізінде әзірленген кіріктірілген жаңа «Көркем еңбек» [2;] пәні педагог-мамандар даярлауда композицияны осы білім бағыттарының (визуалды өнер; сәндік-қолданбалы өнер; дизайн және технология) әрқайсысының білім мазмұны бойынша кең және күрделі кешенді оқыту мазмұны мен жолдарын, оқыту шығармашылық талаптарды, оны оқытудың құрылымдық, конструктивтік мазмұндық өзгерістерін белгілі бір жүйеде қарастыруды қажет етеді. Мысалы, сурет, живопись, композиция пәндерін болашақ суретші-педагог мамандарға оқытудың бұрынғы дәстүрлі жолдары мен әдістерін сол күйінде осы оқыту бағыттарында (визуалды өнер; сәндік-қолданбалы өнер; дизайн және технология) қолдану мүмкіндіктері кейбір мәселелерде шектеулі. Бастауыш және негізгі мектептерде оқу мазмұнын жаңарту мақсатында енгізілген кіріктірілген жаңа «Көркем еңбек» пәнінде аталған пәндермен байланысты бейнелеу өнері негіздері және бұл пәннің эстетикалық, өнертанымдық, көркем образдық мазмұнды бастаулары толыққанды қарастырылмаған.

Жаңа кіріктірілген «Көркем еңбек» пәнінің мазмұны, мақсаты мен оқыту әдістері туралы ғалымдар мен практик педагогтер (Тәңірбергенов М.Ж., Умаралиева Л.М., Байдалиев К. А., Давлетова Б. Е., Чукалин В.Г., Танбаев Х.К., Велькер Е.Е., Лосенко О.С., Абдыкадыров А.О., Тоқсанбаева А.) түрлі пікірлер айтады [3; 4; 5; 6; 7]. Мысалы, педагог-ғалымдар Тәңірбергенов М.Ж., Умаралиева Л.М.: «Жалпы білім беретін мектептердің оқушыларына ұсынылып отырған «Көркем еңбек» пәнінің оқулығын қайта қарап, жоғары оқу орнынан әдіскер ғалым, мектептен тәжірибелі ұстаз, шебер суретші авторлық бірлестігінде дайындалса, Қазақ бейнелеу өнеріне деген сый-құрмет жанданып, жастар мәдени құндылықтарымызды ұлттық көркем білім арқылы нәр алар еді» [3; 321] деп өз дәлелдерін айтса, педагог Байдалиев К.А. «Екі оқу пәндерінің кіріктіріле құрылған мақсаты мен білім беру мазмұны арасында үйлесімділіктің толық анықталмағаны және қисынсыздықтың белгілері айқындалып отыр» [4; 68] және сонымен қатар «Қорыта айтқанда, пәннің білім беру бағдарламасындағы оқытудың жаңа әдіс-тәсілдері бөліміндегі ұғымдық аппараттардың орнықсыз, тұрақты емес анықтамалары жиі байқалады. Оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерінің теориялық және әдістемелік негіздері толық анық, нақты жүйеленбегені байқалады» [4; 73] деп, өз талдауын жасайды. Ал, біздің ойымызша ең басты мәселе визуалды сауаттылық, құрылымдық схемалық әрекеттер басым орын алып, өнер пәндерін оқытудың негізгі мақсаты - оқушылардың көркем образды қабылдау және оны өз жұмыстарында мүмкіндіктерінше сомдау қабілеттерін жүйелі дамыту принциптері жан-жақты қарастырылмаған. Визуалды көркем өнер бөлімінде эстетикалық тәрбие мен көркем пластикалық тәсілдер толыққанды орын алмаған. Бұл - біздің түсінігімізде орны толмас олқылық.

Демек, бұл өзгерістер жағдайында композиция тақырыбы мен мәселелері бейнелеу өнері теориясы мен оны оқыту әдістемесінде, көркем білім мен педагогикалық өнер тануда маңызды зерттеулер мен ізденістерді қажет етеді. Ал Б.М. Неменский бағдарламасында (2006) бұл мәселелер неғұрлым толық мәнде орын алып, жан-жақты интегративті оқытуды өмірмен байланыстыра отырып рухани, мәдени, көркем эстетикалық, әлеуметтік мазмұнды мәселелерді қамтиды. Мәселен, онда былай деп тұжырымдалған: «Программа «Изобразительное искусство и художественный труд» является целостным интегрированным курсом, который включает в себя все основные виды искусства: живопись, графику, скульптуру, архитектуру и дизайн, народное и декоративно-прикладное искусства, зрелищные и экранное искусства. Они изучаются в контексте взаимодействия с другими искусствами, а также в контексте конкретных связей с жизнью общества и человека. Систематизирующим методом является выделение трех основных видов художественной деятельности для визуальных пространственных искусств: конструктивного, изобразительного и декоративного. Эти три вида художественной деятельности являются основанием для деления визуально-пространственных искусств на следующие виды: изобразительные искусства – живопись, графика, скульптура; конструктивные искусства – архитектура, дизайн; различные декоративно-прикладные искусства» [8]. Сол себепті де, болашақ педагогтерді даярлауда композиция пәнін оқыту барысында осы бағыттағы зерттеу нәтижелері мен жетістіктерін дәстүрлі оқыту әдістемесімен қатар қолданысқа ендіріп оңтайлы шешім жасау маңызды.

Алдыңғы мақаламызда айтқанымыздай, композиция көркем шығармашылықтың түрлі теория мен тәжірибе, дағды мен шеберлік, мазмұн мен форма, ой жүйе мен түйсік, образдық пен көркемдік, құрылым мен гармониялық үйлесім, бейнелеу элементтері мен құрал тәсілдер т.б. сан

қырлы жақтарын осы оқыту бағыттарында (визуалды өнер; сәндік-қолданбалы өнер; дизайн және технология) түрлі мақсаттар мен жағдайларда қарастырыры сөзсіз. Композициялық көркем пластикалық әдіс-тәсілдер мен көркем қызмет мәселелері және композицияны оқытудың түрлі жолдары Глинская И.П., Даниэль С.М., Лабунская Г.В., Шорохов Е.В., Щербаков В.С., Щербаков А.В. т.б. ғалымдар еңбектерінде жан-жақты қарастырылған [9, 10, 11, 12, 13, 14].

«Көркем еңбек» пәні оқу бағдарламасының ерекшеліктері бойынша түсінік хатта «Жаңартылған оқу бағдарламасы бойынша оқыту оқушылардың өнер мен технология саласындағы функционалды сауаттылықты қалыптастыруға бағытталған, пәндік білім мен түсініктерін, тұлғалық, практикалық, көркемдік, зерттеу және коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді, әлемді эстетикалық қабылдауын дамытады» деп көрсетілген [15]. Олай болса, композицияны аталған оқу бағдарламаларына сай оқыту мен осы мәселелерді зерттеуде теориялық өнертанымдық, философиялық, педагогикалық, психологиялық ғылыми ізденістермен қатар «Көркем еңбек» пәні оқу бағдарламасының ерекшеліктері өзара комплексті байланыста жүйелі түрде қарастырылуы тиіс. «Композиция шығармашылық процесте орындалатындықтан білім мен шығармашылық қызмет байланысында өнер түрлері мен көркем қызмет түрлерінің поликөркемдік интеграциясы орын алады» [16; 228]. Композиция пәні көркем өнер түрлеріне қатысты жалпы білім беру саласына жатады және визуалды өнер, сәндік-қолданбалы өнер, дизайн және технология бағыттарының толық қанды меңгерілуімен қатар осы сала педагог маманын қалыптастыруда жан-жақты мүмкіндік ашады. Визуалды өнер, сәндік-қолданбалы өнер, дизайн және технология бағыттарының әрқайсының өзіндік ерекшеліктерімен қатар, олардың өзара сәйкестік тенденциялары да түрлі мамандық-спецификалық айырмашылықтарымен бірге осы педагог мамандардың жалпы және профессионалдық даярлықтарына да тәуелді болып келеді.

Кез келген көркем өнер нысанымен бірге оның көркем бейнелік тілі де белгілі бір деңгейдегі теориялық білімді, практикалық тәжірибелік машық пен дағдыны, көркем эстетика мен техникалық амал-тәсілдерді толыққанды меңгеруді қажет ететіндігі түсінікті. Мысалы, В.А.Малетин Бавария мектептеріндегі көркем білім тәжірибесінен мынадай тұжырым айтады: *«Школьники способны оформлять собственные эмоции, опыт и идеи в художественном изображении. При этом способ передачи впечатления от увиденного может варьироваться от реалистичного исполнения до субъективной трактовки. В художественном процессе они пользуются основными средствами (сырьем и материалами, инструментами и приборами, методами и технологиями) и применяют свои знания, умения и навыки. Наиболее важную роль при этом играет осознанное и целенаправленное применение основных элементов изображения, принципов их расположения и выражения. Школьники в состоянии не только адекватно решать поставленные задачи, но и самостоятельно формулировать новые»* [17; 300].

Мұнда В.А.Малетин Германиядағы көркем білім жүйесі эстетикалық тәжірибені місе тұтатындығын айтады. Германиядағы көркем білім жүйесі америкалық философ және педагог Дж.Дьюи ғылыми деректеріне сүйене отырып эстетикалық тәжірибенің әлеуметтік, қоғамдық және күнделікті тұрмыспен тікелей байланыстылығына негізделеді. Яғни, бұл елде өнер сабағының концепциясы - эстетикалық тәжірибені оқушыларға қабылдау, әрекет және ой арқылы сіңіру. Өнер сабағындағы мақсаттар визуалды көркем қызметтің барлық түрлерін қамтитындығын айта келіп, онда: иллюстрацияның, пластикалық құралдармен жұмыс істеудің, графиклық, кескіндемелік кеңістіктік және пластикалық салалардағы дизайн мен сәулеттің орын алатындығын көрсетеді. Эстетикалық тәжірибенің немесе көркем білімнің өмірмен байланыстылығы басты міндет екендігі айқындала түседі. Мұнда балалар өздерінің жеке дара және әлеуметтік саналарына сай өнер түрлері мен оның мазмұнына талдау жасап өз тұжырымдарын саралайды. Өмірдегі жағдайлар мен құбылыстарға көңіл бөлу арқылы қызығушылық тудыру эстетикалық қабылдауға мүмкіндік береді. Көркем шығармашылық үрдіске эмоционалды әрекеттену, қиялды ояту мен әрекеттендіру, белгілі нәрсеге жаңаша көзқараста қарау дағдылары да қалыптастырылады. Бұған қоса эстетикалық сомдауда эстетикалық тәжірибені бекіту әдістері қарастырылатындығы да айтылады. Осы В.А.Малетин көрсеткен германиялық тәжірибе негіздері - Б.М.Неменский, Б.П.Юсов ғылыми еңбектерінде бұрыннан айтылған дәлелді мәселелер. Сондай-ақ, бұл айтылған мәселелер интеграциялық мәселелермен байланысты. Қажетті дерек ретінде Ресей көркем оқыту жүйесінен мысалдар келтірейік. Көркем білімдегі интеграция

туралы педагог ғалым Радомская О.И. «Интеграцию в процессе освоения искусства следует рассматривать не только как условие освоения материала, но и как форму организации урока, занятия, художественного события, то есть как педагогическую технологию. Интегрированный подход к процессу организации и проведения уроков и дополнительных занятий с детьми в общеобразовательной школе предполагает сотворение эмоционального, образного, культурного, национального, природного мира ребенка с помощью разных видов искусства в условиях их взаимодействия с различными областями знаний; формирование представлений о взаимосвязи как основе развития мира, искусства, науки и человека; развитие философского мышления в осмыслении искусства, жизни, природы» [18; 196] деп түйіндейді.

Бұл тұрғыда шетел педагог ғалымдарының да зерттеулері дәлелді нұсқа бола алады. Айталық, Freedom and obedience in western education атты мақалада педагог ғалымдар Martin-Sanchez, Flores-Rodriguez жаңа өнеркәсіптік жүйелер мен қазіргі батыс мектептерінің функционалдылығы арасындағы өзара байланыс және оқыту мен тәрбиенің жаңа сыни және еркіндік бағытта даму тенденциялары туралы зерттеу жасайды [19]. Олар мақалада қазіргі азаматтардың қызығушылықтары мен талаптары неғұрлым жоғары сатыға көтерілу жағдайында, мемлекет институттары жаңаша құндылықтарға ұмтылыстағы постмодернистік қоғаммен бетпе-бет тіресуде екендігін айта келіп, мұнда мектептерде пайда болған демократиялық, әлеуметтік және еңбек дискурсындағы қарама-қайшылықтар жатқандығын көрсетеді. Болашақ мұғалімдерді даярлауда білімдер мен әлеуметтік жауапкершілік енгізілуі тиіс екендігін және сыни тұлғалық қабілеттілікті дамыту қажеттігін айтады. Сыни педагогика мен білім жеке тұлғалық жетілуді эволюцияландырып өзіндік ойлауды дамытуды талап ететіндігін көрсетеді. Қорытындылай келе, ғалымдар бұл эстетикалық, моральдық және интеллектуальдық мәндегі эмансипациялық және босанушылық, поэтикалық тәрбие болуы тиіс деген көзқарас білдіреді. Мұнда эстетикалық, моральдық және интеллектуальдық мәндегі эмансипациялық және босанушылық, поэтикалық тәрбие маңызы біз үшін өнер, көркем қызмет түрлері мен олардың интеграциясы арқылы оқытуда көркемдік-шығармашылық композициялық ой-жүйені дамыту мүмкіндіктері мен сәйкестік байқалады.

Ал Канада ғалымдары N.Land, M.Montpetit «Мектепке дейінгі білім педагогі ретінде педагогикалық (руханилық пен толықтық туралы) әңгіме жүргізу» («Doing pedagogical conversations (with spirituality and fat) as pedagogists in early childhood education») тақырыбындағы мақалаларында суретші-педагог сапасында білім берудегі педагогикалық әңгіме жүргізуде руханилық мәселелер туралы ізденіс жасай отырып әдетті, күнделікті педагогиканың балалар рухани білім тәжірибелерін қалыптастырудағы пост-дамытушылық жолдарын қайта ой елегінен өткізуді мақсат етеді. Рухани білім арқылы ойлау ерекшеліктеріне көңіл бөлу үшін бәрімізге ортақ теориялық әрекетті мүлде басқа тәсілдермен белсендіруіміз қажет екендігін меңзейді. Руханилықтың доминанттық концепциялары балалардың рухани білімдері қатынасын адам мен дамуға қатысты бағдарлы қалыптастыратындығын бөлісеміз деп өз тұжырымдарын жасайды. Біз педагогикалық әңгімелер мен сөздерді не туындататынын және біздің педагогикалық ролімізде не сұралатындығын белсендіреміз деп, педагогикалық сөзбен әңгіменің рухани көркемдік маңызын айқындай түседі [20]. Әрине, бұл мәселелер - композициялық білім беруде ой белсенділігін ынталандыруда ескерілетін педагогикалық тұжырымдар. Жоғарыдағы талдаулар негізінде біз интерактивті әдістемелер мен көркем оқыту технологиялары жас буынды шығармашылық пен өмірге бейімдейтіндігін айқындай түсеміз. Ал осындай бағыттағы мектептік көркем білім болашақ көркем білім педагогтарын даярлауда аса маңызды ғылыми нәтижелерге сүйенеді. Болашақ мамандар осы қазіргі жаңа дәуір және кіріктірілген жаңа «көркем еңбек» оқу бағдарламасы визуалды өнер; сәндік-қолданбалы өнер; дизайн және технология білім бағыттарында білім негіздерін игерулері ләзім. Бұлардың бәрі белгілі бір дәрежеде композициялық көркем білім мен тәжірибені талап етеді.

