



ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S
TEACHER TRAINING UNIVERSITY

№4 (88) 2021

Алматы 2021
«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.
Шығу жиілігі: 3 айда 1 рет
МББ тілі: қазақша, орысша, ағылшынша
Тарату аумағы: Қазақстан Республикасы, алыс және жақын шетел

Бас 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)
Кариев А.Д., п.ғ.к. (Қазақстан)
Куанышева Ж.К., п.ғ.к., аға оқытушы (Қазақстан)
Сулейменова Ж.Н., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)
Уразалиева М.А., п.ғ.к., профессор м.а. (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

Көркемдеуші, беттеуші
Жексембиева Г.Н.

Басуға 30.12.2021 жылы қол қойылды.
Пішімі 60х48 1/8. Көлемі 9,00 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, 2021
050000, Алматы қ., Гоголь көшесі 114, 1- корпус. Тел. 233-18-36, факс 233-18-35.

Основан в 2005 году.
Выходит 4 раза в год.

Главный редактор - доктор философских наук, профессор, советник Председателя Правления - ректора НАО «Казахский национальный женский педагогический университет» *Аришабеков Нургали Рахимгалиевич*

Заместитель главного редактора - кандидат философских наук, руководитель отдела мониторинга научных изданий КазНацЖенПУ *Шакирова Светлана Махматовна*

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

Байташева Г.У., к.с/х.н., доцент, директор Института естествознания КазНацЖенПУ
Бакирова Э.А., к.ф-м.н., доцент, и.о. профессора кафедры математики КазНацЖенПУ
Кариев А.Д., к.п.н., програм лидер кафедры дошкольного и начального образования КазНацЖенПУ
Куанышева Ж.К., к.п.н., ст. преподаватель кафедры химии КазНацЖенПУ
Сулейменова Ж.Н., д.п.н., профессор кафедры теории и методики преподавания казахского языка КазНацЖенПУ
Уразалиева М.А., к.п.н., и.о. профессора кафедры музыки КазНацЖенПУ

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім / Раздел 1. ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Г.К. Нүркенова, А.А. Есмагулова Оқытудың интербелсенді әдістері студенттердің танымдық белсенділігін арттыру құралы ретінде	7
Г.К. Абдрахман, Г.Б. Исабекова К проблеме поликультурного образования в вузе	19
В.А. Гудов, М.Ю. Гудова Мультимодальный педагогический дизайн и уроки философии экзистенциализма (на примере кинофильмов А.Звягинцева)	32
Т.Г. Макусева, Е.В. Яковлева Самостоятельная работа и ее контроль в контексте совершенствования вузовского образования	41
Л.Р. Зиязиева, А.А. Темербекова Педагогическая диагностика формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии	54
Petra Klastová Pappová Phenomenology of burnout syndrome: A long journey from burning out to recovery	65

2-бөлім. ЖАРАТЫЛЫСТАНУ

Раздел 2. ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

Ela Ayşe Köksal, Saban Aydoğan The effect of EBA aided teaching on students' heat-temperature and melting–dissolving conceptions	74
--	----

3-бөлім / Раздел 3. ФИЗИКА, МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА

Ж.А. Сартабанов, А.Қ. Шаукенбаева, А.М. Байганова Мектеп математикасындағы амалдардың қайталанып қолданылуын зерттеу – оқушылардың ғылыми ізденістерін ұйымдастырудың бір саласы	85
--	----

4-бөлім. ТАРИХ, ЭКОНОМИКА, ҚҰҚЫҚ /Раздел 4. ИСТОРИЯ, ЭКОНОМИКА, ПРАВО

5-бөлім / Раздел 5. ФИЛОЛОГИЯ

Л.А. Ульяницкая, И.М. Гореленко Особенности использования феминитивов в английском, французском и русском языках на материале современной прессы	100
О.Я. Черниговцева, Л.Е. Дальбергена, Е.Н. Приступа Использование технологии уровневой дифференциации в обучении английскому языку в вузе (на примере образовательной программы «Информационные системы»)	114

Ә.Н. Шаяхметова, Н.У. Сайбекова

Ағылшын тілі сабағында оқушыларды қашықтықтан оқытудың қолдану әдістемесі 126

6-бөлім. ӨНЕР ЖӘНЕ МӘДЕНИЕТ / Раздел 6. ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА

Журналына мақалалар жариялау талаптары 137

Требования к статьям для публикации в журнале 139

Requirements for articles 141

1 - бөлім
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ
ПСИХОЛОГИЯ

Раздел 1
ПЕДАГОГИКА И
ПСИХОЛОГИЯ

Section 1
PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY

ОҚЫТУДЫҢ ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕР СТУДЕНТТЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Г.К. Нуркенова*, А.А. Есмағұлова
«Bolashaq» Академиясы, Қарағанды, Қазақстан
e-mail*: gulnur24.10.84@mail.ru

Мақалада қазіргі таңдағы өзекті мәселелердің бірі ретінде жоғарғы мектептегі білім алушылардың танымдық белсенділігін интербелсенді оқыту әдістері арқылы арттыру мәселесі қарастырылған. Осыған орай зерттеу мәселесінің теориялық негіздеріне қысқаша шолу беріліп, тәжірибелік тұрғыдан шағын зерттеу жұмысының нәтижелеріне талдау жасалған. Атап айтсақ, мақалада теориялық тұрғыдан оқытудың интербелсенді әдістері туралы жалпы түсінік беріліп, оның қағидалары мен мақсаттары ашылған. Әдістемелік тұрғыдан интербелсенді сабақты өткізудің алгоритмі айқындалған. Сабақтың әр кезеңінің мазмұнына сипаттама берілген. Сабақтың әр тақырыбы бойынша ойлау операцияларын дамыту, визуализацияны, идеяларды біріктіруді және т. б. дамыту барысында сыни және шығармашылық ойлау дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін зияткерлік тапсырмалар жүйесі қарастырылған. Дәрістің жаңа оқу материалын хабарлау кезінде студенттерге ақпаратты сыни өңдеуге ықпал ететін тапсырмалар қатары зерделенген. Сондай-ақ эмпирикалық тұрғыдан қазіргі таңдағы ЖОО-дағы педагогикалық білім беру бағдарламалары бойынша білім алушылардың оқыту процесінде интербелсенді оқыту әдістерінің қолдану деңгейі зерделенген. Тәжірибелік зерттеу барысында бақылау, әңгіме, сауалнама әдістері қолданылған. Алынған зерттеу нәтижелеріне орай, оқытудың интербелсенді әдістері арқылы студенттердің танымдық белсенділігін арттыру үлгісі әзірленіп, бірқатар әдістемелік ұсыныстар берілген.

***Түйін сөздер:** педагогикалық технология, интербелсенді оқыту, пассивті оқыту әдістері, белсенді оқыту әдістері, танымдық белсенділік, шығармашылық, кейс-стади, өзара әрекет ету*

Кіріспе

Қазіргі нарықтық қатынастар жағдайында қалыптасып келе жатқан қазақстандық жоғары білім беру жүйесі білікті кадрларды даярлау міндеттерін табысты шешу үшін басым бағыттардың бірі ретінде білім алушылардың мүдделерін ескеру қағидатын алға қоюды ерекше айқындайды. Осыған орай, жоғары білім беру жүйесіне құзыреттілік тәсілді енгізу жоғары мектеп білім алушыларының кәсіби біліктіліктерін тиімді қалыптастыруға аса назар аударуды талап ететін өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Біз кәсіби құзыреттілік пен кәсіби міндеттерді орындау өнімділігін анықтайтын білім, дағдылар және кәсіби маңызды жеке қасиеттерді, тәжірибе мен құндылық бағдарларын қамтитын жеке білім ретінде түсінеміз.