Кіріктірілген жаңа «Көркем еңбек» оқу бағдарламасы педагогтерді даярлауда композицияны визуалды өнер; сәндік-қолданбалы өнер; дизайн және технология білім бағыттарында оқытуды және оқу мазмұнының күрделі кешенін, шығармашылық оқу тапсырмаларын, құрылымдық-конструктивтік, сондай-ақ мәндік контексттерін қарастырады. Сондықтан композициялық сауаттылық - бұлар үшін ортақ диалектикалық және дидактикалық маңызды мәселе. Композициялық қабілет пен шеберлік осы пән мазмұнына сай белгілі бір

деңгейде қажетті теориялық білімді, көркем танымды, амал-тәсілдерді жүйелі қарастыруды міндеттейді. Әр бағыт мазмұнына сай білім, білік, икемділік пен дағды, көркемдік шеберлік, көркем эстетика мен техникалық әдіс-тәсілдер қажет. *«Первое основное правило должно быть установлено студенту с самого начала учебы – это впечатление, замысел, образ, сюжет, увиденный или прочитанный когда-то, в первую очередь лежит в основу основ композиции. Эскиз должен содержать решение живописной и тональной задачи, выявление идеи и характера произведения, передачи настроения, выявление выразительного движения и т.д.»* [21; 63].

Демек осы пән мақсаттарына сай композицияны оқытуда білімгерлерге оның әдіснамалық негіздерін игерту шешуші талаптардың бірі болып саналады. Бұл тұрғыда кезінде Кеңес одағы шеңберінде Б.М.Неменскийдің жетекшілігімен толыққанды эксперименталды тәжірибеден өткізіліп енгізілген «Бейнелеу өнері және көркем еңбек» бағдарламасының басты тұжырымдары лайықты орын алғаны жөн [8]. Мұнда пән құрылымы мен пәнді оқыту әдістемесін жасаудың негізгі идеялары мен принциптері мамандар даярлауда композицияны оқытудың жаңа бағыттарын анықтауға толық мүмкіндік береді. Олар, бірінші топ - өнермен айналысу, көркем дамыту (мәдениет), шығармашылық. Осыған сәйкес оқыту пәнінің мақсаты өнер, өмір сүру формасы ретінде алынады. Мұнда барлық өнер мен өмірдің өзара байланысының түрлі формалары қамтылған. Сонымен қатар мұнда білім мазмұнымен баланың шынайы интеллектуалдық және эмоционалдық дамуын рационалды үйлестіру мақсатында келесі негізгі екінші топ – көркем өнерге ынталандыру, өнермен қатынас орнатудың кезеңдер үштігі тұтастық, бөлінбестік, эмоционалдық кезеңдері енгізілген. Бұл кезеңдер көркем образдық тұрғыда білімге ынталандыру, өнер мен көркем еңбек түрлері арқылы, өмірге, шығармашылыққа баулу бастаулары болып табылады. Олар - алғаш көркем тәрбие негіздері, келесі көркем ойлау негіздері, көркем сана негіздері.

Аталған бағдарламада өнердің адам өмірі барлық сфераларына қатынасы мен араласының формасын неғұрлым әрекетті сезіну үшін келесі негіздер үштігі енгізілген. Олар көркем ой негіздер үштігі: конструктивтік, бейнелеушілік және декоративтік көркем қызметтің үш формасы түрінде. Сонымен қатар көркемдік ой мен сана үш элементінің көрінісі ретінде де байқалады. Бұлар адамның көркемдік қызметі мен көркемдік ой-санасының басты көрсеткіштері. Осы тұрғыда композиция үшін бұл үштіктер өте маңызды спецификалық белгі болып табылады. Композиция - сабақ түрлерінде өнердің көпқырлы функцияларын көркем ой сферасының функциялары арқылы осы үш негіз қоғам өмірінің маңызды формалары екендігін анықтай түседі. Өнер - адамзаттың алмастырылмас өздік санасы және өзін ұйымдастыру, өзін ынталандыру формасы.

Көркем білім жүйесінде өнер түрлерімен айналысуда жеке тұлға рухани дамуының негізі - педагогиканың прогрессивті концепциялары маңызды орын алады. Б.М. Неменскийдің бейнелеу өнері мен көркем еңбек арқылы тәрбиелеу концепциясы осы оқу бағдарламаларында кіріктірілуі қажет. Біз мұнда Б.М.Неменский зерттеулерінде қарастырылған тәжірибені негізге ала отырып, көркем эстетикалық тәрбие талаптарын алға қоямыз.

Сондықтан көркем білім мәселелерінде оның тарихи кезеңдеріне жүйелі талдау жасалуы тиіс. Осы жаңа талаптарға сай педагогикалық тәжірибелер мен оның нәтижелеріне статистикалық өңдеулер жасалуы қажет.

Композиция пәні, бейнелеу мен визуалды өнер түрлері бойынша практикалық сабақтар, бұл – білімгерлерді өз бетінше кәсіби қызмет пен шығармашылық ізденіске баулу жолдарының бірі болып табылады. Өнер пәндерінің бейнелеу тәсілдерін меңгеруде теориялық және практикалық мәселелер қатар орын алады. Мысалы, Ресей білім академиясының көркем білім институтының ғылыми қызметкері Е.И.Васильева мынадай тұжырым айтады: *«В любом виде художественного языка необходимо овладение определенной суммой теоретических знаний, художественной эстетики и технических приемов, отработанных на практике»* [22; 2]. Сондықтан болашақ мамандар даярлауда композицияны оқытудың жаңа технологияларын қарастыру маңызды.

Композиция пәні сабағында интербелсенді технологияларды қолдану теориялық әдістемелік және тәжірибелік практикалық ізденіс жұмыстарын қажет етеді. Инновациялық технологияны композиция сабағында қандай жағдайда, қалай қолдану қажеттігі алдын ала талданды. Интербелсенді әдіс-тәсілдерді сабақ тақырыбымен, мақсатымен үйлесімді қолдану

композиция сабағының өнер танымдық, көркемдік мазмұнын арттыра түседі. Шығармашылық композициялық пәннің практикалық сабақтарын оқытуда осындай көптеген педагогикалық, өнертанымдық, психологиялық, пәндік мазмұндық сұрақтар туындап отырады. Бұл орайда біз талдау жасай отырып, композициялық шығармашылық үрдісте Тони Бьюзеннің табиғи оқыту әдістемесін (БТОӘ) қолдану мүмкіндігін талдап қарастырдық. Білімгерлерге интеллект-карталар арқылы композициялық көркемдік ой-жүйе қалыптастырып, құрылым бейнелік-пластикалық мінездемесі арқылы көркем образды сомдау жолдарын көрсеттік. Т.Бьюзеннің еңбегінде «... для использования всех возможностей мозга нам нужно составлять конспекты и прибегать к методам организации мыслей, которые опираются не только на слова, цифры, порядок и линейную структуру, но и на цвета, размеры, зрительные ритмы, ощущение положения тела в пространстве и так далее – другими словами, на интеллект-карты!» деп айтылған [23; 137]. Сабақта Т.Бьюзеннің табиғи оқыту әдістемесіне сүйене отырып зат пішіндері қатынастарымен қатар композициялық элементтер: контрастар, баламалар, симметрия, ассимметрия, бейнелік ырғақтар, сызықтық құрылымдар, түстік үйлесімдер мен заттардың уақыттық кеңістікте орналасуын ескеріп, көркем ойды ұйымдастыру шығармашылық мақсаттары қойылады. Мұндай интерактивті тәсілдер бейнелі интеллект-карталар мен бейнелік көру образдарынан құралады. Осы негізде оқыту жағдаяты білімгерлерді шығармашылық белсенділікке ынталандырады.

Білімгерлер теориялық білім мен практикалық бейнелеу тәсілдерін игеруде көркем бейне мінездемесін есте сақтау мен оны қайта репродукциялауда қажетті нәтижелер көрсетеді. Интербелсенді әдістерді қамтитын көркем бейнелік дағдылар мен бейнелеу шығармашылығын қалыптастыру мақсатында түрлі жаттығу тапсырмалары мен тренингтер орындалады. «Шексіз шығармашылық қабілет» тренингі арқылы психологиялық ахуал қалыптастыру білімгерлердің композициялық мәдениетін дамытады. Көркем шығармашылық бейнелік тренингтер білімгерлердің уақыттық-кеңістіктік пластикалық сезімдерін қалыптастырады. Өздері орындаған жұмысты қайтадан еске түсіру, елестету арқылы көркем бейнені есте сақтап, репродукциялау қабілеттерін дағдыландырып отырды. Белсендіру жаттығулары білімгерлердің композициялық көркемдік қызметтерін белсендіріп, тапсырманы шығармашылықпен орындауға ынталандырады. Мұндай интербелсенді тәсілдер білімгерлердің өз тәжірибелерін пайдалана отырып жаңа шешімдер қабылдауына мүмкіндік береді.

Жоғарыда көрсетілген ғылыми еңбекте, зерттеуде өнерге негізделген әлеуметтік және шығармашылық мүмкіндіктер мен тәсілдер орын алады. Мұндай өнерге негізделген шығармашылық қабілетті дамыту мәселелері басқада шетел ғалымдарының (Barone, T. & Eisner, E. W., Chilton, G. & Leavy, P.) ғылыми еңбектерінде өнерге негізделген зерттеулер мен зерттеу тәжірибелері, әлеуметтік зерттеулер мен шығармашылықтың бірігу тенденциялары қарастырылған [24, 25]. Әдетте нысанды көркемдік қабылдау дағдысы белсенді шығармашылық қызметке тәрбиелеп, білімгердің эмоционалдық көңіл - күйіне ықпал етеді. Бейнеленетін нысанды әсерлі қабылдау, заттарды түрлі ракурста тікелей алдынан, жанынан, үстінен, астынан толық пішінде елестету, еске түсіру арқылы бейнелі елестету кеңістіктік, түстік тондық үйлесімдік қызықты шешімдер жасауға және шығармашылық қиялға еркіндік береді. Зат түстерін елестетіп еске түсіру, түс реңктерінің өзгерістерін бақылап, шабытты қолдану түстердің мазмұндық үйлесімін айқындауға жол ашады. Нәтижесінде композициялық қызметтегі қуат, ес, шығармашылық мүмкіндіктер жүйесі туралы таным қалыптасады. Ол тәсілдерді қолдану жолдары айқындалады. Сабақ мақсаты білімгерлердің көркем ойлау, ес, елес қабілеттерін шығармашылық процесте дамыту болғандықтан мұндай тәжірибе осы негізде жүйелі қолданылуы тиіс. Мұндай тапсырмалар мақсаты - білімгерлердің көркем-эстетикалық талғамдары мен рухани шығармашылық ойын дамыту.

Оқу мақсаттарына сәйкес композициялық-шығармашылық мазмұнында қолданылатын оқу негіздері - академиялық, классикалық және заманауи өнер, қазақстандық суретшілердің шығармашылығы, бейнелеу өнерінің түрлері мен жанрлары; сандық өнер (фотография, анимация, медиа құралдар); бейнелеу өнерінің визуалды

бейнелік-мәнерлік құралдары; көркем материалдар және техникалармен жұмыс дағдылары туралы түсінік. Уақыт мөлшерімен шектелген қысқа мерзімді шығармашылық композициялық қысқа-этюдтар, нобайларды орындап уақыттық, кеңістіктік сезіну дағдыларын қалыптастыру.

Білімгерлердің өздері орындаған алдыңғы жұмысын елестетіп еске түсіруі арқылы орындау процесінде оқытушы қызықты проблемалық жағдайлар туындатып сабаққа ынталандырып отырады. Білімгерлер өзі орындаған жұмысы мен тақырыбы бойынша композициялық үрдіс туралы қосымша мәліметтер мен дәлелдер келтіріп өз түсінігін, болжамдары мен көркемдік тәсілдер қолдану мақсаттарын, себебін айтып білімдерін толықтырады. Осындай интерактивті оқыту тәсілдері білім алушының эрудициялық, ықыластылық, әсерленушілік дағдыларын қалыптастырып, бейнелеу сауаттылығы мен композициялық мәдениетін дамытады.

Жоғарыда аталған Т.Бьюзеннің «Қуат, ес, шығармашылық - білу, түсіну, қолдану» әдіс жүйесінде көркемдік ойлау деңгейлерін анықтау және осы модельмен композициялық-көркемдік шығармашылыққа белсендіру мақсатында зияттық-карта тапсырмалар орындатып, бейнелік тренингтер өткізу, жеке тұлғалық бағдарлы оқыту негіздеріне сүйенеді. Мұндай тапсырмалар мен тренингтер композициялық кескіндеме түрлері мен жанрлары, орындау техникалары мен технологиялары, жалпы көркем бейнелеудің дәстүрлі тәсілдері мен көркем пластикалық әсерлі сезімдік тәсілдері тұрғысында көптеген шығармашылық танымдық мәліметтер береді. Жалпы композициялық шығармашылықтағы практикалық көркем бейнелеу тәжірибесінің өзі ғылыми негіздер арқылы қуатталатындығы түсінікті. Бейнелеу өнеріндегі көркем тәжірибенің өзі де зерттеу көзі бола алатындығын шетел ғалымы G.Sullivan, еңбегінен көруге болады [26].

Қолданылған әдіс-тәсілдер: интерактивті оқыту әдістерін қолдану, сұрақ-жауап, әңгімелеу, түсіндіру, көрнекілік. Білімгерлерге тақтадан слайдтар көрсету арқылы интербелсенді, ой-түрткі сұрақтар қойылып, бейнелеу дағдыларын қалыптастыру жаттығулары орындалады. Мұндай тәсіл шығармашылық еркіндік пен белсенділікке ынталандыру арқылы көркем ойлауға машықтандырады. *«Мысль есть первоисточник мироздания, первоисточник всего сущего, ибо всякое творчество зарождается и начинается в мысли»* [27; 40].

Ал көркем ой мен таным өнердің нақыштық бейнелеу тәсілдеріне тәуелді екендігін мына ғылыми дәлелді тұжырымнан көре аламыз: *«Когнитивное функционирование (мыслительные действия, интеллектуальное развитие, познавательный интерес, диалектика и логика мышления) ... в художественно-эстетическом блоке опирается на выразительный язык искусства (ритм, динамика, симметрия, асимметрия, статика, форма, цвет и т.д.) в природе, жизни, искусстве»* [28; 7].

Сабақ үрдісінде білімгерлер композицияның теориялық негіздері, терминдер, оқу мәселелері - композиция, пішін құрылым, көлем, түс және түстер үйлесімі, кеңістік ұғымы туралы түсініктермен танысады. Интерактивті оқыту нәтижесінде Бьюзеннің табиғи оқыту әдістемесін (БТОӘ) сабақ тақырыбы мен мақсатына сәйкес қолдану арқылы («Қ(қуат)+Е(ес)=Ш») шексіз шығармашылық қабілет) композициялық шығармашылық қабілетті жан-жақты үздіксіз дамыту мүмкіндігіне ие боламыз. Сабақ мазмұнының негізгі құрылымдық компоненттері, яғни а) өмірді, қоршаған ортаны және өнерді қабылдау (білу, түсіну және сезіну); б) сарамандық көркем қызмет (қойылымнан, еске түсіру және елестету арқылы). Бұл көркем еңбек сабағының басты екі түрі болып табылады. Осы принциптер негізінде, *көркем еңбек сабағын ұйымдастыру талаптары төменгідей болуы тиіс:*

- оқушыларға жалпы көркем тәрбие беру;
- оқушыларға жалпы көркем білім беру;
- білім мен тәрбие бірлігі (эстетикалық тәрбие мен көркем білім бірлігі);
- оқыту мен шығармашылық үйлесімділігі;
- оқушылар жас ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескеру;
- көркем эстетикалық қабылдау мен сарамандық көркем қызмет байланысы;
- көркем еңбек түрлерінің білім-тәрбие нәтижелерін тұрмыста, өмір қызметтерінде шығармашылықпен қолдануға баулу;

- оқушылар мен педагогтың белсенді шығармашылық қызметтері мен құзыреттіліктері.

Осы бағыттарда көркем білім беру мен шығармашылық қызмет түрлеріне баулуда төменгідей оқу-тәрбие әдіс-тәсілдері жүйелі қолданылады:

- оқушылардың өз қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне сай білім-тәрбие қызметі;

- іскерлік, тапқырлық, қиял, шығармашылық бағыттары мен еркіндік;
- заттың өзіндік бейнесін көру қабылдау және оны көру образдарын қалыптастыру;
- заттың бейнелік –суреттік қалпын, бейнелік образын қалыптастыру;
- заттың осы көру, бейнелік образын практикалық композициялық тұрғыда жүзеге асыру, көркем өнер құрал-тәсілдерімен бейнелеу.

Алайда бейнелеу сауаттылығы Б.П.Юсов мектебінің ғылыми зерттеулерінде үш компоненттен тұрады [29]. Олар біріншіден, көру образдарының «алфавиті» - олар зат пішіндері тік бұрыш, жұмыр, үш бұрыш, төртбұрыш, ұзын-қысқа, шеңбер, симметрия, жарық-көлеңке т.б. көрнекі эталондар. Бұл көрнекі образ түсініктер болып табылады. Екінші компонент - сөздік анықтамалар мен түсініктер, заңдылықтар мен ережелер, арнайы терминдер, мысалы; жарық-көлеңке, рефлекс, қатынас, колорит, контраст, т.б.

Үшінші компонент тәсілдер – техника, сызу, штрихтеу, бояу түстерін жағу т.б техникалық тәсілдер жиынтығы. Осы компонентер композициялық шығармашылықта үздіксіз өзара байланыста қолданыс тауып отырады. Бұл жағдайда композициялық көркем нақыштық құрал-тәсілдер шартты түрде үш түрге бөлінеді: материалдық-техникалық (бейнелеу құралдары және оларды қолдану дағдылары мен тәсілдері), заттық-пәндік (бейнелеу объектілері, оны таңдау іріктеу) және композициялық-шығармашылық (композициялық құрал-тәсілдер, белсенді, саналы орындалатын көркем нақыштылық, шығармашылық композициялық қызмет, іс-әрекет, көркем ой-қиял).

Ал жалпы бейнелеу өнерінде түсініктер мен ережелерді төрт топқа бөліп қарастырады:

- композиция; пішін, пропорция, қатынас, құрылым (конструкция);
- кеңістік және көлем (перспектива);
- түс және жарық (колорит, үйлесім, жарық-көлеңке).

Қорытынды

Композициялық шығармашылық жұмыстың сапалы және жоғары дәрежеде орындалуы - осы аталған көркем нақыштық құрал-тәсілдерге тәуелді. Мұнда бейнелеу сауаттылығы мен көркем нақыштылық мәселелері тығыз байланыста қолданыс табады. Бейнелеу сауаттылығы - бейне құрылымын, ал нақыштылық көркем сезімдік түйсікке негізделген нәрлі көркемдік. Тек сауаттылықпен ғана орындалған бейне әсерлі болмайды. Әрі сауатты, әрі нақышты орындалған үйлесімді бейне ғана көркем образды бола алады.

Композициялық шығармашылықпен айналысу білімгерлерге сан қырлы талап қояды: білім, іскерлік, әдет-дағды, көркем таным, талдау, бағалау т.б. Сол себепті, педагог оқытуда көркем қызметтің екі бағытын да қатар қолданады, олар: репродуктивті және продуктивті оқыту бағыттары. Репродуктивті бағыт білімгерге сырттан таңылған тәсілдер - қоршаған заттар, көрнекіліктер, қойылымдар, оқытушы түсіндіруі т.б. Ал, продуктивті тәсілдер - білімгердің өзінің ынта-жігері, оның көркем ой-жүйесі, қиялы, қатынасы, белсенділігі мен ықыласы, инициативасы.

Визуалды өнер, сәндік-қолданбалы өнер, дизайн және технология бағыттарын кіріктіре оқыту интербелсенді әдістерді қамтитын көркем бейнелік дағдылар мен бейнелеу шығармашылығының материалдық-техникалық, заттық-пәндік және композициялық-шығармашылық түріндегі көркем нақыштық құрал-тәсілдері арқылы осы сала педагог маманын қалыптастыруға жан-жақты мүмкіндік береді.

Шығармашылық-көркем қызмет үрдісінде композиция барлық элементтер мен құрал-тәсілдерді біртұтастыққа біріктіретін көркем пішіннің ең маңызды конструкциялық-пластикалық сомдаушы компоненті болғандықтан, көркем образды сомдау мен белгілі бір эмоционалдық күйді білдіруде бейнелеу құрал тәсілдерін, нақыштық элементтерін пластикалы, әсерлі таным-сезіммен игеру қажет. Олай болса, көркем еңбек сабағы оны оқытуда педагогтен неғұрлым композициялық ерекше шығармашылық пен педагогикалық шеберлікті талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. 2019-2020 оқу жылында ҚР-ның жалпы орта білім беретін мектептерінде оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы: Әдістемелік нұсқау хат (2019) Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. – 384 б.

2. Көркем еңбек. Білім беру мазмұнын жаңарту аясында бастауыш сыныптарға арналған оқу бағдарламасы (2017) Астана, «Назарбаев зияткерлік мектептер» ДББҰ, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім беру Академиясы. - 58 б.
3. Тәңірберген М.Ж., Умаралиева Л.М. (2019) Мектепте көркем еңбек пәнін оқытудың проблемалары және мүмкіндіктері // «Ұлы дала қыры: заманауи кезеңіндегі көркем білім беру» тақырыбындағы Халықаралық Арт-Форум материалдарының жинағы (10-11 қазан, 2019 жыл). – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. «Ұлағат» баспасы. -350 б. Б.318-322.
4. Байдалиев К.А. (2017) «Көркем еңбек» білім беру бағдарламасында туындаған проблемалар //«Білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында smart техникаларды тиімді пайдалану және әлемдік тәжірибе» тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның материалдары. І-бөлім Орал. – 368 бет. Б.64-73.
5. Давлетова Б. Е. (2017) Инновационный подход и проблемы интеграции в преподавании предмета «технология» // «Білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында smart техникаларды тиімді пайдалану және әлемдік тәжірибе» тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның материалдары. І-бөлім. Орал. – 368 бет. Б.318-324.
6. Чукалин В.Г. және т.б. (2018) Көркем еңбек: жалпы білім беретін мектептің 6-сынып оқушыларына арналған оқулық (ұл балаларға арналған нұсқа) + СД/ В.Г.Чукалин, Х.К.Танбаев, Е.Е.Велькер, О.С.Лосенко. Көкшетау: Келешек-2030. - 104 б.
7. Абдықадыров А.О. (2019) Көркем еңбек сабақтарында бастауыш сынып оқушыларын ұлттық қолөнерге баулу // Молодой ученый. №44 (282). – С.363-365. URL: <https://moluch.ru/archive/282/63664/>
8. Программы общеобразовательных учреждений (2006) Изобразительное искусство и художественный труд. 1-9 классы. Под руководством Б.М. Неменского. 2-е изд. М.: «Просвещение».
9. Глинская И.П. (1981) Изобразительное искусство: Методика обучения в 4-6 классах. К.: Рад. школа. – 126 с.
10. Даниэль С.М. (1990) Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. М.: Искусство. - 221 с.
11. Лабунская Г.В. (1965) Изобразительное творчество детей. М.: Просвещение.
12. Шорохов Е.В. (1979) Основы композиции: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2109 «Черчение, рисование и труд». М.: Просвещение. - 303 с.
13. Щербаков В.С. (1969) Изобразительное искусство. Обучение и творчество (Проблемы руководства изобразительным творчеством детей.) М.: «Просвещение». - 272 с.
14. Щербаков А.В. (1981) Проблемы руководства изобразительным творчеством подростков // Вопросы художественного развития школьников на занятиях изобразительным искусством. Сб.научных трудов. НИИ общей педагогики АПН СССР. Под ред. Б.П.Юсова. М. - 159 с. С. 95-122
15. Негізгі орта білім беру деңгейінің 5-9-сыныптарына арналған «Көркем еңбек» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы. (2016) Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы.
16. Джанаев М.Б. (2019) Композицияны оқытудың поликөркемдік факторлары //Педагогика және психология. №1(38). Б.226-233.
17. Малетин В.А. (2017) Особенности художественного образования в школах Баварии // «Великая степь и Евразийские ценности: художественное образование и эстетическое воспитание» посвященной 25-летию независимости Республики Казахстан. Материалы Международной научно-практической конференции. – Астана, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, 10-11 января 2017 г. С. 298-301.
18. Радомская О.И. (2018) Возможности интегрированного подхода к преподаванию изобразительного искусства в общеобразовательной школе // Художественное образование в России на современном этапе: сборник научных материалов по итогам международного научно-практического кластера «Теория и практика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях» (ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 19–20 июня 2018 г.) / Сост. О. В. Гальчук. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО». – С.194-198
19. Martin-Sanchez M., Flores-Rodriguez C. (2018) Freedom and obedience in western education. Journal of Pedagogy. 9(2): 55-78. DOI: <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0011>
20. Land N., Montpetit M. (2018) Doing pedagogical conversations (with spirituality and fat) as pedagogists in early childhood education. Journal of Pedagogy. 9(2): 79-100. DOI: <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0012>
21. Баранмаа А.Н. (2013) Методика работы на 5 курсе по программе «Композиция» // Методика преподавания рисунка, живописи, композиции на 5 курсе специальности «Живопись»

- специализации «Станковая живопись» в художественном училище / Мат. XXVII межрег. научно-практ. конф. // Красноярск: Красноярское художественное училище им. В.И. Сурикова. – 104 с.
22. Васильева Е.И. (2009) Особенности преподавания живописи в профессиональном обучении художника традиционного прикладного искусства // Электронный научный журнал «Педагогика искусства» №1. Теория и методика профессионального образования. Институт художественного образования Российской Академии образования.
23. Бьюзен Т. (2018) Научите себя думать. Пер. с англ. Ю.И. Герасимчик. Минск: Попурри. - 224 с.
24. Barone T., Eisner E. W. (2012) Arts based research. Thousand Oaks, CA: Routledge.
25. Chilton G., Leavy P. (2014) Arts-based research practice: Merging social research and the creative arts. In P. Leavy (Ed.) The Oxford handbook of qualitative research (pp. 403–422). New York, NY: Oxford University Press.
26. Sullivan G. (2010) Art practice as research. Inquiry in visual arts. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
27. Клизовский А.И. (2006) Основы миропонимания Новой Эпохи. М.: ФАИР-ПРЕСС. – 816 с.
28. Юсов Б.П. (2001) Современная концепция образовательной области «Искусство в школе» // Виды искусства и их взаимодействие. М.: ИХО РАО. - 240 с.
29. Изобразительное искусство в начальных классах (1986) Под ред. Б.П. Юсова, Н.Д. Минц. Минск: Нар. асвета. -167 с.

Проблемы обучения композиции в соответствии с программой «Художественный труд»

М.Б. Джанаев

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

miyat53@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы обучения композиции при подготовке будущих специалистов-педагогов в соответствии с новой программой «Художественный труд». Новая интегрированная программа «Художественный труд» требует в подготовке педагогов обучение композиции в таких образовательных направлениях, как визуальное искусство, декоративно-прикладное искусство, дизайн и технология, и рассмотрения сложного комплекса учебного содержания, творческих учебных заданий, структурно-конструктивных, а также смысловых контекстов в определенной системе. В результате исследования выявлены приемы естественного интерактивного обучения всестороннему развитию творческих композиционных способностей и профессиональной подготовки студентов. Определены методы развития педагогического мастерства студентов на основе систематизирующих принципов и приемов выделения трех основных видов художественной деятельности: конструктивного, изобразительного и декоративного. Показаны их систематизирующие возможности в обучении композиции, обеспечивающие применение различных приемов и техник художественной деятельности и их интеграции. Проанализировано целенаправленное развитие композиционных способностей студентов в процессе формирования творческих качеств личности.

Ключевые слова: композиция, художественный труд, визуальное искусство, декоративно-прикладное искусство, дизайн и технология, художественное образование, способность, развитие.

Problems of teaching compositions in accordance with the program “Artistic labor”

M.B. Dzhanayev

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

miyat53@mail.ru

The article discusses the problems of teaching composition in the preparation of future specialists of teachers in accordance with the new program of “Artistic labor”. The new integrated program “Artistic labor” requires the training of composition in educational areas of visual art in the preparation of teachers; arts and crafts; design and technology and consideration of a complex set of educational content, creative training assignments, structural and constructive, as well as semantic contexts in a particular system. As the result of the study, the techniques of natural interactive teaching of the comprehensive development of creative compositional abilities and professional training of students has revealed. In addition, methods for the development of pedagogical skills of students because of systematizing principles and techniques for identifying the three main types of artistic activity (constructive, visual and decorative) has defined. The systematizing capabilities of the three main types of artistic activity in teaching composition has shown, which ensure the application of various techniques and techniques of types of artistic activity and their integration. Had been analyzed the targeted development of students' compositional abilities in the process of formation of the personality's creative qualities.

Keywords: composition, “Artistic labor”, visual art, arts and crafts, design and technology, art education, ability, development.

Редакцияға 28.01.2020 түсті.

IRSTI 18.45.09

IMAGES OF THE BELARUSIAN VILLAGE ON THE STAGE OF BELARUSIAN STATE THEATRE-1 (1920-1930)²⁵

Andriej Moskwin

Department of Central and East European Intercultural Studies
University of Warsaw, Warsaw, Poland
amoskwin@uw.edu.pl

The author of the text focuses on three productions staged at the Belarusian State Theatre-1 in the 1920s, at the beginning of the work of the theatre group, which was opened in 1920. The first artistic director was Florian Zhdanovich, and the second was Evstigney Mirovich, the first performance is “The Scattered Nest” (1913) by Yanka Kupala, the second is “Socialist-ess” (1924) by Tishka Hartny and “Twilight” (1927) by Vasily Shashalevich. The first two talk about the situation before the 1917 revolution, and the third after. The main subject of these three plays is the struggle for land in the Belarusian village in 10-20 years of the 20th century. The amount of land owned indicates a person’s well-being and social status. The authors of these dramas show how the Earth forms the character of a person and affects his decision, sometimes it even leads *to murder*.

Keywords: history of the Belarusian theatre, Minsk, Belarusian State Theatre-1, national drama, village discourse.

Introduction

1920-1930 – a very important period in the history of Belarusian State Theatre-1 (BST-1) in Belarus. It was a period of establishing a new theatre group, formation of the Belarusian school of actors and directors. It was time that the Belarusianization policy was taking place [1; 4-24]. Theatre directors, Florian Zhdanovich and Evstigney Mirovich, could not go on despite such an important topic as life and human relations in the Belarusian village [2; 60-72]. The subject of the research will be three performances staged on the BST-1 [3; 12-26] in Minsk in the 1920s. As an example, three dramas will be used: “The Scattered Nest” [Раскіданае гняздо] by Yanka Kupala²⁶, “Socialist-ess” [Сацыялістка] by Tishka Hartny²⁷ and “Twilight” [Змрок] by Vasily Shashalevich²⁸.

Main part

The land and attitudes towards it, connect with it, as well as freedom – these are the key problems that were brought to the forefront by Yanka Kupala in 1913 with the play “The Scattered Nest” (directed by Florian Zhdanovich, set design Oskar Mariks; on 14 April 1921). The playwright wanted to show how the Belarusian people are gradually waking up and starting to fight for their rights.

The action takes place in 1905 not so long before the first Russian revolution. The Zyablik family consists of father Lyavon (Antuk Krynitsa [Антук Крыніца]), mother Maryla (Leatsyna Skrzhendievskaya [Леацына Скржэндзіеўская]), and five children: Symon (Boris Dolsky [Барыс

²⁵ The article was written on the occasion of the 100th Yanka Kupala Belarusian National Academic Theatre (formerly: Belarusian State Theatre-1).

²⁶ Yanka Kupala (Янка Купала, pen name of Ivan Lutsevich, 1882-1942) – a Belarusian poet and writer. He is considered one of the greatest Belarusian-language writers of the 20th century. He is the author of several plays that constitute the canon of 20th-century Belarusian dramaturgy.

²⁷ Tishka Hartny (Цішка Гартны, pen name of Zmitser Zhylunovich, 1887-1937) – a Belarusian poet, writer and journalist, and a political leader.