Кәсіби құзыреттіліктің мұндай анықтамасы ЖОО-ның оқу бағдарламасын педагогикалық қамтамасыз етуде айтарлықтай өзгерістерді, оны қажетті кешенді нәтижемен болашақ мамандарды даярлауды қамтамасыз ете алатын оқыту әдістерімен толықтыруды талап етеді. Жоғары мектептің білім беру процесінің дәстүрлі әдістері атап айтатын болсақ, мысалы түсіндіру, баяндау, жаттығу т.б. болашақ маманның кәсіби даму үшін өте маңызды екеніне ешкімнің дауы жоқ. Алайда, олардың шектеулері құзыреттілік сияқты күрделі құбылыс пайда болған кезден бастап өткір сезілетіндігі байқалады. Осы орайда студенттердің танымдық белсенділігін арттыру мәселесі арнайы пәндерді оқыту қазіргі заманғы әдістемесінің маңызды мәселелерінің бірі болып отыр. Осыған байланысты қазақстандық ЖОО оқытушылары алдында студенттің шығармашылық әлеуетін, оның оқуға деген ынтасын жандандыруға бағытталған оқытудың осындай әдістерін жетілдіру және енгізу міндеті тұр. Бұл ретте ҚР азаматының жеке басын және оның құндылық бағдарларын қалыптастырудың педагогикалық міндеті шешілуі тиіс, өйткені ЖОО-дағы оқу процесі - әрбір адам өміріндегі білім беру процесінің негізгі құрамдас бөлігі. Сонымен қатар, қазіргі заманғы қоғамды жаһандық ақпараттандыру білім беру процесіне, республикадағы жоғары білім беру жүйесіне айтарлықтай әсер етіп, қолданылатын оқыту әдістемелерін түбегейлі қайта қарауды талап етіп отыр [1;15].

Мәселенің сипаттамасы

Жоғарғы мектептегі нәтижелі оқыту тек күшті білімде ғана емес, сонымен қатар оларды әртүрлі жағдайларда қолдана білу, өз бетінше білім алу, мәселелік жағдайларды шешу тәжірибесін қалыптастыруда болып табылады. Ал ол үшін студенттердің бойында танымдық белсенділік пен дербестік болуы қажет екені анық. Ендеше танымдық белсенділікті арттыру үшін арнайы педагогикалық ортаны ұйымдастыру керек. Бұл дегеніміз оқыту процесінде педагогикалық технологияларды кеңінен жүйелі қолдану болып табылады. Осы педагогикалық технологиялардың негізгілерінің бірі ретінде оқытудың белсенді немесе интербелсенді әдістерін атауға болады. Бұл екі аталған әдістің негізгі түпкі мақсаты білім алушылардың танымдық қызығушылығы мен белсенділігін арттыру болып табылады. Екеуіне де көп жағдайда ортақ әдістер қатары енеді. Алайда бір ерекшелігі бар, ол егер белсенді оқыту әдістерінде оқытушы мен білім алушылар арасында белсенді байланыс орнайтын болса, ал интербелсенді әдістерде оқытушы мен студенттерарасында ғана байланыс орнаумен шектелмей, сондай-ақ білім алушылар арасында да өзара әрекеттестік орнайды. Ендеше бүгін біз мамандыққа қызығушылықты ынталандыратын, оқу материалдарын тиімді меңгеруге ықпал ететін, мінез-құлық үлгілерін қалыптастыратын, жоғары деңгейдегі білім, мотив, командалық рухты және өз ойын білдіру еркіндігін қамтамасыз ететін оқытудың интербелсенді әдістерін пайдалану мәселесіне тоқталмақпыз.

Интербелсенді термині ағылшын тілінен аударғанда «өзара әрекет ету» деген мағынаны білдіреді. Сәйкесінше бір нәрсемен (мысалы, компьютермен) немесе біреумен (адаммен) белсенді қарым-қатынас жасауды немесе диалог режимінде болуды білдіреді [2; 136]. Ендеше, бір сөзбен айтқанда «интербелсенді» дегеніміз біреумен тығыз қарым-қатынаста болу, онымен бірлесе әрекет жасау, диалог құру. Ал «интербелсенді оқу» дегеніміз өзара қарым-қатынасқа (коммуникацияға) негізделген оқу (оқыту), диалог арқылы үйрену (үйрету), яғни «үйретуші - үйренуші», «үйренуші - үйренуші», «үйренуші - өзімен өзі» форматтарында жасаған қарым-қатынас («әңгіме», «сұхбат», «пікірлесу», «бірлескен әрекеттер»).

Интербелсенді оқыту арқылы білімді игеру процесін келесідей ұйымдастыруға болады:

1) барлық білім алушыларға бірлескен таным процесіне белсенді қатысуға мүмкіндік беру.

2) әрбір студентке өзінің білімімен бөлісуге, оларды бірлесіп талқылауға және олар туралы ойлануға мүмкіндік беру.

3) студенттердің өз бетінше білімді құрайтын орта құруы.

Интербелсенді оқытудың негізгі қағидалары мен мақсаттары:

Орта қалыптастыру қағидасының мақсаттары:

- студенттерге оқудағы өз іс-әрекетінің жемісті болуын сезінетін жағдайлар жасау;
- білім алушылар арасында ашық, еркін, шығармашылық қарым-қатынас орнату;
- білімді дайын түрде бермей, оқу материалын дербесізденуіне бағдар беру.

Әрекет арқылы үйрету қағидасының мақсаттары:

- Студенттерге білімнің тек дербес іс-әрекеттер арқылы ғана тиімді игерілетінін дәлелдеу;
- Білім алушыларды белсенді іс-әрекеттерге тарту, олардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру.

Өмірмен байланыстыру қағидасының мақсаттары:

- Практикалық іс-әрекеттерді оқытуды негіздеу, пәнді күнделікті өмірде туындайтын мәселелерді шешу ретінде қарастыру.

Дербестікке баулу қағидасының мақсаттары:

- болашақ мамандарды олардың дайын жауаптарын қанағаттандырмай, ынталандыру, пайымдау арқылы өз пікірін қалыптастыру, мәселені шешуде өзіндік тұрғыдан жауап табу (егер білім алушы өзі дұрыс жауап бере алмаса, бірақ оны басқа студенттердің табуына ықпал ету);

- студенттердің сыни және аналитикалық ойлау дағдыларын қалыптастыру (күмәндану, өзін-өзі тануға ұмтылу, ақпаратта әртүрлі мағынаны көру, дәлелдеу).

Интербелсенді оқыту-бұл өзара әрекеттесу арқылы оқыту және мұндай ұстаным айтарлықтай нәтиже беретін ең тиімді жүйе болып саналады. Осыған байланысты кезінде көне қытай ғұламасы Конфуций (Кун-цзы) былай деген екен: «Маған айтып берсең - ұмытып қаламын, көрсетсең - есте сақтармын, ал өзіме жасатсаң - үйренемін!» [3; 27].

Интербелсенді әдістер арқылы студенттер келесі білім, білік, іскерлік дағдыларға ие болады:

- терең ойлау, жеке рефлекстік қабілеттерін дамыту;
- өз іс-әрекеттерін талдау және бағалау;

- ақпаратты өз бетінше түсіну, жан-жақты талдау және таңдау;
- жаңа идеялар мен білімдерді өз бетінше құрастыру;
- пікірталастарға қатысу және өз ойы мен пікірін дәйектей алу [4; 255].

Сонымен оқытудың интербелсенді әдістерін оқыту барысында қолдану арқылы біз жалпы келесілерге қол жеткізе аламыз:

1. Өтілетін тақырыптың мазмұнын, оның негізгі ұғымдарын, себеп-салдарлық байланыстарды т.б. түсіну қабілетін қалыптастыру.

2. Бағалау іс-әрекетін қалыптастыру: өз іс-әрекетін және өзін-өзі бағалау, басқа студенттердің ұсыныстарын талқылау және т. б.

3. Танымдық қабілеттерін дамыту, яғни студенттердің танымдық іс-әрекетінің барлық элементтері - ойлау, қабылдау, есте сақтау, зейін, қиялдарын дамыту.

4. Ауызша және жазбаша сөйлеуді дамыту.

5. Коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеттерін дамыту.

Жоғарыдағы теориялық тұрғыдан жасалған шолудан біз интербелсенді оқыту әдістерінің бізге берер өнімі зор екеніне көзіміз жетеді.

Интербелсенді сабақты өткізудің өзіндік алгоритмі бар. Оны келесідей көрсетуге болады:

1. Алдын ала әдістемелік дайындық. Оқытушы тақырыпты, жағдайды таңдайды, меңгерілетін ұғымдарды, терминдерді, құжаттарды анықтайды, осы мәселе бойынша осы топ үшін ең тиімді болып табылатын интерактивті сабақты өткізудің қолайлы түрін таңдайды.