²⁸ Vasily Shashalevich (Васіль Шашалевіч, 1897-1941) – playwright. He studied at the seminary (Mogilev, 1910-1914) and at the law school (Yaroslavl, 1915-1916). For material reasons, he should return to Belarus, where he worked as a teacher. In the village Krasnapolle (Mogilev region), together with his brother, writer Andrey Mryj and two sisters, he founded a folk theatre for which he wrote one-act plays. Then he went to Leningrad, where he worked as a screenwriter for the “Belarus Film studio” (1928-1930). He returned to Minsk, where he dealt with literary activities. In 1937, he was arrested and sentenced to 10 years in prison. He is the author of several plays.

Дольскі]), Zoska (Lydia Rzhetskaya [Лідзія Ржэцкая]), Danilka (Irina Zhdanovich [Ірына Ждановіч]), eight-year-old Alenka and seven-year-old Yurka. The landlord forces Zyabliks to leave their house, farm, and search for another place to live and work. A difficult financial situation, a serious illness of Maryla, and affection for their place don't allow them to leave. A lawsuit filed five years ago to buy a piece of land with a homestead not only did not bring the expected result but drove the family into even greater trouble: they had to sell the last cow and their only horse. Realizing the mistake, under the weight of a huge sense of guilt, Leon commits suicide. Symon – his son decides to continue the process initiated by his father and is waiting for a retrial, but also loses. However, he doesn't want to give up, to agree to change his place of residence, to work for Landlord, nor to give his agree for his family to go begging. Symon decides to stay and wait for winter until there is some other way out. One day they are visited by a Stranger, who tells about the preparations for the big meeting and persuades Symon to go there with his family. He refuses at first, but soon changes his mind, sets the Landlord's house on fire and goes to the meeting [4].

There's a certain difference in attitude towards the land among the play heroes. Lyavon has the strongest connection with the land. He is convinced that "a man and the land grow together like a tree: cut down a tree – it will dry up, take away the land from a man – he will perish" [5; 213]. His grandfathers rented land from the landlord, paid the rent regularly for years, over time his father built the house in which the large Zyablik family lives now. "I've got used to the land, as with my mother... I've already known every stone in the field and every bush on the hayfield since my childhood just like I knew the five fingers on my hand" [5; 213] – the hero confesses. When Lyavon submits documents to the court, he is confident of victory. But after losing the trial he begins to realize his mistake and, at the same time, the naivety of his belief in justice. "I just wanted to seek the truth. Ha-ha-ha! I was fooled and sought the truth" [5; 213], – he ironically assesses his behavior. Gradually, the problem of guilt becomes the main issue for Lyavon. "What am I guilty of? Who loved this land, this native land of ours?" [5; 213] – he asks himself. It heightens guilt over ancestors and a family doomed to poverty. After a while, he decides to commit suicide: "Let them take everything away! [...] I am guilty and I will suffer the punishment for all of you in front of men and front of God" [5; 215].

Lyavon's eldest son Symon has a similar attitude to the mentioned problem. Kupala showed the evolution that took place in the mind of the hero. At first, he supported his father and believed in the positive resolution of the case. He then began to condemn him, watching how easily he gave up the fight and surrendered. "As I am, so I'll be, and I will not let a relative to be offended, even if the world would be turned upside down" [5; 207]; "But we must defend it [the land] with all our force" [5; 214] – says Symon, who wants to use different methods of struggle for this purpose. He is rude to his mother, indifferent to the old man who visits their house, ready to renounce his sister for "spending time with Landlord", and in a tense moment even wants to destroy Danilka's violin, in the making of which he put his efforts and soul. Symon immediately grabs an ax when he's allowed to meet with the landlord – the main culprit of the tragedy. Only thanks to Lyavon's intervention the quarrel ends, and the father's words ("We must seek the truth not with an ax, but with the mind" [5; 215]) remain in the son's memory for a long time. Right after Lyavon's death, Symon changed his point of view: "We need to start a new life. And I'll start it. [...] Father told the truth that we need to fight with your mind, and not with an ax. And I will mentally fight and prepare others for this war. Enough resentment, enough lies!" [5; 216].

Symon is grieving the death of his father and at the same time understands that he have to become the head of the family and take full responsibility for it. After Lyavon's funeral, Symon returns home and declares: "Over there, over father's grave, I vowed not to leave this place alive, from this looted nest of ours [...] And I'll neither leave, nor give in, let them beat, cut, and torture!..." [5; 222]. He tries his best to keep his word, even though the landlord uses more and more harsh methods: first, he requires to snap off the eaves, then – to take away all the family's things, and finally – to destroy the house completely. Symon also refuses the offered job and new housing at the landlord's yard.

For the second time, he begins a lawsuit, providing the names of twelve witnesses who could confirm the fact that the Zyabliks built the house. He is convinced that the father would have done the same. Preparing the cross for his father's grave, Symon says: "Only my father will recognize me and will come to meet me happily: he will thank me for the cross and give me his blessing for further endurance, for further struggle with my misery" [5; 236-237]. After re-losing the trial, Symon feels depressed but still doesn't give up. When asked by his mother to step back and surrender, he answers her: "Do you even

know, oh mother, what does it mean to obey them? Or do you even guess so? This, my dear mother, means to sell ourselves into captivity to them – to be enslaved forever and ever. Slavery, from which neither we will find a way out, nor those who will inherit this slavery after us” [5; 245]. His position changes only under the influence of the Stranger. Leaving the house, he shouts: “To the great meeting! For the Fatherland!!!” [5; 262]. He realizes that the cause of his family's tragedy is not the landlord, but a system and government. Faith and hope are born that after a while he will return to this land and build a house.

Other heroes: Maryla, Zoska, Danilka, and the Old man (Genrikh Grigonis [Генрых Грыгоніс]) relate to the land in a completely different way. Maryla was convinced from the very beginning that the case was lost: “I told you that nothing would come of it. Is it possible for the poor to sue the rich?” [5; 212] – she reproaches her husband. Maryla is sure that it will be necessary to leave the house and the land. She even starts sewing beggar bags. “But if not today, then tomorrow, or the day after tomorrow we will be [the impoverished]. Such is our fate, and we should not miss it” she says to Zosya [5; 233]. After the second defeat in court, she tells her son: “What will you do against everyone? [...] You had to obey!” [5; 244]. The Old man, who also lost his house and land long ago and is forced to beg, going from village to village and begging for alms, supports her. The Old man advises the Zyabliks to think about begging as one of the possible ways to solve the existing problem. He tells Maryla: “The time has come, oh birds mother, to get out of this scattered nest to protect your children [...] Forget your pride, be full of courage, take your children with you and go, go where your feet will lead, where your eyes will look!” [5; 257].

Danilka and Zoska, in their turn, are uncertain about the land. They are not yet attached to the land and as artistic natures, they yearn to escape from this place, to work not on the land but to do something else. Zoska complains: “It's so suffocating over here” (7: 208) – and runs away to the hayfield, field, and water, where she collects flowers and weaves wreaths. Being in love with the landlord, she believes that he will help her family build happiness. She lives in an imaginary world. She tells her mother about her dream in which a handsome young man took the whole family to a country with beautiful rivers and gardens inhabited by birds of paradise, and asked them to stay there and rule the world; after trying to convince her that better times will come: “Look – what a beautiful sky in the west! Over there, in this heaven, we will live someday. And there will be no such ruined house, no such cruel people: there will be one big house for everyone, and other people will live in it, as here on earth – everyone will be brothers and sisters among themselves” [5; 233-234].

Danilka, despite his young age, is also looking for a way out of this situation. Throughout the play, he makes himself a violin, which should become an instrument of struggle for their destiny and the happiness of the family. He dreams of expressing a new life through the music that should change and improve life. No one in the family takes him seriously, relatives consider Danilka being a god's fool. Even he says this about himself: “Let them say that I am stupid, that I am what I am, but I see everything and understand everything. I just don't want to go up with my mind. No one can go far by using only it in today's world” [5; 238]. For him, it is irrelevant what to do next: stay, go with a beggar's bag into the world, or follow the Stranger. Everywhere he goes, he will make sure the whole family is together and working. He formulates the problem of the “scattered nest” as follows: “That's how our work went today! Zoska wears a wreath, Simon makes a cross, my mother sews bags, and I make the violin” [5; 234].

Another view of the play is expressed by the Stranger character (Ales Terah [Алесь Церах]), who reminds a prophet. He appears after Lyavon loses the court and advises him to leave the house and go to the “big meeting”. The stranger makes it clear that only he alone knows where to look for the truth. “[...] you are free like a bird now – nothing holds you. [...] Your grandfathers and great-grandfathers suffered a lot! The time has come, and you must spread your wings like a mighty eagle and fly to where everyone is now gathering. Eternal human sleep is over, the fiery dawn begins on earth from edge to edge, from sea to sea!” [5; 246] – he turns to Simon. Kupala used the Stranger character to symbolize the pursuit of truth, the struggle for happiness and justice [6; 59].

The Belarusian village after the revolution of 1905 was shown by Tishka Hartny in the “Socialist-ess” play (directed by Evstignei Mirovich, set design by Oskar Mariks, on 8 March 1923)²⁹. At that time, the implementation of Peter Stolypin's reform began (on 9 November 1906). In the course of this reform

²⁹ Unfortunately, no materials about this performance have survived in the Belarusian archives. Much of the BST-1 archive was destroyed during World War II.

village, communities were terminated and the communities' lands were resold to landlords and wealthy peasants [7; 165-169]. Hartny witnessed these changes: he was born in the province, in the town of Kopyl, in the family of an impoverished peasant. "Socialist-ess" is an interesting example of how the author continues the issues (conflict of generations and attitudes to the land) raised in the "Pavlinka" and the "Scattered Nest" plays by Kupala.

The heroes of the "Socialist-ess" are three families from the village of Plava: two landowners' families – Rykhly and Sliva, and a peasant one – Lis. Simon Rykhly's family over the years became rich on their own, but Ian Sliva received his manor after the death of his father, who, in his turn, received it as a result of the Stolypin reform: he added two large plots of land to the existing property, becoming the richest man not only in the Plava village but also in the neighborhood. Ian's dream is to marry Paluta – Simon Rykhly's incredibly beautiful daughter. The Rykhlys family is also very interested in such a marriage, which would significantly increase its authority and influence in the village. The only problem is that Paluta doesn't like Ian – the unintelligent and unattractive person. Her sympathies are on the side of the handsome, intelligent and, besides, distributor of illegal literature Petrus Lis. For this reason, she is teased as a "socialist-ess" [8].

Paluta's character is directly related to the main heroine of the Yanka Kupala drama "Pavlinka": the girl also tries to convince her parents that her feelings are more important than the profit motives and that she has the right to make her own decisions. "I do nothing harmful ... And in what else I have the right to be independent", "Moreover, the world has changed, it is the other one now; people began to live more with the mind, and not with wealth and nobility because the mind is the best of all. [...] And then, I'm not interested in money" [9; 8–9]. Alone with her beloved Petrus, she swears: "I will not part with you, no one will be able to separate me from you by my own free will" [9; 23]. And he supports her: "Be more persistent, my dear. Be cool with your parents. Don't let yourself be bent in an arch. [...] There is no doubt ... We will overcome the obstacles..." [9; 24].

Paluta's parents, Simon and Domna, do not want to agree to their daughter's marriage to Petrus. They at all costs subdue the daughter of their will. Since nothing works, Ian decides to denigrate the competitor – he writes a denunciation to the police about the threat from Lis: as if he is turning the local youth against the government, and the church, and distributing forbidden literature. Paluta warns Petrus about the denunciation, saving him from arrest. But she is forced to marry Sliva. After six months of married life, she runs away from her husband, who, as it turned out, didn't love her at all, he just wanted to have extra labor on his farm [10].

The dramatic material allowed the troupe to focus on the representation of the pre-revolutionary Belarusian village, and the relations which were established in it. The first three acts play an important role, in which the lives of three families are shown in turn with great accuracy: Rykhly, Sliva, and Lis. Ryhly's farm: a house, a barn, a herd, a barn, a stable, a large garden, a garden with many flowers – had to delight the spectator. The viewer had to understand from the first moment: here lives a family that is not only famous for its wealth but also has a rich history. There is a bench in the garden under the cherry tree, where the whole family and guests (for whom the door is always open) like to sit. It is here that Paluta enters into an argument with her parents, who persuade her to live in harmony with them, to follow their advice and orders. "If we tell you what to do – you shall agree without a doubt. Your dad and I learned a lot by living our lives" [9; 12] – says Paluta's mother. They consider Petrus to be "poor, dishonorable and even debauched", "a beggar, a rascal", "he has no god, no king, no authority, he hates wealthy people, tells terrible gossip about them, and doesn't value anyone", and his marriage to him "ruin the ancestry bloodlines". On the other hand, a marriage with Ian, who's "so much good from his father he inherited: a hundred acres of fields, buildings, and a lot of money", according to the parents, will be very useful for their daughter. "If you marry him, then you'll be in heaven," her father told her. There is a clear resemblance between Rykhly's attitude to Petrus and Stepan Krynsky's attitude to Yakim. In both situations, the "heads of families" emphasize the anti-government activities of their daughters' chosen ones, thus making it clear that this is the main reason for their refusal. They are extremely afraid of the established order's collapse both in the country and in the family, where the authority of the father is indisputable.

Sliva's home is a large whitewashed room with two windows towards the meadows. There are two icons of penance: Christ and the Virgin Mary. There are two beds with high stacks of pillows near the wall. A large number of hanging paintings (landscapes and historical scenes) catch the eye. Ian talks to

his mother, Matruna, about the difficulties of maintaining such a large farm, complaining about the costs. Both decide that “the world is too bad now: people are worth nothing [...] lazy, disobedient, and debauched fools, who do neither fear the God, nor respect the rich and noble people” [9; 26]. Like Rykhly's family, they consider Petrus Lisa, who comes from an impoverished family and does not believe in God, to be the greatest danger in the village. They accuse him of allegedly bringing illegal literature from the city and distributing it to local youth, setting fire to the houses of landowners and urging: “All you rich people should be burned down” [9; 28]. Ian says that he has repeatedly called him by various nicknames and even threatened to kill him. “It is impossible to let it go on like this is now. He's already squandered too much, and dare to ask for more. If we don't say anything – then he'll instigate all the poor to burn us down. They'll set on fire, and steal – and afterward, we won't be able to look for our rights” [9; 27], – sums up Matruna. She cannot hide that the real reason for their aggressive attitude towards Petrus is his affair with Paluta. Together with their son, they believe that the girl became a victim of Lis' intrigue. “The daughter of rich, noble landlords in relations with a poor beggar and a socialist, an atheist! It is necessary to get rid of it. And marrying Ian is the best way out” [9; 34], – says the mother. They decide to write a denunciation that would help settle the case. The scene during which Ian is left alone in the room is well done. Ian walks and looks closely at his imprint in the mirror between the two windows, grimaces, tries on a hat, a shirt with a floral pattern, and a jacket. He imagines how he will be fashionably dressing after his marriage and how he'll be bragging among the village boys, though a minute ago he complained that he has no money for new pants.

In both acts, the playwright came up with an interesting plotline solution, while the stage director and actors picked up this ‘mechanism’ of the highly negative reaction of the Rykhly and Sliva families to Petrus and his relationship with Paluta. This topic returns three times, gaining more and more strength each time: in the first scene with Paluta and her father, then with Paluta and her mother, and finally with Paluta and Petrus (when Paluta retells a conversation with her parents). And in the second act with Ian and his mother, with Ian's mother and Vintsuk (Ian's friend), and later with his mother and brother Yakov Kishka. This solution is aimed, on the one hand, to show Petrus as a negative hero and excuse their behavior, and on the other – to build up an extreme tension between the two sides [11].

The House of Lis family, in turn, is presented very modestly: a small crooked wooden house, with the old harrow and plow lying next to it. There is a bench in front of the house where Eugenia, Petrus' mother, is talking to her neighbor Hanna. Both complaint about the world (“The world is so poorly made that it is impossible to express it. People are just like wild beasts or dogs: they would eat each other just to get more wealth. They have no shame, no humiliation, they have forgotten what humanity is” [9; 41]), about landowners (“They plundered the land, by all means, built lordly buildings, bred animals – and feel they are the owners of the whole village” [9; 41]), and about local authorities and the church (“Hand washes hand. They always shake hands, drink together, visit each other. [...] Say something, and they ready to eat you alive. It turns out that strength and right are on their side, though there are just a few of them”). Eugenia admits that after her husband's death she was forced to sell her plot of land to feed her four children, two of whom died soon after.