2. Сабақ өткізу. Сабақты тікелей өткізу кіріспе, негізгі бөлім және қорытындылау кезеңін қамтиды. Оқытушы сабақтың тақырыбы мен мақсатын хабарлайды, студенттер мәселелік жағдаймен танысады, оның мақсаты, оны шешуге қол жеткізу, топтарда жұмыс істеу шарттары, ережелерімен танысады. Студенттердің білім базасына сүйене отырып, мұндай сабақ бағдарламалық тақырыптың негізгі түсініктері мен анықтамалары оқылғаннан кейін жүргізілуі керек, оқытушы тұжырымдамалық аппаратты игеруге қол жеткізіп, жаңа материалды бұрын қарастырылғанмен байланыстыруы қажет. Сабақ жанды және қызықты болуы керек. Жалпы айтқанда оқытушы тарапынан жоғары әдістемелік дайындық деңгейін қажет етеді. Диалог пен ынтымақтастық - осы кезеңдегі негізгі түйінді ұғымдар. Сабақ алдын ала әзірленген жоспар бойынша өткізілуі тиіс. Интербелсенді сабақтың келесідей түрлерін ажыратуға болады:

- «Жаңа білімді меңгеру сабағы».
- «Білімді кешенді қолдану сабағы (сабақ-бекіту)».
- «Білім мен дағдыларды өзектендіру сабағы (сабақ-қайталау)».
- «Жалпылау және жүйелеу сабағы».
- «Бақылау сабағы және білім дағдысын бағалау».
- «Білім дағдыларын түзету сабағы».

Оқытуды ұйымдастыру формаларына дәріс, семинар, практикалық сабақ, зертханалық сабақ, студенттердің оқытушылармен бірлескен өзіндік жұмысы және т.б. жатады. Осы аталғандарға байланысты сабақтың нақты мазмұны анықталады. Бұл дегеніміз сабақтың қойылған мақсатына қол жеткізу үшін жоғарыда тоқталып кеткен сабақтың түрі мен формасына сәйкес тиісті әдісті дұрыс таңдау керек.

3. Қорытындылау сабақтары. Бұл кезең білім алушылардың өзін-өзі бағалауы, басқа студенттердің жауаптарын қарау, сабақты эмоционалды бағалаудан басталады. Содан кейін бағалау бөлігі жүргізіледі (қатысушылардың пайдаланылған әдістеменің мазмұндық аспектісіне қатынасы, таңдалған тақырыптың өзектілігі және т.б.). Рефлексия оқытушының жалпы тұжырымдарымен аяқталады [5; 15].

Жоғарыда аталып өткен интерактивті сабақты өткізу алгоритміне сәйкес оқыту әдістерін де әр сабақтың тақырып мазмұнына, дидактикалық мақсат-міндеттеріне, оқу процесінің логикасына және оқытушының кәсіби тәжірибесіне орай дұрыс таңдаған абзал. Интербелсенді оқыту әдістерін қолдану барысында оқытушы оқытудың дидактикалық қағидаттарына қатаң басшылыққа алуы тиіс. Атап айтар болсақ, сана мен белсенділік; көрнекілік; жүйелілік пен дәйектілік; беріктік; қолжетімділік; ғылымилық; теорияның практикамен байланысы қағидаттары және т.б. Сонымен қатар интербелсенді оқытудың негізгі әдістемелік қағидаларына келесілер жатады:

- жұмыс терминдерін, оқу, кәсіби лексиканы, шартты ұғымдарды мұқият таңдау (тірек-конспект сөздікті әзірлеу);

- студент әр түрлі рөлдік функцияларды орындайтын кәсіби іс-әрекеттің нақты тәжірибелік мысалдарын жан-жақты талдау;
- барлық студенттермен үздіксіз визуалды байланыста болу;
- әр сабақта студенттердің бірі оқу мәселесін талқылауды бастайтын және бағыттайтын модератор (жетекші) қызметін орындайды (мұғалім бұл жағдайда төреші ретінде әрекет етеді);
- техникалық құралдарды белсенді пайдалану, соның ішінде кесте, слайд, оқу фильмдері, роликтер, бейнеклиптер, бейнетехника түріндегі үлестірмелі және дидактикалық материалдарды қолдану;
- оқытушының топшілік белсенді өзара іс-әрекетті тұрақты қолдауы, қатысушылар арасындағы өзара қарым-қатынастағы шиеленісті алыптастауы;
- күтпеген қиындықтар туындаған жағдайда, сондай-ақ оқу бағдарламасының жаңа ережелерін түсіндіру мақсатында талқылау барысына оқытушының жедел араласуын; жеке тапсырмаларды (өзін-өзі диагностикалық немесе шығармашылық сипаттағы өзіндік жұмыс тапсырмалары және т. б.) қарқынды пайдалануға ықпал етеді);
- кеңістіктік ортаны ұйымдастыру «ойыналаңы»;
- жеке шығармашылық және зияткерлік қабілеттерін ескере отырып, ойын рөлдерін ойнауды үйрету;
- уақытты қатаң реттеу жағдайында шешім қабылдауға және ақпаратта белгісіздік элементінің болуына үйрету.

Сонымен әр таңдалып алынған әдіс сабақтың мақсаты мен күтілетін нәтижесіне байланысты қолданылуы керек. Сондай-ақ оқытушы интербелсенді әдісті өзі жетік меңгермеген болса, онда ол өз мәнін жояды. Кейбір жағдайларда оқытушылардың аталған оқыту әдістерін қолдану тұрғысынан педагогикалық шеберліктерінің жеткіліксіздігінен қарастырылып отырған оқыту әдістері өз нәтижесін ойдағыдай бере бермейді. Сол себепті қарастырылып отырған оқыту әдістерін негізсіз қолдану қауіпті десек те артық айтпаған болармыз. Сондықтан да бұл оқыту әдістерін теориялық дайындықсыз және негізсіз қолдану, оқытушыда әдістерді қолданудағы күтілетін нәтижелер туралы нақты түсініктің болмауы («әдіс белгілі бір нәтижені алу үшін қолданылуы керек») немесе интербелсенді әдістермен педагогтердің шектен тыс әуестенуіне (бұл құрал емес, білім алушыларға ермек емес) жол бермеу керек.

Педагог мамандығы ол шығармашылық қызмет болғандықтан ЖОО болашақ педагог мамандарды даярлауда шығармашылық тәсілді негізге алған жөн. Ал білім беру ұйымындағы негізгі іс-әрекет оқу болып табылатындықтан, оқыту барысында білім алушылардың танымдық белсенділіктерін арттыру қажет. Біз студенттердің танымдық қызығушылықтары мен оқу белсенділіктерін арттыру мақсатында оқытуды ұйымдастыру формаларына байланысты өзара әрекеттестікке негізделген оқыту әдістерін белсенді қолданудамыз. Бүгінгі күнде әлемдегі орнаған эпидемиологиялық жағдайға орай оқыту процесі қашықтықтан өтіп жатқаны баршамазға мәлім. Қашықтықтан оқытуда студенттердің танымдық белсенділігін арттыруға бағытталған оқыту әдістерін біз осы оқыту жүйесіне бейімдеп жүйелі, ұтымды қолдануды қолға алдық. Біздің «Bolashaq» Академиясының оқу процесі модульдік нысанды-бағытталған динамикалық оқыту ортасы(moodle) арқылы жүзеге асуда. Осы moodle - дегі қашықтықтан оқыту жүйесінде біз дәріс сабақтарын әңгімелесу, өзара талқылау, түсіндіру барысындағы сұрақ жауап ретінде кері байланыс орнату негізінде өткізуді мақсат етеміз. Сабақтың әр тақырыбы бойынша ойлау операцияларын дамыту, визуализацияны, идеяларды біріктіруді т.б. дамыту барысында сыни және шығармашылық ойлау дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін зияткерлік тапсырмалар жүйесін қарастырамыз. Атап айтатын болсақ, оларға келесілерді жатқызуға болады:

- қарапайым кластер құрастыру (ағылш. cluster-кластер) жаңа терминдерді анықтауға, түсіндіруге әкелетін тұжырымдаманың мазмұндық сипаттамаларын графикалық түрде ұсыну түріндегі негізгі ұғымға арналған әдістерді қолдану;
- идеяларды қалыптастыруға мүмкіндік беретін жазбаша «ми шабуылы» арқылы мәселелік сұраққа жауаптардың тізімін жасау;
- дәрісті пресс-конференция түрінде өткізу мақсатында талқылауға алдын ала сұрақтар тізбесін ойластыру.

Дәрістің жаңа оқу материалын хабарлау кезінде студенттерге ақпаратты сыни өңдеуге ықпал ететін тапсырмалар ретінде біз мыналарды пайдаланамыз:

- күрделі кластерді құрастыру-иерархиялық тармақталған кластер түрінде жазылған және дәріс тақырыбы туралы көрнекі түсінік беретін тұжырымдамалардың, терминдердің жүйелі жиынтығы;

- денотат граф әдісі (лат. denoto-белгілеу) баған (грек. grapho-жазамын), оның негізгі идеясы: тұжырымдаманың маңызды белгілері мәтіннен ерекшеленеді және графикалық түрде жасалады, бұл өтілетін тақырып бойынша жүйелік түсінік құруға мүмкіндік береді;

- кестелерді толтыру: зерттелетін құбылыстарды, ғылыми теорияларды талдауға және оларды өздігінен анықталатын өлшемдер бойынша бағалауға арналған салыстырмалы тұжырымдамалық кесте немесе білімді жалпылауға арналған жиынтық кесте;

- қандай да бір мәселе бойынша немесе дәрістің барлық тақырыбы бойынша қорытындыларды дербес тұжырымдау;

- дәріс мазмұнын немесе оның бөлігін зерттелетін объектілер мен құбылыстар арасындағы маңызды байланыстарды көрсететін құрылымдық сызба түрінде графикалық безендіру. Сондай-ақ семинарлық, практикалық сабақтардың жалпы білімділік мақсаты өткен теориялық материалды практикалық тұрғыдан бекіту, жүйелеу, оны игеру деңгейін тексеру болғандықтан, осы оқытуды ұйымдастыру формаларына сәйкес заманауи әдістерді белсенді қолданамыз. Ол әдістердің барлығы студенттердің танымдық белсенділігін арттыруға бағытталған. Әр әдісті біз семинарлық немесе практикалық сабақтың жалпы мазмұнына, тақырып ерекшелігіне байланысты саралап алып қолданамыз. Осы орайда ойын әдісі негізінде әртүрлі практикалық тапсырмалар құрастыруда Learning Apps интерактивті тапсырма конструкторының мүмкіндігі зор. Бұл интерактивті тапсырма конструкторы интерактивті модульдер арқылы оқу процесін қолдауға арналған. Мұнда әртүрлі деңгейдегі тапсырмаларды құрастыруға болады. Осы қызметтің арқасында құрылуы мүмкін интербелсенді тапсырмалардың негізгі идеясы студенттер өз білімдерін ойын түрінде тексере алады және түзете алады, бұл олардың белгілі бір оқу пәніне танымдық қызығушылығын қалыптастыруға ықпал етеді. Бұл ойын әдісі ретінде жүзеге асады. Сонымен қатар практикалық сабақтар барысында біз нақты жағдаяттарды талдау әдісін қолданамыз. Кейс-стади әдісі студенттердің дәріс сабағынан алған теориялық білімдерін тәжірибеге негізделген іс-әрекеттерге баулиды. Ол нақты жағдайларды практикалық талдауға және оларды өмірде кездесетін формада, «ойында» қайталауға негізделген. Сондықтан кейде кейс-стади «нақты оқу жағдайларының әдісі» деп аталады.

Ендеше бір сөзбен айтқанда шығармашылық іс-әрекет пен танымдық белсенділікті дамытуда оқытудың интербелсенді әдістері таптырмайтын мүмкіндік деуге болады. Себебі осы әдіс арқылы біз ғылыми тұрғыдан білім беретін болсақ, екінші жағынан болашақ мамандардың бойында шығармашыл тұлға қасиеттерін қалыптастыруға қол жеткіземіз. Ендеше оқытудың осы әдістерінің болашақ педагогтердің оқу сапасын арттырудағы маңызы ерекше деп сеніммен айтуға болады.

Әдебиетке шолу

Жоғарғы мектептегі студенттердің танымдық белсенділігін артыруға арналған оқытудың әдістерін ұтымды пайдалану мәселесін бүгінде көптеген ғалым педагогтер қарастыруда. Оқытудың интербелсенді әдістерінің өзі екі үлкен топқа жіктеледі: топтық [6;56] және жеке (практикалық тапсырмаларды орындау, жаттығу). Топтық түрінің өзі өз ішінде 3 топқа бөлінеді: пікір алмасу (топтық пікірталас жағдаяттарды талдау [7;61], кейс әдісі [8;98], миға шабуыл [9;22], талқылау, дебаттар [10;78]); ойындық (іскерлік ойын [11;69], іс-әрекетті ұйымдастырушылық ойындар [12;261], сюжеттік рөлдік-ойындар, дидактикалық ойындар және т.б.); тренинг әдістер (әлеуметтік-психологиялық тренинг, іскерлік қарым-қатынас тренингісі [13;187], психотехникалық ойындар [14;89]). Жалпы аталмыш әдістердің қатары күнбе күн толықтырылып жатыр.

Осы технологиялардың зерттеу барысындағы жалпы тиімділігі мен нәтижелілігі келесідей:

1. Оқытудың интербелсенді әдістері тәжірибелік мәселелерді шешуде білімді түсіну, игеру және шығармашылық қолдану процесін күшейтуге мүмкіндік береді. Тиімділігі студенттерді тек білім алу процесіне белсенді түрде қосу ғана емес, сонымен қатар білімді тікелей («осында және қазір») пайдалану арқылы қамтамасыз етіледі.

2. Интербелсенді оқыту қатысушылардың талқыланатын мәселелерді шешуге деген ынтасы мен белсенділігін арттырады, бұл оқу процесіне қатысушылардың одан әрі іздеу белсенділігіне эмоционалды серпін береді және оларды нақты әрекеттерге итермелейді. Оқу процесінің өзіне келетін болсақ, ол мағыналы болады.

3. Аталған оқыту ерекше ойлау қабілетін қалыптастырады, мәселелік жағдайды өзіндік көзқарас тұрғысынан көреді, одан ой түйіндейді; өз ұстанымдарын, өмірлік құндылықтарын негіздейді; басқа көзқарасты тыңдау, ынтымақтастық, серіктестік қарым-қатынас жасау, коммуникативтік процестің басқа қатысушыларына төзімділік пен мейірімділік таныту сияқты қасиеттерді дамытады.

4. Оқытудың интербелсенді әдістері іс-әрекетті ұйымдастырудың тәсілдерін ауыстыруға, іс-әрекеттің жаңа тәжірибесін алуға, оны ұйымдастыруға, қарым-қатынас жасауға, тәжірибе алмасуға мүмкіндік береді. Интербелсенді іс-әрекет білім, білік, дағды, іс-әрекет пен коммуникация тәсілдерінің өсуін ғана емес, сондай-ақ білім алушылардың жаңа мүмкіндіктерін ашуды қамтамасыз етеді, білім беру процесіне қатысушыларды тәжірибе жинақтау, құндылықтарды түсіну және қабылдау үшін жеке және ұжымдық іс-әрекеттің саналы тәжірибесіне қосу арқылы құзыреттілікті қалыптастыру және жетілдіру үшін қажетті шарт болып табылады.

5. Оқытудың интербелсенді технологияларын қолдану білімді игеруге және алынған білімді, дағдыларды әр түрлі қарым-қатынас жағдайларында икемді және адамгершілікпен қолдана білуге мүмкіндік береді.

6. Әрбір білім алушы үшін нәтиже:

- оқу ортасымен өзара іс - әрекетте оқу мазмұнын белсенді меңгеру тәжірибесі;
- жеке рефлексияны дамыту;
- оқу өзара іс-әрекетінің жаңа тәжірибесін игеру;
- төзімділікті дамыту.