In the last (the fifth) act of the play, Hartny tries to rehabilitate the family of Rykhly (especially Simon), by showing there is still culture repentance in these people. As the village began to talk more about quarrels between Ian and Paluta, about the use of the girl as a labor force, a meeting took place at Rykhly's house, during which the whole family spoke in favor of Paluta's return and divorce. “We don't need that wealth. Let them burn with it, except a good people” [9; 59], – says the mother in a moment of despair. No sooner than she said these words, her daughter, who had run away from her husband, returned home. Paluta remembers how she was repeatedly beaten, remembered how Ian began rummaging through her personal belongings, looking for evidence of her cheating. A father with tears appeals to his daughter with an apology: “We were deceived... How could we have thought that it would be so” [9; 64]. Thus Hartny wants to emphasize: the authority of parents is still very high, but they also have the right to make a mistake and correct it. It should be noted that this view starts to dominate the stage plays, which were written after the revolution.

In 1926, Vasily Shashalevich also touched upon rural issues in the “Twilight” play (directed by Evstignei Mirovich, set design by Oscar Mariks, on 30 January 1927). Thanks to the policy of Dmitry Pryshchepov – the People's Commissar of Agriculture of that period, the Belarusian peasantry was able to bring their farms to order, some wealthy owners had the money for rent, there was an opportunity to

use modern agricultural machinery. However, there were a lot of dissatisfied people, because there was still not enough land. After nationalization, peasants received only 23.3% of the land, and land reform in Belarus covered only 15% of farms [7; 266-268].

Shashalevich showed the Belarusian village (Kremenki, Mogilev region) of the first half of the 1920s in the eastern part of the republic in the “Twilight” play. The author lived in the province for many years (he was born in the Mogilev region, spent his childhood there, and later worked as a teacher) and watched with his own eyes the processes that took place in the first half of the 1920s. The author had the opportunity to observe how the conditions of village life changed after the revolution, how peasants began to receive land, how agricultural cooperatives were established. However, there were situations when power was concentrated in the hands of wealthy peasants who tried to get the best land while offending the weakest and poorest. The villagers were shown by the playwrights as an ignorant, cowardly, frightened mass, which is ready not only to offend but also to destroy a human. Mikhalka Khramionak, son of one of the poorest peasants, who is trying to make changes, falls victim to the crowd. This is a typical “new human”: active, energetic, sincere, and enterprising. The first scene of the play shows the relationship in the village [12].

During the meeting of residents, there is a division of land. Anis Mikityonak (Vladimir Krylovich [Уладзімір Крыловіч]) – the chairman of the Village Council, proudly informs everyone that he managed to expand the territory of the village to the meadow that connects Kramianki with the neighboring village – Brylyovka. He received a document confirming the rights to this territory for a bribe. Those who have gathered accept the news enthusiastically, but Ilya Khramionak (Genrikh Grigonis [Генрых Грыгоніс]), is very dissatisfied with his plot, which, in his opinion, is poorly located and low-yielding. The chairman and the two richest peasants – Timokh Tsmykh (Florian Zhdanovich) and Kakei Nastasionak try to force Ilya to agree with the decision, while trying to slander and humiliate him.” Whether you alive or not, it doesn't matter. You are useless, to hell with you.” [13; 7], – says one. But they have high self-esteem: “We are the working masses and of course benefit the state” [13; 7]. Everyone present at the meeting starts laughing at Ilya, saying that he is lazy, incapable, and unable to earn a living. These words eventually make him shout angrily: “You blackguards! Take everything from me! Drink my blood, come on, drink! ” [13; 10]. After such words, some people try to reassure Ilya, reminding that they have always supported him by borrowing grain and giving him bread. “Thanks to the policy of the Soviet government, we can help you, as to the poorest one” [13; 13], – says Nastasionak to Ilya. Unexpectedly, representatives of the neighboring village enter the hall to discuss the situation with the meadow. They are trying to prove their rights to own this land. But all their hopes are immediately ruined when Mikityonak shows them the documents. The guests start fighting, which is interrupted by the arrival of Ilya’s son – Mikhalka (Mikhail Zorov [Міхал Зорав]), who went to America to earn money seven years ago. Everyone present is worried and somewhat frightened by the thought that Mikhalka brought money with him, so the poorest peasant Ilya could become the richest one.

With the arrival of Mikhalka, Khramionak’s life is gradually changing. Above all, he supports his father in the land issue. During the meeting, Mikhalka condemned Mikityonak's illegal step in the meadow case and said it straight out: “If you are fair men, you shouldn’t do that” [13; 71]. Mikhalka begins a serious study of the land laws, and as a result, he promises the residents of Brylovka to help them in the legal solution of the case. They, in turn, offer him to join the commune organized by them and promise him a house and tax exemption for the next five years. He meets Ulyana (Lydia Rzhetskaya [Лідзія Ржэцкая]), long ago they were in love with each other, but after his departure, her parents forced the girl to marry Mikityonak. However, now her feelings are returning. Ulyana’s words are filled with bitterness: “It is hard for me to live with him. It is so hard that I’d even run away blindfolded” [13; 47]. Mikhalka confesses his love, and offers Ulyana to leave her family, and start a new life with him.

One of the main scenes is a visit to Khramionak’s house. Mikhalka decided to invite all willing villagers to tell them stories about American life. We see a large room: a furnace (at the left), an icon, a wooden door, and a window. There are two wooden tables and four benches on the right side of the room. Ilya – the owner is a gray-haired old man in a long white flax shirt and striped trousers. He stays on his feet with difficulty. Mikhalka is dressed in a beautiful suit, gray shirt, and black leather boots. He covers the table with white tablecloths.

Soon the villagers enter the room: men dressed in old, worn-out trousers and jackets, white shirts and long boots (some are shod in bast shoes), and women dressed in traditional Belarusian costumes:

embroidered shirt, long colored skirts, aprons, headscarves and bast shoes. It is obvious that men look older than women: uncombed, with tousled hair, sunken eyes, and wrinkled faces. Many of the guests bring hooch, bread, and scrambled eggs. Then the fun begins: everyone sings (“Oh a garden, garden o’ mine”) and dances. Mikhalka takes the floor, he talks about new technologies he saw in America, about the people he had to work with and to overcome difficulties with. On the occasion, he also remembers the difficult working conditions that led to his homecoming: “But I was fed up with American life” [13; 59]. He admits that he was surprised by the situation in Kremenki: “I thought that the two of them started living in a new way after the revolution. But as you lived before, so you continue to live now. [...] We need to start living a new life” [13; 55]. In the end, Mikhalka says that he had to give all the money he earned to the bandits in exchange for his life. This news makes the guests laugh, and drives the father mad: he stomps his feet and tears the last hair on his head.

Mikhalka's extraordinary energy, seek for change, desire to live an honest life contribute to the escalation of the conflict with his father, Ulyana, and the village authorities. From now on, the action goes quickly. The father refuses to join the commune in a neighbor village (“I’d rather die, but I won’t join ‘em’ – he says) and kicks his son out of the house saying “Scat, you weak-minded!” [13; 81]. During the second meeting with Mikhalka, Ulyana confesses to him: “I’m afraid it won’t lead to any good” she talks about the suffering of conscience towards her husband and children (“I can’t look into his eyes. My conscience tortures me” [13; 86]) and suggests Khramionak not to look for meetings with her, and to forget everything they’ve experienced together. Moreover, she has a bad feeling: “I am afraid that something bad will happen. If trouble happens and I’d be ashamed, I’ll have to kill myself” [13; 97]. Mikityonak finds out his wife’s meetings with Mikhalka, and angrily shouts: “Whore! I’ll strangle this slut with my own hands” [13; 113]. Someone sets Ulyana’s father’s barn on fire, and Mikhalka appears to be a suspect.

There is a scene of Mikhalka’s trial. One by one the villagers criminate him. Only Ulyana tries to defend him, telling everyone that he is not guilty and he was at her house during the fire. Mikityonak takes the floor, hinting that the case should not be moved to the city, but the decision should be made here. He offers the death penalty, and everyone agrees with him. The villagers attack Mikhalka and beat him severely. Before his death, the guy says: “I curse your dark gnawing village! Let it be burned down indeed!” [13; 141].

But Mikityonak suffers the pangs of conscience. He invites several friends to arrange a funeral service for the murdered Mikhalka. Suddenly he speaks out words that make others numb: “I’ve brought my arch enemy to the scaffold... But did I feel the relief? Oh, no. Ferocious worm eats away my heart. Leeches suck my blood” [13; 152-153]. At that moment, the police enter the house together with the residents of Brylouka, and the god’s fool Stefka Galdadrym, who tells in detail how Mikhalka was killed.

The “Soviet Belarus” newspaper published a letter from one of the viewers entitled “Does the ‘Twilight’ play reflect modern village?” [14; 8]. The author himself answers his question negatively. He believes there are two reasons: first, there are no longer villages controlled by the Village Council, and second, the peasants were shown as stupid and ignorant people, which is false. Besides, the author of the play didn’t provide a way out of the situation shown. Such an assessment was typical in those years. The urban public no longer wanted to see on stage the impoverished Belarusian village and its misfortune, tragedy, and pain. After all, a significant part of the audience ran away from such villages to the city to improve their living standards. This audience wanted to see the village to be rich and reformed, while the villagers to establish their life well. But the audience didn’t understand that the village changes were very slow, and with the beginning of collectivization, a famine began in the village (1929).

Conclusion

It should be remembered that Belarus was an agrarian country. The village, where a large part of the Belarusian population lived, was the main center of Belarusian life. Slowly, in the 20-30s. In the 1980s, the situation changes and the city also becomes an important part of the structure of Belarusian society. The purpose of the theater was to show these processes. First of all, he drew attention to the Belarusian province, to the village, to the system of life and values prevailing there, interpersonal relations. In dramas which were selected life before and after the revolution was shown. The authors of these texts wanted to lay special emphasis on three problems. The first problem is that the changes in the village were happening slowly, with great difficulty. The second problem is that the vast majority of

peasants lived according to archaic rules and regulations (if it was necessary, they were ready to destroy anyone who will stand in their way). And the third one is the fact that there's a person in any community, who's different in energy and intellect, and who's ready to confront those who act by force, lies, or intimidation of others [15; 8].

References

1. Платонаў Расціслаў [Platonov Rostislav] (рэд.), *Беларусізацыя. 1920-я гады. Дакументы і матэрыялы* [Belarusianization. 1920s. Documents and materials] Мінск 2001.
2. Moskwin Andriej, *Teatr białoruski: 1920-1930. Odrodzenie i zagłada* [Belarusian Theatre: 1920-1930. Rebirth and extermination], Warszawa 2013.
3. Няфёд Уладзімір [Niafiod Uladzimir] (рэд.), *Гісторыя беларускага тэатра ў трох тамах*, т. 2. *Тэатр савецкай эпохі* [History of the Belarusian theatre in three volumes, vol. 2. Soviet-era theatre], Мінск 1985.
4. Moskwin Andriej, *The Belarusian Theatre Studio in Moscow: 1921-1926*, "Menotyra. Studies in Art". Т. 27, nr 2, Vilnius 2020, s. 139-151.
5. Купала Янка [Kupala Yanka], *Раскіданае гняздо* ["The Scattered Nest"], In: Я. Купала, *Поўны збор твораў*, т. 7. *Драматычныя паэмы. П'есы* [Complete Works, vol. 7. Dramatic Poems. Plays], Мінск 2001.
6. Няфёд Уладзімір [Niafiod Uladzimir], *Беларускі акадэмічны тэатр імя Янкі Купалы* [Yanka Kupala Belarusian Academic Theatre], Мінск 1970.
7. Szybieka Zachar, *Historia Białorusi: 1796–2000* [History of Belarus: 1796-2000], Lublin 2002.
8. Moskwin Andriej, *Białoruskiej literatury rodowody niepokorne* [The rebellious genealogies of Belarusian literature], Białystok 2019.
9. Гартны Цішка [Hartny Tishka], *Сацыялістка* ["Socialist-ess"], In: *Сцэнічныя творы* [Drama for theatre], кн. 2., Мінск 1924.
10. Масквін Андрэй [Moskwin Andrei], *Беларускі тэатр 1920-1930-х: адабраная памяць* [Belarusian Theater of the 1920s and 1930s: Taken Away Memory], Мінск 2016.
11. Moskwin Andriej, *Belarusian State Theatre-1 in 1920-1930: folklore and ethnographic stage plays*, "Art Science Studies", nr 3 (84), Tbilisi 2020, <https://dziebani.tafu.edu.ge/84-andriej-moskwin-belarusian-state-theatre-1-in-1920-1930-folklore-and-ethnographic-stage-plays>
12. Moskwin Andriej, „Cienie” *Franciszka Alachnowicza jako przykład dramatu realistyczno-symbolicznego* ["Shadows" by Franciszek Alachnowicz as an example of a realistic-symbolic drama], „Rossica Olomucensia”. Tom LVIII, nr 1, Olomouc 2019, s. 55-65.
13. Шашалевіч Васіль [Shashalevich Vasily], *Змрок* ["Twilight", 1926], БДАМЛіМ, ф. 126, воп. 2, адз. зах. 16.
14. Глядач [Hladach], *Тэатр і культура. Ці адбівае «Змрок» сённяшняю вёску?* ["Does the 'Twilight' play reflect modern village?"], «Савецкая Беларусь» 6.02.1927, № 30, с. 8.
15. *Тэатр «Змрок» (Першы Беларускі Дзяржаўны тэатр)* ["Twilight" (The First Belarusian State Theatre)], «Савецкая Беларусь» 2.02.1927, № 26, с. 8.

Белорус мемлекеттік театры-1 сахнасындағы белорус деревня бейнесі (1920-1930)

А.В. Москвин

Варшава университеті, Варшава, Польша
amoskwin@uw.edu.pl

Мақалада 1920 жылдары Белорус Мемлекеттік театрында қойылған үш пьеса талданған, осы кезеңде ашылған театр үшін бұл маңызды кезең болды, бірінші көркемдік жетекші Флориан Жданович, екіншісі Евстигней Миронович болды. Ф.Жданович Янка Купаланың «Шашыраған ұя» (1913) пьесасын, Е.Миронович Тишка Гартныйдың «Социалистка» (1924) мен Василий Шашалевичтің «Ымырт» (1927) пьесаларын сахналады. Алғашқы екі шығармада 1917 жылғы революцияға дейінгі жағдай суреттелсе, үшіншісінде төңкерістен кейінгі оқиға баяндалады. Үш пьесаның да басты тақырыбы – белорус деревнясындағы жер үшін күрес. Жер үлесінің көлемі адамның әл-ауқаты мен оның әлеуметтік жағдайын байқатады. Шығармалар авторлары жер мәселесі адамның мінезін өзгертіп, күрделі шешімдерді қабылдауға әсерін тигізетінін көрсетеді. Тіпті адам өлтіруге дейін апарады.

Түйін сөздер: белорус театрының тарихы, Минск, Белорус мемлекеттік театры-1, ұлттық драматургия, деревня мәселесі.

**Образ белорусской деревни на сцене
Белорусского государственного театра-1 (1920-1930)**

А.В. Москвин

Варшавский университет, г. Варшава, Польша
amoskwin@uw.edu.pl

В статье проанализированы три пьесы, поставленные в Белорусском Государственном Театре-1 в 1920-х годах, очень важном периоде для театра, который был открыт в 1920 году. Первым художественным руководителем был Флориан Жданович, вторым – Евстигней Минович, первый осуществил постановку пьесы «Раскиданное гнездо» (1913) Янки Купалы, второй – «Социалистка» (1924) Тишки Гартного и «Сумерки» (1927) Василия Шашалевича. Первые две говорят о ситуации до революции 1917 года, третья – после революции. Главная тема этих трех пьес – борьба за землю в белорусской деревне. Размер земли указывает на благосостояние человека и его социальный статус. Авторы этих произведений показывают, как земельный вопрос формирует характер человека, влияет на принятие им сложных решений, а иногда даже приводит к убийству.