7. Оқу микро тобының нәтижесі:

- шағын топта қарым-қатынас және өзара іс - әрекет жасау дағдыларын дамыту;
- топтың құндылық - бағдарлық бірлігін қалыптастыру;
- бірлескен іс-әрекеттің адамгершілік нормалары мен ережелерін қабылдау;
- топтық рефлексия процесінде талдау және өзін-өзі талдау дағдыларын дамыту;
- жанжалдарды шешу қабілетін, ымыраға келу қабілетін дамыту.

8. «Оқытушы - топ» жүйесі үшін нәтиже:

- білім беру процесін ұйымдастыруға стандартты емес көзқарас;
- оқу материалын көп өлшемді игеру; тек оқу орындарында ғана емес, сонымен қатар оқудан тыс жағдайларда да тұлғааралық өзара іс-әрекетке мотивациялық дайындықты қалыптастыру.

Зерттеудің мақсаты мен міндеттері

Зерттеудің мақсаты - оқытудың интербелсенді әдістері арқылы педагогикалық білім беру бағдарламалары бойынша білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыру мәселесін ғылыми-теориялық негіздеу және тәжірибелік тұрғыдан зерделеу болып табылады.

Қойылған мақсатқа орай келесідей міндеттер қойылды:

- зерттеу тақырыбының өзектілігін айқындау;
- қарастырылып отырған оқыту әдістеріне және олардың жіктелуіне ғылыми-теориялық тұрғыдан талдау жасау;
- педагогикалық білім беру бағдарламалары бойынша білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырудағы оқытудың әдістерінің маңызын ашу;
- интербелсенді сабақты өткізудің де өзіндік алгоритмін айқындау.

Зерттеу әдістемесі

Осы мәселені теориялық тұрғыдан талдауды біз тәжірибелік тұрғыдан зерделеумен ұштастырдық. Білім алушылардың пікірін және заманауи оқыту әдістерінің қолданылу деңгейін анықтау мақсатында әлеуметтік желіде сауалнама жүргіздік (сауалнаманың мәтіні және нәтижелері берілген ресурстың электрондық мекенжайының сілтемесі пайдаланылған әдебиеттердің 15 тізімінде берілген)[15]. Мұндағы мақсатымыз, қазіргі таңдағы ЖОО-дағы педагогикалық білім беру бағдарламалары бойынша білім алушылардың оқыту процесінде интербелсенді оқыту әдістерінің қолдану деңгейін эмпирикалық тұрғыдан зерделеу.

Диагностика жүргізу үшін біз жоғары мектеп білім алушыларына бейімдеп, сауалнама әзірледік. Сауалнама педагогикалық білім беру бағдарламалары бойынша білім алушыларға өткізілді. Сауалнамаға 82 білім алушы қатысты. Сауалнама 5 сұрақтан тұрды.

Зерттеу нәтижелері

Оқыту процесінде оқытушылар оқытудың қандай әдістерін жиі қолданады деген сұрақ бойынша 3 жауап нұсқасы берілген болатын. 27 білім алушы, яғни 27,9% пассивті әдістер (дәріс-монолог, оқу, сауалнама, демонстрация) деген жауап нұсқасын таңдаған, ал белсенді әдістер (студенттердің баяндамалары, семинарлар, пікірталастар) деген жауапты 34,1% (28 студент) таңдаса, қалған 27,9% (27 студент) интербелсенді әдістер (ми шабуылы, шағын топтардағы жұмыс, жоба әдісі, ойындар және т.б.) деп өз таңдауларын жасаған(1-сурет).



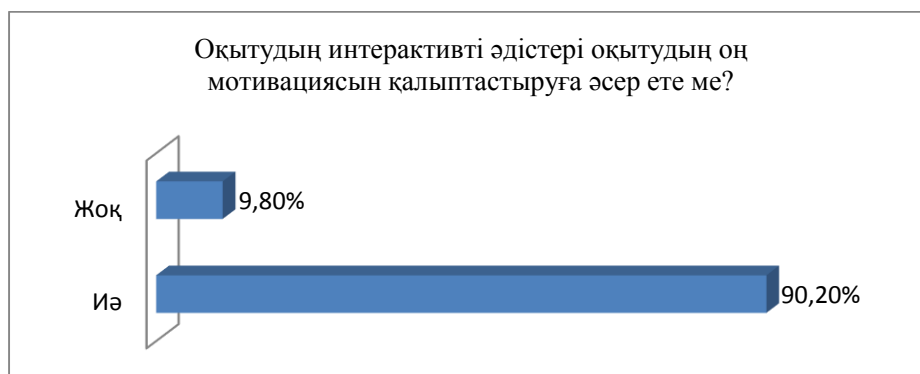
1-сурет. Оқыту процесінде оқытушылардың жиі қолданатын әдістері (Дереккөз: құрастырушы авторлардың өзі)

Сіздің ойыңызша, педагогиканы интербелсенді оқытудың тиімділігі неде (бірнеше нұсканы атап өтуге болады)? деген сауал бойынша 7 жауап нұсқасы ұсынылды. Танымдық процесс белсенділігін арттырады деп жауап бергендер 15,9% (13 студент) құрады; білім алушылардың дербестігін дамытуға мүмкіндік жасайды дегендер - 18,3% (15 студент); сабақты қызықты етеді 20,7% (17 студент); студенттің қарқынды ойлау белсенділігіне ықпал етеді 25,6% (21 студент); өз білімінің, тәжірибесінің өзін-өзі талдауына (рефлексиясына) ықпал етеді - 11% (9 студент); оқытудың интербелсенді әдістері тиімді емес, өйткені олар ойын сауық түрлерінде болғандықтан, кәсіби оқыту мәселелерін шешумен тікелей байланысты емес - 8,5% (7 студент); оқытудың интербелсенді әдістерінің басқа оқыту әдістерінен еш айырмашылығы жоқ деген жауап нұсқасын респонденттің ешқайсы таңдамағаны анықталды (2-сурет).



2-сурет. Педагогиканы интербелсенді оқытудың тиімділігі (Дереккөз: құрастырушы авторлардың өзі)

Оқытудың интербелсенді әдістері оқытудың оң мотивациясын қалыптастыруға әсер ете ме? деген сұраққа респонденттердің 90,2% (74 студент) «иә» деп жауап берсе, қалған 9,8% (8 студент) «жоқ» деген жауап нұсқасын таңдаған (3-сурет).



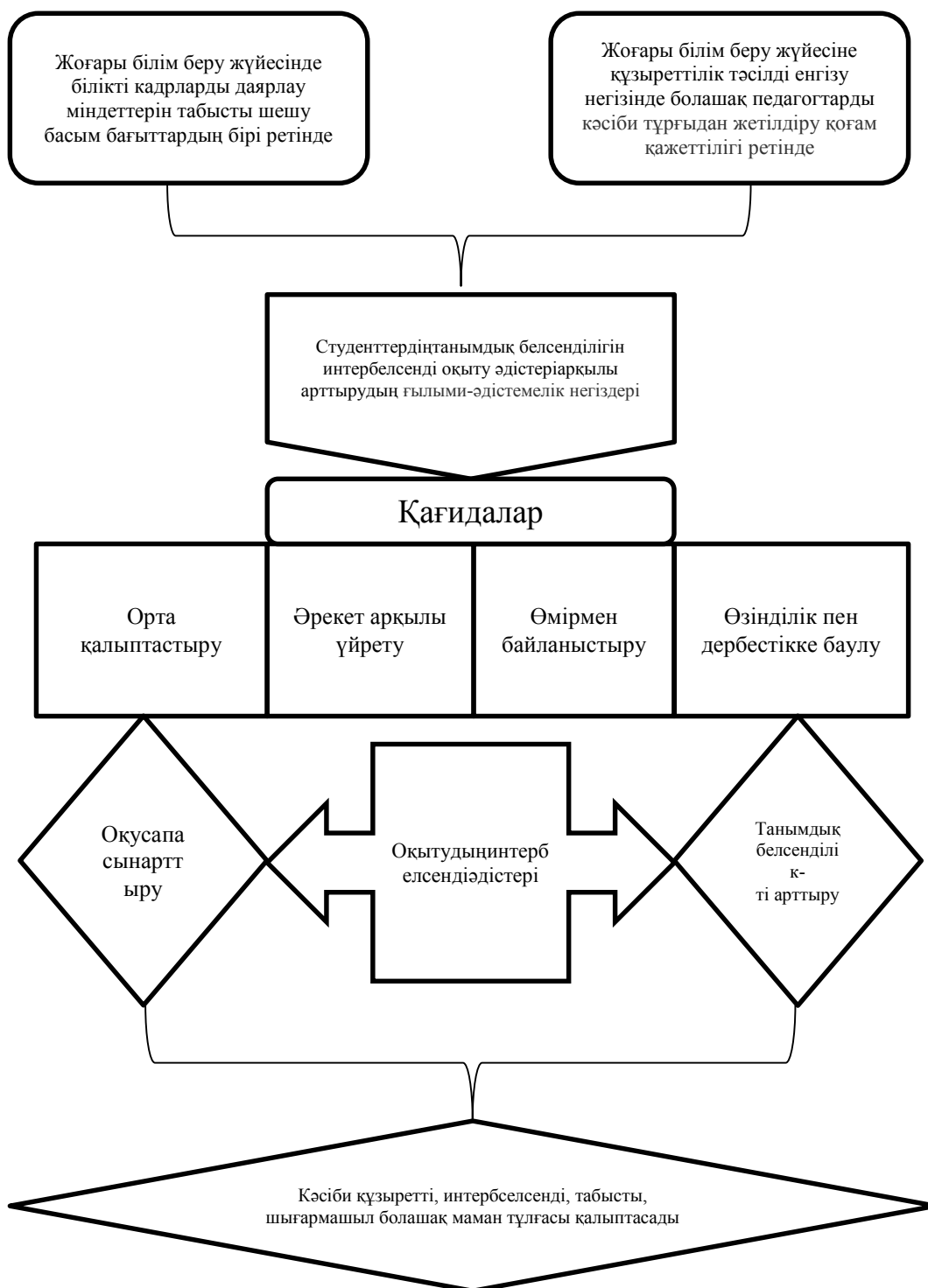
3-сурет. Оқытудың интербелсенді әдістері оқытудың оң мотивациясын қалыптастыруға әсері жайында (Дереккөз: құрастырушы авторлардың өзі)

Сіз интербелсенді оқыту әдістерін білім беру процесінде қолдануды перспективалы бағыт деп санайсыз ба? деген сұраққа респонденттердің 85,4% (70 студент) иә деп жауап берсе, қалған 14,6% (12 студент) жоқ деген жауап нұсқасын таңдаған (4-сурет).



4-сурет. Интербелсенді оқыту әдістерін білім беру процесінде қолдану (Дереккөз: құрастырушы авторлардың өзі)

Жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижелерінен көріп отырғанымыздай, интерактивті оқыту әдістерін бүгінгі таңда қолданатын оқытушылардың қатары да жоқ емес екенін байқаймыз. Бұл дегеніміз оң нәтиже, алайда сіздің ойыңызша, интерактивті оқыту әдістерін қолдану пән бойынша дайындық деңгейінің жоғарылауына әсер ете ме? деген сауалға респонденттердің 7,3% жоқ деген жауап нұсқасын көрсеткен. Сондай-ақ сіз интерактивті оқыту әдістерін білім беру процесінде қолдануды перспективалы бағыт деп санайсыз ба? деген сұраққа респонденттердің 14,6% жоқ деген жауап нұсқасын таңдаған. Демек, оқытудың интербелсенді оқыту әдістері арқылы өткізілген сабақ қызықтырмайтын студенттер қатары да жоқ емес деген сөз. Ендеше осы әдіс бойынша әлі де оқытушылардың білім, біліктерін жетілдіру артық етпес еді. Осыған орай біз қарастырылып отырған оқыту әдістері арқылы білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырудың үлгісін әзірледік. Оқытудың интербелсенді әдістері арқылы педагогикалық білім беру бағдарламалары бойынша білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыру үлгісі келесі 5- суретте берілген.



5-сурет. Оқытудың интербелсенді әдістері арқылы студенттердің танымдық белсенділігін арттыру үлгісі (Дереккөз: құрастырушы авторлардың өзі)

Қорытынды

Оқытудың интербелсенді әдістерінің педагогикалық білім беру бағдарламалары бойынша білім алушылардың оқу сапасын арттыруда рөлі зор екендігін жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижесінен алынған көрсеткіштерден көруге болады. Сондықтан да болашақ педагог мамандарды даярлаудағы оқыту процесінде аталған оқытудың әдістерін қолдану мәселесіне ерекше көңіл бөлген жөн. Алайда жоғарыда қарастырып өткеніміздей, оқытудың бұл әдістерін қолдануда оның әдістемелік негіздерін есепке алған абзал. Демек, қарастырылып отырған оқыту әдістерін болашақ педагогтарды даярлау барысында ұтымды, дұрыс, орнымен пайдаланатын болсақ, онда білім алушылардың оқуға деген ынтасы мен танымдық белсенділігін арттыру арқылы оқу сапасының жоғарылауына қол жеткізер едік.

Қорыта келе, интербелсенді оқыту арқылы білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыру үшін төмендегідей әдістемелік ұсыныстар белгіленді:

- зерделеніп отырған оқыту әдістері арқылы ұйымдастырылған оқытудың формасы жоғарғы мектеп білім алушыларына мақсатты, жүйелі түрде болуы абзал;
- оқытудың интербелсенді әдістері жоғарғы мектепке қойылатын талаптарға сай болуы қажет;
- жоғарғы мектептегі оқытуды ұйымдастыру барысында әр таңдалған әдістің дидактикалық мақсаты анық, шарты түсінікті болуы қажет;
- әр интербелсенді оқытудың қорытынды бөлімі міндетті түрде болуы шарт;
- студенттердің танымдық белсенділігі мен дербестігін арттыруда өзара әрекеттестікке бағытталған оқыту әдістерін жүйелі қолдану керек;
- оқытушы оқытудың интербелсенді әдістерін қолдану үшін оны жетік меңгерген болуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Шаяхметова А.А. (2011) Материалы научно-методических семинаров преподавателей университета проведенных в 1 семестре 2010-2011 учебного года. Астана. URL: <http://repository.enu.kz/handle/123456789/4741?show=full>
2. Субочева А. Д., Субочева О. Н. (2014) Инновационные методы обучения как способы активизации мыслительной деятельности студентов. Международный научно-исследовательский журнал. №9 (28). С. 136–139. URL: <https://research-journal.org/social/innovacionnye-metody-obucheniya-kak-sposoby-aktivizacii-myslitelnoj-deyatelnosti-studentov/>
3. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. (1999) Психотренинг: игры и упражнения. М.: Изд-во Независимая фирма «Класс». – 271 с.
4. Әлімов А.Қ. (2009) Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орындарында қолдану. Оқу құралы. Алматы. – 263 б.
5. Молдағалиев Б., Махимова А. Сатқанова Г. (2006) Интерактивті оқыту әдістері // Қазақстан мектебі. №9. 15-17 б.
6. Миэринь Л.А., Быкова Н.Н., Зарукина Е.В. (2015) Современные образовательные технологии в вузе: учеб.метод. пособие. СПб: Изд-во СПбГЭУ. -169с.
- 7.Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. (2010)Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ. - 59 с.
8. Вачков И.В. (1999) Основы технологии группового тренинга. Учеб.пособие. М: Издательство «Ось-89». - 176с.
9. Деркач А.М. (2010) Кейс-метод: в обучении. «Специалист» № 4.С. 18-24.
10. Hosam Al-Samarraie, Shuhaila Hurmuzan (2018) A review of brainstorming techniques in higher education. Thinking Skills and Creativity. Volume 27.P. 78-91.
11. Русецкая О.А. (2010) Технология «Дебаты» интерактивная форма обучения на уроках развития речи. Эксперимент и инновации в школе. №5. С. 69-71.
12. Нечаева Т.В., Ложкомоева Е.Н. (2018)Особенности использования деловых и ролевых обучающих игр в сфере высшего образования. Мир науки, культуры, образования. № 2(69). С.261-263.
13. Багатырова М.Н. (2016) Возможности игровых методов в обучении студентов. «Мир науки, культуры, образования». №1(56). С.187-188.
14. United Nations (2000). Professional training series no. 6: Human rights training: A manual on human rights training methodology. New York and Geneva: United Nations.