Ключевые слова: история белорусского театра, Минск, Белорусский государственный театр-1, национальная драматургия, деревенская проблематика.

Received on 24.11.2020.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

- Абиева Жулдыз Жумабаевна – Сүлейман Демирел Университетінің PhD докторанты, Алматы Менеджмент Университетінің аға оқытушысы. Мекенжайы: Қазақстан, Қаскелең, e-mail: zhudi@mail.ru
- Александер Кэтрин – PhD, профессор, Дарем Университеті, Дарем қ., Ұлыбритания; e-mail: catherine.alexander@durham.ac.uk
- Демченко Лариса Николаевна – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 070004, Өскемен қ., Қазақстан көшесі, 55; e-mail: dln1968@bk.ru
- Джанаев Мият Баймекейұлы - педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақстан Республикасы Суретшілер Одағының мүшесі, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы қ., Достық даңғылы, 13; e-mail: miyat53@mail.ru
- Джарасова Гульжан Сагидуллаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, педагогикалық зерттеулер орталығының директоры, Павлодар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 140000, Мир көш., 60; e-mail: yulzhan@mail.ru
- Жайықбай Күміс Талғатқызы - педагогика ғылымдарының докторанты, Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық Қатынастар және Әлем Тілдері Университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050022, Алматы қ., Жұмабаев көшесі, 200; e-mail: kumis.zhaikbay@sdu.edu.kz
- Жалалова Ақшай Максұтовна - PhD, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99; email: akshaim01@mail.ru
- Жорабекова Динара Мухтаровна – докторант, Е.А. Букетов атындағы КарМУ. Мекенжайы: Қазақстан, Қарағанды қ., Мұқанов 1 көшесі, 9- корпус.
- Жұмабаева Азия Елеупановна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Педагогика және психология институты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13.
- Жұматаева Енгелика - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, КеАҚ «Торайғыров университеті». Мекенжайы: Қазақстан, 140008, Павлодар қ., Ломов көшесі, 64- үй; e-mail: engilika_zhumataeva@mail.ru
- Жылқышыбаева Қарлығаш Қайсанқызы - тарих ғылымдарының кандидаты, доцент. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99; email: karluwa1970@gmail.com.
- Искакова Анаргүл Батырбаевна – PhD докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13. anar_is@mail.ru
- Искендірова Сәуле Қуандықызы - экономика ғылымдарының кандидаты, экономика доценті, білім беру бағдарламаларын әзірлеу және іске асыру кабинетінің доценті, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Ақмола облысы бойынша филиалы. Мекенжайы: Қазақстан, 020000, Көкшетау қ., Абай көшесі, 876; e-mail: s.iskendiroya1968@gmail.com
- Исмаилова Гүлдана Мерекеқызы - "Операциялық зерттеулер және қолданбалы статистика" ғылымдарының магистрі, білім беру бағдарламаларын әзірлеу және іске асыру кабинетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Ақмола облысы бойынша филиалы. Мекенжайы: Қазақстан, 020000, Көкшетау қ., Абай көшесі, 876; e-mail: guldana-ismailova@mail.ru
- Каримова Асель Орынбаевна - PhD докторант, КеАҚ «Торайғыров университеті». Мекенжайы: Қазақстан, 140008, Павлодар қ., Ломов көшесі, 64- үй; e-mail: assel.karimova@mail.ru
- Колух Ольга Анатольевна - психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Павлодар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Павлодар қ., 140000, Мир к-сі, 60; email: olg.kolyuh2011@mail.ru
- Кудайбергенова Кульзада Саековна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99; email: kulzada24@mail.ru
- Кульгильдинова Тулебике Алимжановна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық Қатынастар және Әлем Тілдері Университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050022, Алматы қ., Жұмабаев көшесі, 200
- Литовкина Анна Тоетне – PhD, профессор, Янош Шейе атындағы Университеті. Мекенжайы: Словакия, Комарно қ., Братиславская жолы 3322, 945 01.
- Маралбаева Шолпан Мадиевна - ІӨМ, аға оқытушы, Алматы Менеджмент Университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050060, Алматы қ., Розыбакиев қ., 227; e-mail: msholpanm@hotmail.com

- Москвин Андрей Вениаминович - гуманитарлық ғылымдар докторы (dr hab.), Орталық және Шығыс Еуропа мәдениетаралық қатынастар кафедрасы, Қолданбалы лингвистика факультеті, Варшава университеті, Польша; e-mail: amoskwin@uw.edu.pl
- Мурзина Сауле Ашотовна - педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика доценті, білім беру бағдарламаларын әзірлеу және іске асыру кабинетінің профессоры, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Ақмола облысы бойынша филиалы. Мекенжайы: Қазақстан, 020000, Көкшетау қ., Абай көшесі, 876; e-mail: saule_murzina@mail.ru
- Никифорова Нина Владимировна - экономика ғылымдарының докторы профессор, Алматы Менеджмент Университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050060, Алматы қ., Розыбакиев қ., 227; e-mail: Nikiforova1504@yandex.ru
- Нурумжанова Куляш Алдонгаровна – педагогика ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, физика және аспап жасау кафедрасының профессоры, Торайғыров университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 140008, Ломов көш., 64; e-mail: 75646100@mail.ru
- Нұрғабұл Дүйсебек Нұрғабұлұлы – физика-математика ғылымдарының докторы, профессор, КЕАҚ І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 040009, Талдықорған қ., Жансүгіров к., 187а; email: kebek.kz@mail.ru
- Оразханова Майгул Ирангаипқызы – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Павлодар педагогикалық университеті, Мекенжайы: Қазақстан, 140000, Мир көш., 60; e-mail: maigul7777@mail.ru
- Өзтүрік Ибраһим - тарих ғылымдарының докторы, Омер Халисдемир университеті, Нииде қ., Түркия. E-mail: iozturk@ohu.edu.tr
- Раисов Қазбек Дайырбекұлы – 3- курс PhD докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050040, Алматы қ., әл-Фараби даңғылы, 71; e-mail: raysov.kazbek@mail.ru
- Рахматуллаева Хамида Искандарқызы – магистрант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99; email: hamida-9708@mail.ru
- Сағынаева Гүлзира Әбдікәрімқызы – PhD докторант, аға оқытушы, Павлодар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 140000, Мир көш., 60; e-mail: Gulzirasaghaeva@mail.ru
- Саржанова Ғалия Байжумаевна - қауымдастырылған профессор, PhD докторы, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Университетінің шет тілді дайындық теориясы мен әдістемесі кафедрасының меңгерушісі. Мекенжайы: Қазақстан, Қарағанды қ., Мұқанов көшесі, 9- корпус; e-mail: galiya008@mail.ru
- Смагулова Гүлнұр Жумартовна - Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Университетінің шет тілді дайындық теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, докторант. Мекенжайы: Қазақстан, Қарағанды қ., Мұқанов 1 көшесі, 9- корпус; e-mail: smagulova_gulya@mail.ru
- Стамбекова Жазира Курманғалиевна - PhD докторант, Педагогика және психология институты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13; e-mail: jazira_84_s@mail.ru
- Темірғалиева Мөлдір Серікқызы – 7M01112-Педагогика және психология мамандығының магистранты, Павлодар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Павлодар қ., 140000, Мир к-сі, 60; email: molder1995@gmail.com
- Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, шет тілдер факультетінің деканы, Е.А. Букетов атындағы КарМУ. Мекенжайы: Қазақстан, Қарағанды қ., Мұқанов көшесі, 9- корпус.
- Тұрарбекова Лаура Владимировна - PhD, философия және саясаттану факультеті философия кафедрасының доценті м.а., әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті.
- Тэн Лоранс - әлеуметтану ғылымдарының құрметті профессоры, Лион университеті, Лион қаласы, Франция; e-mail: laurence.tain@gmail.com
- Умирбекова Аерке Нурланбековна – PhD, Педагогика және психология институты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13.
- Хан Ирина Гурьевна - ф.ғ.к., доцент, Emerita профессоры, Алматы Менеджмент Университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050060, Алматы қ., Розыбакиев қ., 227; e-mail: Irina-khan@mail.ru
- Шәкен Марат Манатұлы - 6D010900-Математика мамандығының 3- курс докторанты, КЕАҚ І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 040009, Талдықорған қ., Жансүгіров к., 187а; email: marshak13@mail.ru

АВТОРЫ № 4(84), 2020

- Абиева Жулдыз Жумабаевна - PhD докторант, Университет имени Сулеймана Демиреля, ст. преподаватель английского языка, Алматы Менеджмент Университет. Адрес: Казахстан, г. Каскелен, e-mail: zhudi@mail.ru
- Александер Кэтрин – PhD, профессор, Даремский Университет, г. Дарем, Великобритания; e-mail: catherine.alexander@durham.ac.uk
- Демченко Лариса Николаевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры казахской, русской филологии и журналистики; Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова. Адрес: Казахстан, 070004, г. Усть-Каменогорск, ул. Казахстан, 55; e-mail: dln1968@bk.ru
- Джанаев Мият Баймекеевич – кандидат педагогических наук, член Союза художников Республики Казахстан, ст. преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13; e-mail: miyat53@mail.ru
- Джарасова Гульжан Сагидуллаевна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, директор центра педагогических исследований, Павлодарский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140000, ул. Мира, 60; email: yulzhan@mail.ru
- Жайыкбай Кумис Т. - докторант, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Адрес: Казахстан, 050022, г. Алматы, ул. Жумабаева, 200; e-mail: kumis.zhaikbay@sdu.edu.kz
- Жалалова Акшай Максutowна – PhD, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, e-mail: akshaim01@mail.ru
- Жорабекова Динара Мухтаровна – докторант 3 года обучения, Карагандинский государственный университет имени академика Е.А.Букетова. Адрес: Казахстан, г. Караганда, ул. Муқанова 1, корпус 9; e-mail: zhorabekova@inbox.ru
- Жумабаева Азия Елеупановна - доктор педагогических наук, профессор, Институт педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13
- Жуматаева Енгилка - д.п.н., профессор, НАО «Торайгыров университет». Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140008, ул. Ломова 64. e-mail: engilika_zhumataeva@mail.ru
- Жылкышыбаева Қарлығаш Қайсановна – кандидат исторических наук, доцент. Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, e-mail: karluwa1970@gmail.com.
- Искакова Анаргүль Батырбаевна – PhD докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13, e-mail: anar_is@mail.ru
- Искендрова Сауле Куандыковна - кандидат экономических наук, доцент экономики, доцент кабинета разработки и реализации образовательных программ, Филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Акмолинской области. Адрес: Казахстан, 020000, г.Кокшетау, ул. Абая, 876; e-mail: s.iskendirova1968@gmail.com
- Исмаилова Гульдана Мерекекызы - магистр наук «Операционные исследования и прикладная статистика», старший преподаватель кабинета разработки и реализации образовательных программ, Филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Акмолинской области. Адрес: Казахстан, 020000, г.Кокшетау, ул. Абая, 876; e-mail: guldana-ismailova@mail.ru
- Каримова Асель Орынбаевна - PhD докторант, НАО «Торайгыров университет». Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140008, ул. Ломова, 64; e-mail: assel.karimova@mail.ru
- Колых Ольга Анатольевна - кандидат психологических наук, доцент, Павлодарский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140000, ул. Мира, 60; e-mail: olg.kolyuh2011@mail.ru
- Кудайбергенова Кульзада Саековна - доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99; e-mail: kulzada24@mail.ru
- Кульгильдинова Тулебике Алимжановна – доктор педагогических наук, профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Адрес: Казахстан, 050022, Алматы қ., Жумабаев көшесі, 200
- Литовкина Тoетне Анна – PhD, хабилиитованный профессор, Университет имени Яноша Шейе. Адрес: Словакия, г. Комарно, Братиславская дорога 3322, 945 01.
- Маралбаева Шолпан Мадиевна - магистр делового администрирования, ст. преподаватель, Алматы Менеджмент Университет. Адрес: Казахстан, 050060, г.Алматы, ул. Розыбакиева, 227; e-mail: msholpanm@hotmail.com
- Москвин Андрей Вениаминович - доктор гуманитарных наук (dr hab.), Кафедра Межкультурных Отношений Центральной и Восточной Европы, Факультет прикладной лингвистики, Варшавский университет, Польша; e-mail: amoskwin@uw.edu.pl

- Мурзина Сауле Ашотовна - кандидат педагогических наук, доцент педагогики, профессор кабинета разработки и реализации образовательных программ, Филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Акмолинской области. Адрес: Казахстан, 020000, г.Кокшетау, ул. Абая, 876; e-mail: saule_murzina@mail.ru
- Никифорова Нина Владимировна - д.э.н., профессор Алматы Менеджмент Университет. Адрес: Казахстан, 050060, г.Алматы, ул. Розыбакиева, 227; e-mail: Nikiforova1504@yandex.ru
- Нургабыл Дуйсебек Нургабылович - д.ф.-м.н., профессор, НАО Жетысуский университет им. И. Жансугурова. Адрес: Казахстан, 040009, г. Талдыкорган, ул. Жансугурова 187а; email: kebek.kz@mail.ru
- Нурумжанова Куляш Алдонгаровна – доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, профессор кафедры физики и приборостроения, Торайгыров университет. Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140008, ул. Ломова, 64; 75646100@mail.ru
- Озтюрк Ибрагим - доктор исторических наук, Университет им. Омера Халисдемира, г. Нигде, Турция. E-mail: iozturk@ohu.edu.tr
- Оразханова Майгуль Ирангаиповна – кандидат филологических наук, доцент, Павлодарский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140000, ул. Мира, 60; e-mail: maigul7777@mail.ru
- Раисов Казбек Дайырбекович - PhD докторант, Казахский национальный университет им. аль-Фараби. Адрес: Казахстан, 050040, г.Алматы, пр. Аль-Фараби, 71; e-mail: raysov.kazbek@mail.ru
- Рахматуллаева Хаида Искандаровна – магистрант, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, email: hamida-9708@mail.ru
- Сагынаева Гульзира Абдикаримовна – PhD докторант, ст. преподаватель, Павлодарский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140000, ул. Мира, 60; e-mail: Gulzirasaghaeva@mail.ru
- Саржанова Галия Байжумаевна - ассоциированный профессор, доктор PhD, заведующий кафедрой теории и методики иноязычной подготовки Карагандинского Университета им. Е.А. Букетова. Адрес: Казахстан, г. Караганда, ул. Муканова 1, корпус 9; e-mail: galiya008@mail.ru
- Смагулова Гульнур Жумартовна, докторант, старший преподаватель кафедры теории и методики иноязычной подготовки Карагандинского Университета им. Е.А. Букетова. Адрес: Казахстан, г. Караганда, ул. Муканова 1, корпус 9; e-mail: smagulova_gulya@mail.ru
- Стамбекова Жазира Курмангалиевна - PhD докторант, Институт педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13, e-mail: jazira_84_s@mail.ru
- Темиргалиева Молдир Сериковна - магистрант специальности 7М01112-Педагогика и психология, Павлодарский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Павлодар, 140000, ул. Мира, 60; email: molder1995@gmail.com
- Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна – к.п.н., ассоциированный профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет имени академика Е.А.Букетова. Адрес: Казахстан, г. Караганда, ул. Муканова 1, корпус 9; e-mail:
- Турарбекова Лаура Владимировна - PhD, и.о. доцента кафедры философии факультета философии и политологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби. Адрес: Казахстан, 050040, г.Алматы, пр. Аль-Фараби, 71
- Тэн Лоранс – почетный профессор социологии, Лионский университет, г. Лион, Франция; e-mail: laurence.tain@gmail.com
- Умирбекова Акерке Нурланбековна – PhD, Институт педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13
- Хан Ирина Гурьевна, к.ф.н., доцент, профессор Emerita Алматы Менеджмент Университет. Адрес: Казахстан, 050060, г.Алматы, ул. Розыбакиева, 227; e-mail: Irina-khan@mail.ru
- Шакен Марат Манатович - докторант 3 курса специальности 6D010900-Математика, НАО Жетысуский университет им. И. Жансугурова. Адрес: Казахстан, 040009, г. Талдыкорган, ул. Жансугурова 187а; email: marshak13@mail.ru