15. «Оқытудың интербелсенді әдістері студенттердің танымдық белсенділігін арттыру құралы ретінде» атты тақырыбы бойынша өткізілген сауалнамаға сілтеме: URL: https://docs.google.com/forms/d/1molqgEms1JKsRO514BtUJ3xb9ZNzk4pVb-lW4Ey_6Js/edit#responses

References

1. Shayakhmetova A.A. (2011) Materialy nauchno-metodicheskikh seminarov prepodavatelej universiteta provedennykh v 1 semestre 2010-2011 uchebnogo goda [Materials of scientific and methodological seminars conducted by teachers of the University in the 1st semester of 2010-2011 academic year]. Astana. URL: <http://repository.enu.kz/handle/123456789/4741?show=full> (In Russian)
2. Subocheva A. D., Subocheva O. N. (2014) Innovacionnye metody obucheniya kak sposoby aktivizacii myslitel'noj deyatel'nosti studentov. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [Innovative methods of training as a way to activate thoughtful activities of students. International scientific and research journal]. #9 (28). P. 136–139. URL: <https://research-journal.org/social/innovacionnye-metody-obucheniya-kak-sposoby-aktivizacii-myslitelnoj-deyatelnosti-studentov/> (In Russian)
3. Tsen N. V., Pakhomov Yu. V. (1999) Psikhotrening: igrы i uprazhneniya. M.: Izd-vo Nezavisimaya firma «Klass». – 271 s. [Psychotraining: games and rewards. M.: Independent firm "Klass"]. (In Russian)
4. Alimov A.K. (2009) Interbelsendi adisterdi zhogary oku oryndarynda koldanu. Oku kuraly.[Application of interactive methods in higher educational institutions. Training manual. Almaty. - 263 p. (In Kazakh)
5. Moldagaliev B., Makhimova A. Satkanova G. (2006) Interaktivti okytu adisteri // Kazakstan mektebi. #9. 15-17 b. [Interactive teaching methods // School of Kazakhstan. No. 9. p. 15-17]. (In Kazakh)
6. Mierin L.A., Bykova N.N., Zarukina E.V. (2015) Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze: ucheb. metod. posobie. [Modern educational technologies in the University: educational and methodical manual]. SPb: Izd-vo SPbGEU. -169 s. (In Russian)
7. Zarukina E.V., Loginova N.A., Novik M.M. (2010) Aktivnye metody obucheniya: rekomendaczii po razrabotke i primeneniyu: ucheb. metod. posobie. [Active methods of training: recommendations for development and application: educational and methodical manual]. SPb.: SPbGIEU. - 59 s. (In Russian)
8. Vachkov I.V. (1999) Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga. Ucheb. posobie. [Fundamentals of group training technology. Study guide]. M: Izdatelstvo «Os'-89». - 176 s. (In Russian)
9. Derkach A. M. (2010) Kejs-metod: v obuchenii [Case method: in training]. Spezialist. # 4. S. 18-24. (In Russian)
10. Hosam Al-Samarraie, Shuhaila Hurmuzan (2018) A review of brainstorming techniques in higher education. Thinking Skills and Creativity. Volume 27. P. 78-91.
11. Rusetskaya O.A. (2010) Tekhnologiya «Debaty» interaktivnaya forma obucheniya na urokakh razvitiya rechi // Eksperiment i innovaczii v shkole. #5. S. 69-71. [Technology "debate" interactive form of training on the development of speech. Experiments and innovations in the school. No. 5. pp. 69-71. (In Russian)
12. Nechaeva T.V., Lozhkomoeva E.N. (2018) Osobennosti ispol'zovaniya delovykh i rolevykh obuchayushchikh igr v sfere vysshego obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. # 2(69). S.261-263. [Features of the use of business and role-playing games in the field of Higher Education. The world of science, culture, education. № 2(69). Pp. 261-263]. (In Russian)
13. Bagatyrova M.N. (2016) Vozmozhnosti igrovyykh metodov v obuchenii studentov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. #1(56). S.187-188. [Opportunities for developing methods of teaching students. "The world of science, culture, education". №1(56). Pp. 187-188] (In Russian)
14. United Nations (2000). Professional training series no. 6: Human rights training: A manual on human rights training methodology. New York and Geneva: United Nations.
15. «Okytudy interbelsendi adisteri studentterdin tanyndyk belsendiligin arttyru kuraly retinde» atty takyryby bojnynsha otkizilgen saualnamaga silteme: [Survey on the topic "Interactive teaching methods as a means of increasing students' cognitive activity"] URL: https://docs.google.com/forms/d/1molqgEms1JKsRO514BtUJ3xb9ZNzk4pVb-lW4Ey_6Js/edit#responses (In Kazakh).

Интерактивные методы обучения как средство повышения познавательной активности студентов

Г.К. Нуркенова*, А.А. Есмагулова
Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан
e-mail*: gulnur24.10.84@mail.ru

В статье рассматривается одна из актуальных проблем повышения познавательной активности обучающихся высшей школы через интерактивные методы обучения в современных условиях. В этой связи

дается краткий обзор теоретических основ проблемы исследования и анализ результатов исследовательской работы с практической точки зрения. В статье дается общее представление об интерактивных методах теоретического обучения, раскрываются его цели и принципы. Методически определен алгоритм проведения интерактивного урока. Дана характеристика содержания каждого этапа занятия. По каждой теме урока предусмотрена система интеллектуальных заданий, способствующих формированию навыков критического и творческого мышления в процессе развития мыслительных операций и визуализации, интеграции идей и др. При изложении нового учебного материала лекции изучен ряд заданий, способствующих критической обработке информации студентами. Также эмпирически изучен уровень применения интерактивных методов обучения в процессе подготовки студентов по педагогическим образовательным программам в современном вузе. В ходе экспериментального исследования использовались методы наблюдения, беседы, анкетирования. Исходя из полученных результатов исследования, разработана модель повышения познавательной активности студентов через интерактивные методы обучения и даны методические рекомендации.

Ключевые слова: педагогическая технология, интерактивное обучение, пассивные методы обучения, активные методы обучения, познавательная деятельность, творчество, кейс-стади, взаимодействие

Interactive teaching methods as a means of increasing students' cognitive activity

G. K. Nurkenova*, A. A. Esmagulova

Bolashaq Academy, Karaganda, Kazakhstan

e-mail*:gulnur24.10.84@mail.ru

The article deals with one of the urgent problems of increasing the cognitive activity of students of higher education through interactive teaching methods in modern conditions. In this regard, a brief overview of the theoretical foundations of the research problem and an analysis of the results of the research work from a practical point of view is given. In particular, the article gives a general idea of interactive methods of theoretical learning, reveals its goals and principles. Methodically defined algorithm for conducting an interactive lesson. The content of each stage of the lesson is characterized. For each topic of the lesson, there is a system of intellectual tasks that contribute to the formation of critical and creative thinking skills in the process of developing mental operations and visualization, integrating ideas, etc. When presenting the new educational material of the lecture, a number of tasks were studied that contribute to the critical processing of information by students. The level of application of interactive teaching methods in the process of preparing students for pedagogical educational programs in a modern university is also empirically studied. In the course of the experimental study, the methods of observation, conversation, and questioning were used. Based on the results of the study, a model of increasing the cognitive activity of students through interactive teaching methods is developed and methodological recommendations are given.