AUTHORS OF ISSUE 4(84), 2020

- Abiyeva Zhuldyz Zhumabaevna - PhD student, Suleyman Demirel University; senior lecturer, Almaty Management University. Address: Kazakhstan, Kaskelen, e-mail: zhudi@mail.ru
- Alexander Catherine – PhD, Professor, Durham University, UK. e-mail: catherine.alexander@durham.ac.uk

- Demchenko Larissa Nikolaevna - Candidate of Philology, associate professor at the Department of the Kazakh, Russian philology and journalism, S. Amanzholov East-Kazakhstan University. Address: Kazakhstan, 070004, Ust-Kamenogorsk, 070019, Kazakhstan street, 55; e-mail: dln1968@bk.ru
- Dzhanaev Miyat Baimekeevich - Candidate of Pedagogical Sciences, member of the Union of Artists of the Republic of Kazakhstan, senior lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: 13 Dostyk Ave., Almaty, 050010, Kazakhstan; e-mail: miyat53@mail.ru
- Galiya Sarzhanova - Associated Professor, PhD, the Head of the Department of the theory and practice of foreign language training of the Academician Ye.A. Buketov Karaganda University. Address: Kazakhstan, Karagandy, Mukanov str 1, building 9; e-mail: galiya008@mail.ru
- Guldana Merekekyzy Ismailova - Master of Science "Operational Research and Applied Statistics", senior lecturer of the Office of Development and implementation of educational programs, Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in Akmola region. Address: Kazakhstan, 020000, Kokshetau, Abay St., 87b; e-mail: guldana-ismailova@mail.ru
- Gulnur Smagulova - senior teacher of the Department of the theory and practice of foreign language training of the Academician Ye.A. Buketov Karaganda University, PhD student. Address: Kazakhstan, Karagandy, Mukanov St. 1, building 9; e-mail: smagulova_gulya@mail.ru
- Iskakova Anargul Batyrbayevna – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Aiteke bi St., 99; e-mail: anar_is@mail.ru
- Iskendirowa Saule Kuandykovna - Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of Economics, Associate Professor of the Cabinet of Development and implementation of educational programs, Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in Akmola region. Address: Kazakhstan, 020000, Kokshetau, Abay St., 87b; e-mail: s.iskendirowa1968@gmail.com
- Jarassova Gulzhan Sagidullaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Center for Educational Research, Pavlodar Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 140000, Pavlodar, Mir St., 60; e-mail: yulzhan@mail.ru
- Karimova Assel Orynbaevna - PhD student, Toraighyrov University. Address: Kazakhstan, 140000, Pavlodar, Lomov st. 64; e-mail: assel.karimova@mail.ru
- Khan Irina Guryevna - Ph.D., Candidate of Sciences (Philosophy), Professor Emerita, Almaty Management University. Address: Kazakhstan, 050060, Almaty, Rozybakiyev St., 227; e-mail: Irina-khan@mail.ru
- Kolyukh Olga Anatolyevna - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pavlodar Pedagogical University. Address: 60 Mira str., Pavlodar, 140000, Kazakhstan; email: olg.kolyuh2011@mail.ru
- Kudaibergenova Kulzada Saekovna - doctor of pedagogy, professor, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Aiteke bi St., 99; e-mail: kulzada24@mail.ru
- Kulgildinova Tolebike Alimzhanovna - doctor of pedagogy, professor, Kazakh University of International Relations and World Languages named after Ablai Khan. Address: Kazakhstan, 050022, Almaty, Muratbaev st., 200
- Litovkina Anna Toetne – PhD, habilitated professor, Selye Janos University, Slovakia, Komarno, Bratislavská cesta 3322, 945 01. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0408-3873>
- Moskwin Andriej Veniaminovich - dr hab., Department of Central and East European Intercultural Studies, University of Warsaw, Poland; e-mail: amoskwin@uw.edu.pl
- Murzina Saule Ashotovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy, Professor of the Cabinet of Development and implementation of educational programs, Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in the Akmola region. Address: Kazakhstan, 020000, Kokshetau, Abay St., 87b; e-mail: saule_murzina@mail.ru
- Nikiforova Nina Vladimirovna - Doctor of Sciences (Economics), Professor, Almaty Management University. Address: Kazakhstan, 050060, Almaty, Rozybakiyev St., 227; e-mail: Nikiforova1504@yandex.ru
- Nurgabyl Duisebek Nurgabyluly - Dr.Ph.-math.Sci., Professor, Zhetysu University named after I. Zhansugurov. Address: Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, Zhansugurov St., 187a; email: kebek.kz@mail.ru
- Nurumzhanova Kulyash Aldongarovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Physics and Instrumentation, Toraighyrov University. Address: Kazakhstan, 140000, Pavlodar, Lomov St., 64; e-mail: 75646100@mail.ru
- Orazkhanova Maigul Irangaipovna – Candidate of Philological Sciences, docent, Pavlodar Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 140000, Pavlodar, Mir St., 60; e-mail: maigul7777@mail.ru
- Ozturk Ibrahim - Doctor of History, Omer Halisdemir University of Niide, Turkey. e-mail: iozturk@ohu.edu.tr
- Rakhmatullaeva Khamida Iskandarkyzy – master student, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Aiteke bi St., 99; e-mail: hamida-9708@mail.ru
- Raysov Kazbek Dayirbekuly - PhD doctoral student, Al-Farabi Kazakh National University. Address: Kazakhstan, 050040, Almaty, Al-Farabi avenue, 71; e-mail: raysov.kazbek@mail.ru
- Sagynaeva Gulzira Abdikarimovna– doctoral student, senior lecturer, Pavlodar Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 140000, Pavlodar, Mir St., 60; e-mail: Gulzirasagynaeva@mail.ru

- Shaken Marat Manatuly - PhD student of the specialty 6D010900-Mathematics, Zhetysu University named after I. Zhansugurov. Address: Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, Zhansugurov St., 187a; email: marshak13@mail.ru
- Sholpan Madiyevna Maralbayeva - MBA, Senior Lecturer, Almaty Management University. Address: Kazakhstan, 050060, Almaty, Rozybakiyev St., 227; e-mail: msholpanm@hotmail.com
- Stambekova Zhazira Kurmangaliyeva - PhD doctoral student, Institute of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: 13 Dostyk Ave., Almaty, 050010, Kazakhstan, e-mail: jazira_84_s@mail.ru
- Tain Laurence - Honorary Professor of sociology, University of Lyon, Lyon, France; e-mail: laurence.tain@gmail.com
- Temirgalieva Moldir Serikovna - Master's student of specialty 7M01112-Pedagogy and Psychology, Pavlodar Pedagogical University. Address: 60 Mira str., Pavlodar, 140000, Kazakhstan; email: molder1995@gmail.com
- Tleuzhanova G. K. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dean of the foreign languages faculty, Ye.A. Buketov Karaganda State University. Address: Kazakhstan, Karagandy, Mukanov str 1, building 9. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2302-1595>
- Turarbekova Laura Vladimirovna - PhD, Acting Associate Professor of the Department of Philosophy, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University. Address: Kazakhstan, 050040, Almaty, Al-Farabi av., 71.
- Umirbekova Akerke Nurlanbekovna – PhD, Institute of pedagogy and psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk ave., 13
- Zhaiykbay Kumis T. - PhD student, Kazakh University of International Relations and World Languages named after Ablai Khan. Address: Kazakhstan, 050022, Almaty, Muratbaev st., 200; e-mail: kumis.zhaiykbay@sdu.edu.kz
- Zhalalova Akshayim Maksutovna - Ph.D., Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Aiteke bi St., 99; e-mail: akshaim01@mail.ru
- Zhorabekova Dinara Mukhtarovna — PhD student, Ye.A. Buketov Karaganda State University. Address: Kazakhstan, Karagandy, Mukanov str 1, building 9; email: zhorabekova@inbox.ru
- Zhumabayeva Aziya Eleupanovna - doctor of pedagogical sciences, Professor, Institute of pedagogy and psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk ave., 13
- Zhumataeva Engilika - doctor of pedagogy, professor, Toraighyrov University. Address: Kazakhstan, 140000, Pavlodar, Lomov st. 64; e-mail: engilika_zhumataeva@mail.ru
- Zhylykshybaeva Karlyhash Kaisankyzy - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Aiteke bi St., 99; e-mail: karluwa1970@gmail.com

"Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университетінің Хабаршысы"

ISSN 2306-5079

ғылыми журналда жариялау үшін

МАҚАЛАЛАРҒА ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

Журнал ғылыми қызметтің негізгі нәтижелерін жариялау үшін ҚР БҒМ Білім және ғылым саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитеті ұсынған басылымдар тізіміне енгізілді. - Тарау. Білім беру, Тармақ. Педагогикалық ғылымдар.

ҚР БҒМ 2018 жылғы 16 мамырдағы № 768 бұйрығы

1. Бұрын жарияланбаған, бірегей ғылыми жұмыстар қабылданады.
2. Журнал "Педагогика және психология", "Жаратылыстану", "Физика, математика, информатика", "Тарих, экономика, құқық", "Филология", "Өнер және мәдениет" тараулары бойынша ғылыми-педагогикалық мазмұндағы мақалаларды жариялайды.
3. Жұмыс проблема өзектілігінің сипаттамасын (теориялық және ғылыми-практикалық маңызы, практикада әдістемелер мен технологияларды қолдану) қамтуы тиіс.
4. Сипатталып отырған тақырып бойынша теориялық тәсілдер мен негізгі әдебиеттерді шолудан басқа, мақалада теориялық немесе қолданбалы зерттеулердің нәтижелері ұсынылуы тиіс (ғылыми тәсілді таңдау негіздемесі, ғылыми жаңалығы, мақсат қою, міндеттерді шешу, салыстырмалы зерттеулер, эксперимент).
5. Авторларға мақаланың келесі құрылымын ұстану ұсынылады: кіріспе, проблеманы сипаттау, әдебиетке шолу, зерттеудің мақсаты мен міндеттері, зерттеу әдіснамасы, зерттеу нәтижелері, қорытынды.
6. Әдебиеттер тізімі 15-тен кем болмауы керек.
7. Мақалада Scopus немесе Web of Science базасымен индекстелген 2018-2020 жылдардағы шетелдік авторлардың шет тіліндегі жұмыстарына мазмұнды сілтемелер берілуі тиіс.
8. Барлық мақалалар плагиатқа тексеріледі. Плагиат табылған жағдайда мақала қарастырылмайды, ал оның авторы журналда мақаласын жариялау құқығынан айырылады.
9. Автор өзіне сілтеме жасай беруден аулақ болғаны дұрыс, бұрын жарияланған материалына сілтеме жасамай, мақалаға енгізуге болмайды.
10. Бір мақалаға үш авторға дейін рұқсат етіледі.
11. Журналдың бір нөміріне бір автордан 1 мақала қабылданады, екі немесе үш автор болған жағдайда сол автордың екінші мақаласының жарияланымы редколлегияның қалауы бойынша қабылданады.

Техникалық талаптар

1. Мәтін Microsoft Word редакторында теріледі, шрифт Times New Roman, өлшемі 11 пт, интервал 1, жиегі – барлық жағынан 2 см.
2. **Мақала көлемі** (мақала атауын, авторлар туралы мәліметтерді, аннотацияларды, тірек сөздерді, әдебиеттер тізімін есептегенде) – 3000 сөзден кем емес және 5000 сөзден артық емес. "Жаратылыстану", "Физика, математика, информатика" тарауларына қабылданатын мақалалар үшін – 1500-ден 5000 сөзге дейін.
3. Мақаланың 1-ші бетінің жоғарғы сол жақ бұрышында **FTAXP** - ғылыми-техникалық ақпараттың халықаралық рубрикаторы көрсетіледі. FTAXP www.grnti.ru сайтынан анықтауға болады.
4. **Мақала атауы** БАС ӨРІПТЕРМЕН жазылады.
5. **Авторлар туралы мәлімет:** әр автордың аты-жөні, әкесінің аты, тегі, ұйымның атауы, қала, ел, email .

6. Аннотация мәселенің, зерттеудің мақсаттары, әдістері мен негізгі нәтижелерінің қысқаша және айқын сипаттамасын беретін 5-6 сөйлемнен тұруы тиіс.
7. Саны 5-тен 8-ге дейінгі **түйін сөздер** сипатталатын тақырып үшін мағыналық маңыздылық дәрежесі бойынша келтіріледі. Түйін сөздер зат есім, жалқы есім, географиялық атаулар, сөз тіркестері болуы мүмкін. Сын есім, сөйлемдер түйін сөз бола алмайды.
8. **Аббревиатуралар мен қысқартуларды**, жалпыға белгілі деп танылғандарынан **басқаларын**, мәтінде бірінші рет қолданылған кезде ашып жазу керек.
9. Келтірілген **сурет, график, кестелердің** саны бестен аспау керек. Әрбір сурет, график, кестеге сілтеме жасалуы тиіс (Сілтеме: stat.gov.kz немесе сілтеме: автормен жасалған).
10. **Формулалар мен таңбалар** Microsoft Equation және Microsoft Word форматында орындалады, нөмірленеді, мәтінде оларға сілтемелер беріледі.
11. **Әдебиеттер тізімінде** тек мәтінде сілтеме жасалған дереккөздер болуы тиіс. Дереккөздердің нөмірленуі – мәтінде қолданылуына қарай. Әдебиеттер тізіміндегі деректер келесідей ресімделеді:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.
12. **Дереккөздерге сілтемелер** тік жақшаның ішінде беріледі, онда сілтеме берілген дереккөз нөмірі мен беті көрсетіледі: [1;15]. Рецензияланбайтын басылымдарға, бейғылыми сипаттағы басылымдарға сілтеме жасамаған дұрыс.
13. Әдебиеттер тізімінен кейін түйін сөздер келтірілген екі аннотация беріледі: егер мақала қазақ тілінде жазылған болса, орыс және ағылшын тілдерінде аннотация беріледі; егер мақала орыс тілінде болса - қазақ және ағылшын тілдерінде аннотация беріледі, егер мақала ағылшын тілінде болса - қазақ және орыс тілдерінде аннотация беріледі.
14. Аннотация алдында мақаланың атауы, автор/лар туралы мәлімет (аты-жөні, әкесінің аты, тегі, ұйымның атауы, қаласы, елі, email) беріледі.
15. Мақала соңында 3 тілде (орыс, қазақ, ағылшын) автор/лар туралы мәлімет беріледі: тегі, аты, әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы (егер бар болса), лауазымы, ұйымның атауы толық. Мекен-жайы: ел, қала, индекс, көше, үй; email.
16. Мақала мәтіні грамматика, стилистика және пунктуацияға мұқият тексерілуі тиіс. Техникалық талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар пысықтау үшін қайтарылады.