Keywords: pedagogical technology, interactive learning, passive learning methods, active learning methods, cognitive activity, creativity, case study, interaction

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Нүркенова Гүлнұр Қанышқызы, педагогика ғылымдарының магистрі, «Bolashaq» академиясының аға оқытушысы. Мекенжайы: Қазақстан, Қарағанды қ., 100024, шахтеров 52а-97, gulnur24.10.84@mail.ru

Есмагулова Асемгүл Айтболатқызы, магистр, «Bolashaq» академиясының аға оқытушысы. Мекенжайы: Қазақстан, Қарағанды қ., 100024, шахтеров 52а-97, 24.07.84@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нуркенова Гүлнур Канышевна, магистр педагогических наук, старший преподаватель, Академия «Bolashaq». Адрес: Казахстан, Караганда, 100024, Шахтеров 52а-97, gulnur24.10.84@mail.ru

Есмагулова Асемгуль Айтболатовна, магистр, старший преподаватель, Академия «Bolashaq», Адрес: Казахстан, Караганда, 100024, Шахтеров 52а-97, 24.07.84@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gulnur K. Nurkenova, master of pedagogical sciences, senior lecturer, Bolashaq Academy. Address: Kazakhstan, Karaganda, 100024, Shakhterov 52A-97, gulnur24.10.84@mail.ru

Asemgul A. Esmagulova, master, senior lecturer, Bolashaq Academy. Address: Kazakhstan, Karaganda, 100024, Shakhterov 52A-97, 24.07.84@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 09.02.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 20.05.2021

К ПРОБЛЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Г.К. Абдрахман, Г.Б. Исабекова*

Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати, г.Тараз, Казахстан

*e-mail: gulnara.abdrakhman@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблемы поликультурного образования, где не все аспекты получили необходимую степень научной обоснованности, что находит отражение в терминологическом и понятийном аппарате. Изучение истории вопроса позволяет говорить об актуальности и сложности заявленной проблемы. Авторы статьи привели шесть основных позиций, раскрывающих сложность поставленного вопроса учеными разных стран. Результаты исследования и анкетирование респондентов продемонстрировали актуальность формирования специальных знаний в рамках поликультурного образования, которые необходимы для ведения профессиональной деятельности с учетом особенностей социокультурной ситуации. Обучающиеся обязаны знать современные проблемы поликультурного образования, историю возникновения и становления идей поликультурного образования. Методы сравнения и обобщения позволили авторам настоящей статьи определить круг проблем современного поликультурного образования, как средства развития этнокультурной и профессиональной компетентности. Приведены результаты анкетирования респондентов по определению задач и содержанию поликультурного образования. На основе данных результатов, сформированных после проведения социологических опросов, предложены направления и концептуальные положения идей поликультурного образования. Практическая значимость исследования направлена на формирование суммы компетенций для осуществления профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Ключевые слова: поликультурное образование, диалог культур, культуросообразность, поликультурность, поликультурная личность, культура, культура педагога

Введение

В казахстанской педагогике, как во многих странах, особую значимость приобретает проблема поликультурного образования. Это связано с происходящими социальными переменами в обществе, которые продиктованы глобальными миграционными процессами по всему миру и проблемами сохранения этно-культурной идентичности, в том числе и в системе образования.

Поликультурное образование, прежде всего, отражает вопросы взаимосвязи образования и культуры в становлении личности, общества и государства.

В современных условиях, одними учеными, поликультурное образование в многонациональных государствах рассматривается, как инструмент интеграции национальных меньшинств в доминирующую культурную среду. Российские педагоги (Зайцев В.С.) считают, что поликультурное образование призвано отвечать различным потребностям всех членов поликультурного общества независимо от их этнической, культурной, социальной и религиозной принадлежности [1;12]. Американские исследователи поликультурное образование трактуют как возможность получения качественного образования, невзирая на расовые, этнические, социальные, гендерные, культурные и религиозные различия.

Большинство ученых (А.Я. Данилюк, Г. Н. Сериков, А.В. Хуторской и др.) сходятся в понимании поликультурного образования как образования, способствующего созданию качественного нового сообщества, где актуальны вопросы национально-целостной идентичности и многообразия этнических суб- и макрокультур.

Данная проблема весьма актуальна для всего мира. К сожалению, в Казахстане до сих пор отсутствует целостная концепция и стратегия развития образования, опирающиеся на принципы культуросообразности и поликультурности с учетом этнокультурного компонента.

Выявление проблемы

Необходимо отметить, что при имеющихся достижениях по продвижению поликультурного образования в Республике Казахстан имеется ряд проблем. Это определяется, прежде всего, сложными междисциплинарными взаимодействиями в современной культуре и образовании.

Во-первых, это связано с разноречием в терминологическом аппарате. При описании поликультурного образования оперируют такими понятиями как: «поликультурное образование» (В.П.Борисенков, В.В. Макаев, Л.Л. Супрунова, С.У. Наушабаева) [2], «поликультурное воспитание» [3], «информационное пространство», «культурное пространство» [4], «единое образовательное пространство» [5], «мультиэтническое образование» (Дж. Бенкс), «мультикультурное образование» (Я. Пэй, Р. Люсиер и др.), «образовательный мультикультурализм» (М. Уолцер), «поликультуризм в образовании» (А.А.Реан) [6], «многокультурное образование» (Г.Д. Дмитриев), «сложнокультурный подход» (В.А. Тишков) и др.

Каждый из представленных терминов включает в себя различный перечень элементов, характеризующий определенную сферу человеческой деятельности. Поэтому, по мнению исследователей, необходимо уточнить похожие термины («поликультурное образование» и «поликультурное воспитание»), которые имеют одни цели и задачи. Все перечисленные понятия объединены процессным подходом.

Итак, приведенные понятия поликультурного образования рассматриваются учеными, как концепции или образ мыслей, которые проповедуют следующие ценности:

- этническое и культурное многообразие важно для личного, социального опыта и образования;
- эффективное разрешение образовательных потребностей обучающихся, относящихся к различным этническим, социальным и культурным группам.

Кроме того, при определении понятия «поликультурная личность» сталкиваются со сложностью и многоаспектностью его содержания. Формирование поликультурной личности идет с учетом систем отношений между разными субъектами образования.

Во-вторых, в работах Видта И.Е.[7], Джуринского А.Н.[8], Аббасовой Л. [9] отмечается, что во многих странах ощущается острая необходимость в подготовке специалистов - поликультурных педагогов, так как отсутствуют соответствующие рекомендации в профессиональных стандартах образования.

В-третьих, поликультурная коммуникация изучается в русле некоторых педагогических направлений, которые рассматривают пересекающиеся культурные и этнические традиции [10]. К этим направлениям относятся культурно-релевантная педагогика, культурнорелевантное обучение, которые развивают кросс-культурную компетенцию. Такой подход представлен в разных странах, например, в США [11; 10].

В США внедрена четырехуровневая Концепция поликультурного обучения одаренных обучающихся. Эффективность данной Концепции направлена на адаптацию граждан из разных национально-культурных общин, которые должны стать активными субъектами процесса обучения, так и социально-ответственными гражданами.

В-четвертых, при определении образовательной области поликультурного образования необходимо установить рамки исследования или локальные части культуры (специализированные культуры, субкультуры, культуры второго порядка и др.) [12].

В-пятых, сформированная социально-педагогическая реальность – «поликультурное образование» - до сих пор в Республике Казахстан не получила достойного внимания ни со стороны государства [13], ни системы образования [14], [15].

В-шестых, различный учет компонентов в определении «поликультурное образование».

Базовые компоненты обозначены профессором Соней Ньето (Массачусетский университет). Это направления образования, которые необходимы всем: всеобъемлющее образование, базовое, антирасистское; образование, ориентированное на достижение социальной справедливости, опирающееся на принципы критической педагогики [16].

На основе проводимых исследований коллективом авторов Проекта Университета Дулати были проанализированы теоретико-методологические положения, посвященные проблеме поликультурного образования, и определены основные направления современного поликультурного образовательного пространства в Республике Казахстан (по всем уровням обучения).

Проанализировав актуальные проблемы поликультурного образования в педагогике, мы определили основные тенденции и перспективы его развития в отечественной и зарубежной науке.

Методы, методология

Исследования, представленные в данной статье, основаны на результатах теоретико-методологического осмысления и практического обновления содержания обучения и воспитания в рамках поликультурного образования. Используя методы сравнения и обобщения, авторы настоящей статьи исследуют проблемы современного поликультурного образования. Кроме того, приведены результаты анкетирования респондентов по определению задач и содержанию поликультурного образования.

Респонденты

В данной статье представлены данные анкетирования, проведенного с целью изучения факторов и специфики внедрения поликультурного образования в высшей школе. В опросе приняло участие 52 педагога и 110 магистрантов 1 - 2 курсов Таразского регионального университета им.М.Х.Дулати, которые обучаются по образовательной программе «Подготовка педагогов иностранного