Мақалаларды қабылдау және қарау мерзімі

Шығарылым	Мақаланы қабылдау мерзімі	Мақаланы қарау мерзімі	Шығу мерзімі
№ 1	1 ақпанға дейін	20 наурызға дейін	30 наурыз
№ 2	1 мамырға дейін	20 маусымға дейін	30 маусым
№ 3	1 қыркүйекке дейін	20 қыркүйекке дейін	30 қыркүйек
№ 4	1 қарашаға дейін	20 желтоқсанға дейін	30 желтоқсан

Мақалалар мына электронды поштаға жіберілісін: vestnik@kazmkpu.kz

Редакциялау және рецензиялау тәртібі

1. Мақаланы алғандығы туралы хабарлама авторларға мақала келіп түскеннен кейін 3 күн ішінде жіберіледі.
2. Мақаланы өңдеудің орташа мерзімі 1 айдан 3 айға дейін.
3. Редакцияға келіп түскен әрбір мақала бойынша авторларға журнал редакторы қол қойған түсініктеме жіберіледі. Түсініктемеде мақалаға жалпы баға беріледі, түсініктеме мақаланың техникалық ресімделуі, мазмұны, мазмұндау логикасы, дереккөздері және т. б. бойынша ескертулерді қамтиды.
4. Алынған пікірге жауап ретінде авторлар мәтінге тиісті түзетулер енгізеді және мақаланың пысықталған нұсқасын қайта жібереді.
5. Редколлегия авторларға мақала талаптарға толық сәйкес келгенге дейін түсініктеме жіберіп отырады. Егер редакция алқасының ұсынымдарын авторлар орындамаса, редактор хат жазысуды тоқтату құқығын өзіне қалдырады.
6. Авторларға түзетулерді мақаланың редактор жіберген нұсқасына енгізу ұсынылады.
7. Мақала мәтінін толық талаптарға сәйкес келтіргеннен кейін редколлегия мақаланы екі жақты анонимді рецензиялауға (double-blind review) жібереді, ол ішкі және сыртқы болуы мүмкін. Ішкі рецензиялауға редколлегия және журнал редакциялық кеңесінің мүшелері, сыртқы пікірге – мақала тақырыбына жақын ғылыми қызығушылығы бар тәуелсіз сарапшылар тартылады.
8. Рецензентке мақала мәтіні (авторлар туралы деректерсіз) және рецензия формасы жіберіледі.
9. Рецензиялау мерзімі рецензенттің мүмкіндіктеріне байланысты, бірақ мақаланы алған сәттен бастап 1 айдан аспауы керек. Рецензияны алмаған жағдайда мақала басқа сарапшыға рецензиялауға жіберіледі.
10. Әрбір мақалаға кемінде екі тәуелсіз рецензия алынуы тиіс.

Мақаланы жариялау құны -7500 теңге. Шетелдік авторлардан (Қазақстан азаматтары емес) жарияланым үшін төлем алынбайды.

Мақаланы баспаға қабылдау туралы редакциядан деректемелерді көрсете отырып, жазбаша хабарлама алғанға дейін **төлем жүргізбеуді** өтінеміз.

Журналдың авторлық данасы

Баспаханадан журналдың тиісті нөмірі шыққаннан кейін автор 1 авторлық данасын қағаз түрінде тегін алады.

Басқа қалалардан келген авторларға редакцияның журналды пошта арқылы жіберуіне мүмкіндігі жоқ. Автордың сұрауы бойынша экспресс-поштамен жіберу алушының есебінен жүзеге асырылады.

Редакцияның мекенжайы

Қазақстан Республикасы, Алматы қ., 050000, Әйтеке би к-сі, 99.

ҚазҰҚПУ-дың бас оқу ғимараты, 122 каб.

Тел.: +7 (727) 237 00 18

<http://vestnik.kazmkpu.kz/index.php?lang=kz>

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

для публикации в научном журнале

«Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета»

ISSN 2306-5079

Журнал включен в Перечень изданий, рекомендуемых Комитетом по обеспечению качества в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов научной деятельности.

Раздел. Образование, подраздел Педагогические науки

Приказ №768 МОН РК от 16 мая 2018 года

1. Принимаются ранее не опубликованные, оригинальные научные работы.
2. Журнал публикует статьи научно-педагогического содержания по следующим разделам: «Педагогика и психология», «Естествознание», «Физика, математика, информатика», «История, экономика, право», «Филология», «Искусство и культура».
3. Работа должна содержать описание актуальности проблемы (теоретическое и научно-практическое значение, применение на практике методик и технологий).
4. Помимо обзора теоретических подходов и основной литературы по описываемой теме, статья должна представлять результаты собственного теоретического или прикладного исследования (обоснование выбора научного подхода, научная новизна, постановка цели, решение задач, сравнительные исследования, эксперимент).
5. Авторам рекомендуется придерживаться следующей структуры статьи: введение, описание проблемы, обзор литературы, цель и задачи исследования, методология исследования, результаты исследования, заключение.
6. Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
7. В статье должны даваться содержательные ссылки на работы зарубежных авторов на иностранном языке 2018-2020 годов, индексируемые базами Scopus или Web of Science.
8. Все статьи проверяются на плагиат. В случае обнаружения плагиата статья отклоняется от рассмотрения, а ее автору будет отказано в дальнейших публикациях в журнале.
9. Авторы должны избегать избыточного самоцитирования, а также включения в статью собственного ранее опубликованного материала без оформления соответствующих ссылок.
10. Допускается от одного до трех авторов на одну статью.
11. В один номер журнала принимается не более 1 статьи от одного автора, в случае двойного или тройного соавторства публикация второй статьи того же автора - по усмотрению редколлегии.

Технические требования

1. Текст набирается в редакторе Microsoft Word, шрифт Times New Roman, размер 11 пт, интервал 1, поля – везде 2 см.
2. **Объем статьи** – не менее 3000 слов и не более 5000 слов (без учета названия статьи, сведений об авторах, аннотаций, ключевых слов, списка литературы). Для статей в разделы «Естествознание», «Физика, математика, информатика» – от 1500 до 5000 слов.
3. В верхнем левом углу на 1-ой странице статьи указывается **МРНТИ** - международный рубрикатор научно-технической информации. МРНТИ определяется на сайте www.grnti.ru
4. **Название статьи** пишется ЗАГЛАВНЫМИ буквами.

5. **Данные об авторах:** инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email каждого соавтора.
6. **Аннотация** должна содержать 5-6 предложений, дающих краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.
7. **Ключевые слова** в количестве от 5 до 8 приводятся по степени смысловой важности для описываемой темы. Ключевыми словами могут быть существительные, имена собственные, географические названия, словосочетания. Не могут быть ключевыми словами прилагательные, предложения.
8. **Аббревиатуры и сокращения**, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.
9. Количество приводимых **рисунков, графиков, таблиц** в статье не более пяти. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором).
10. **Формулы и символы** выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них.
11. **Список литературы** должен содержать только те источники, на которые даются ссылки в тексте. Нумерация источников – по мере появления в тексте. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.
12. **Ссылки на источники** указываются в тексте в прямых скобках с указанием номера источника и страницы, на которую дается ссылка: [1;15]. Ссылки на нецензурируемые издания, издания ненаучного характера не желательны.
13. После списка литературы даются **две аннотации** с ключевыми словами: если статья написана на казахском языке, даются аннотации на русском и английском языках; если статья на русском языке - аннотации на казахском и английском языках, если статья на английском языке - аннотации на казахском и русском языках.
14. Перед аннотацией дается название статьи, данные об авторе/ах (инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email).
15. В конце статьи приводятся на 3 языках (русском, казахском, английском) **Сведения об авторе/ах:** фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание (если есть), должность, название организации полностью. Рабочий адрес: страна, город, индекс, улица, дом; email.
16. Текст статьи должен быть тщательно проверен на грамматику, стилистику и пунктуацию. Статьи, не соответствующие техническим требованиям, возвращаются на доработку.

Сроки приема и рассмотрения статей

Выпуск	Срок принятия статей	Срок рассмотрения статей	Дата публикации
№ 1	до 1 февраля	до 20 марта	30 марта

№ 2	до 1 мая	до 20 июня	30 июня
№ 3	до 1 сентября	до 20 сентября	30 сентября
№ 4	до 1 ноября	до 20 декабря	30 декабря

Статьи направлять на адрес: vestnik@kazmkpu.kz

Порядок редактирования и рецензирования

1. Сообщение о получении статьи отправляется авторам в срок до 3 дней после получения.
2. Средний срок обработки статьи составляет от 1 до 3 месяцев.
3. По каждой полученной редакцией статье авторам направляется комментарий, подписанный редактором журнала. Комментарий содержит общую оценку статьи, замечания по техническому оформлению, содержанию, логике изложения, источникам и т.д.
4. В ответ на полученный комментарий, авторы вносят соответствующие исправления в текст и направляют доработанную версию статьи.
5. Редколлегия направляет авторам комментарии до приведения статьи в полное соответствие с требованиями. В случае, если рекомендации редколлегии не выполняются авторами, редактор оставляет за собой право прекратить переписку.
6. Авторам настоятельно рекомендуется вносить правки в ту версию статьи, которую направляет редактор.
7. После приведения текста статьи в полное соответствие с требованиями, редколлегия направляет статью на двойное анонимное рецензирование (double-blind review), которое может быть как внутренним, так и внешним. К внутреннему рецензированию привлекаются члены редколлегии и редакционного совета журнала, к внешнему – независимые эксперты, чья область научных интересов близка тематике статьи.
8. Рецензенту направляется текст статьи (без данных об авторах) и форма рецензии.
9. Срок рецензирования зависит от возможностей рецензента, но не должен превышать 1 месяц с момента получения статьи. При неполучении рецензии статья направляется на рецензирование другому эксперту.
10. На каждую статью должно быть получено не менее двух независимых рецензий.

Стоимость за публикацию статьи составляет 7500 тенге. С зарубежных авторов (не-граждан Казахстана) оплата за публикацию не взимается. Просьба **не производить оплату** до получения письменного сообщения от редакции о приеме статьи в печать, с указанием реквизитов.

Авторский экземпляр журнала

После выхода из типографии соответствующего номера журнала, автор получает бесплатно 1 авторский экземпляр в бумажной форме.

Редакция не имеет возможности осуществлять почтовую рассылку иногородним авторам. По запросу автора, почтовая экспресс-рассылка осуществляется редакцией за счет получателя.

Адрес редакции

Республика Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99.

Главный учебный корпус КазНацЖенПУ, каб. 122

Тел.: +7 (727) 237 00 18

<http://vestnik.kazmkpu.kz/index.php?lang=ru>

Bulletin of the Kazakh National Women's Teacher Training University

ISSN 2306-5079

REQUIREMENTS FOR ARTICLES

The journal is included in the List of editions recommended by Committee for quality ensurance in education and science of RK for publication of major scientific results. Section. Education, Pedagogical Sciences subsection (Order No. 768 of the MES of the Republic of Kazakhstan dated May 16, 2018)

1. Previously unpublished, original scientific papers are accepted.
2. The journal publishes articles of scientific and pedagogical content in the following sections: "Pedagogy and psychology", "Natural Science", "Physics, Mathematics, Computer science", "History, Economics, Law", "Philology", "Art and Culture".
3. The Paper should contain a description of the relevance of the problem (theoretical and scientific-practical significance, practical application of methods and technologies).
4. In addition to the review of theoretical approaches and the main literature on the described topic, the article should present the results of its own theoretical or applied research (justification of the choice of scientific approach, scientific novelty, goal setting, problem solving, comparative research, experiment).
5. Authors are recommended to adhere to the following structure of the article: introduction, description of the problem, literature review, purpose and objectives of the study, research methodology, research results, conclusion.
6. The list of references should contain at least 15 sources.
7. The article should contain meaningful links to the works of foreign authors published in 2018-2020, indexed by Scopus or Web of Science databases.
8. All articles are checked for plagiarism. If plagiarism is detected, the article is rejected from consideration, and its author will be refused further publications in the journal.
9. Authors should avoid excessive self-citation, as well as including their own previously published material in the article without making appropriate references.
10. It is allowed from one to three authors per article.
11. No more than 1 article from one author is accepted in one issue of the journal. In case of double or triple co-authorship, the publication of a second article by the same author is at the discretion of the editorial Board.

Technical requirements

1. The text is typed in the Microsoft Word, Times New Roman font, size 11 PT, interval 1, margins-everywhere 2 cm.
2. The volume of article – not less than 3,000 words and not more than 5,000 words (excluding title, information about authors, abstracts, keywords, references). For articles in the sections "Natural Science", "Physics, Mathematics, Computer science" - from 1,500 to 5,000 words.
3. In the upper-left corner on the 1st page of the article is indicated IRSTI - international rubricator of scientific and technical information. IRSTI is determined on the site www.grnti.ru
4. The title of the article should be written in CAPITAL letters.
5. Data about the authors: first name, middle name, last name, organization name, city, country, email of each co-author.
6. The abstract should contain 5-6 sentences that give a brief and clear description of the problem, purpose, methods and main results of the research.
7. Keywords in the number from 5 to 8 are given according to the degree of semantic importance for the described topic. Keywords can be nouns, proper names, geographical names, and phrases. Keywords can not be adjectives or sentences.
8. Abbreviations and abbreviations, with the exception of well-known abbreviations, must be deciphered when first used in the text.
9. The number of the given illustrations, diagrams, tables not more than five. Each figure, graph, and table is accompanied by an indication of the source (Source: stat.gov.kz or Source: compiled by the author).
10. Formulas and symbols are executed in Microsoft Equation and Microsoft Word format, numbered, and links to them are given in the text.
11. The list of references should contain only those sources to which reference is made in the text. Sources are numbered as they appear in the text. Sources in the list of references are arranged as follows:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

12. References to sources are indicated in the text in straight brackets with the number of the source and the page to which the link is given: [1;15]. Links to non-reviewed or non-scientific publications are not desirable.

13. After the list of references are given two annotations with keywords: if the article is written in Kazakh language, are given annotations in Russian and English; if the article in Russian - abstract in Kazakh and English, if the article in English - abstract in Kazakh and Russian languages.

14. Before the abstract is given the title of the article, information about the author (first name, patronymic, last name, organization name, city, country, email).

15. At the end of the article full is given information about the author in 3 languages (Russian, Kazakh, English) author/s: surname, name, patronymic (fully), academic degree, academic title (if any), title, name of the organization completely. Work address: country, city, zip code, street, house; email.

16. The text of the article should be thoroughly checked for grammar, style and punctuation. Articles that do not meet the technical requirements are returned for revision.

Terms of acceptance and review of articles

Issue	Deadline for accepting articles	Deadline for reviewing articles	Publication date
No 1	February 1	March 20	March 30
No. 2	May 1	June 20	June 30
No. 3	September 1	September 20	September 30
No. 4	November 1	December 20	December 30

Articles should be sent to the following address: vestnik@kazmkpu.kz

The procedure of editing and review

1. Notification of receipt of the article is sent to the authors within 3 days after receipt.
2. Average processing time of the article is from 1 to 3 months.
3. For each article received by the editorial Board, the authors are sent a comment signed by the editor of the journal. The comment contains a General assessment of the article, comments on the technical design, content, presentation logic, sources, etc.
4. In response to the received comment, the authors make appropriate corrections to the text and send a revised version of the article.
5. The editorial Board sends comments to the authors before bringing the article into full compliance with the requirements. If the recommendations of the editorial Board are not implemented by the authors, the editor reserves the right to terminate the correspondence.
6. Authors are strongly encouraged to make edits to the version of the article that the editor sends.
7. After bringing the text of the article in full compliance with the requirements, the editorial Board sends the article for a double-blind review, which can be both internal and external. Internal review involves members of the editorial Board, external review involves independent experts whose research interests are close to the subject of the article.
8. The reviewer is sent the text of the article (without information about authors) and the review form.
9. The review period depends on the capabilities of the reviewer, but should not exceed 1 month from the date of receipt of the article. If the review is not received, the article is sent for review to another expert.
10. Each article must receive at least two independent double-blind peer reviews.

The cost for publishing an article is 7500 KZT. For foreign authors (non-citizens of Kazakhstan) publication is free.

Courtesy copy

After leaving the printing house of the corresponding issue of the journal, the author receives 1 courtesy copy in paper form free of charge.

The editorial Board does not have the ability to send mail to nonresident authors. At the request of the author, Express mail is sent by the editorial office at the expense of the recipient.

Our address

99 Aiteke bi St., 99, office 122,
Almaty, 050000,

Republic of Kazakhstan

Tel.: +7 (727) 237 00 18

web-site: <http://vestnik.kazmkpu.kz/index.php?lang=en>

**ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

№4 (84) 2020

<http://vestnik.kazmkpu.kz>
email: vestnik@kazmkpu.kz

Беттеуші Гульчахра Джексембиева
Көркемдеуші редакторы Нурболат Пошанов
Техникалық редактор Жалғас Мәсәлім

30.12.2020 ж. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16
Компьютерлік терілім.
Әріп түрі «Times New Roman»
Шартты баспа табағы 13,88
Таралымы 300 дана
Тапсырыс № 44

«Қыздар университеті» баспасы.
050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй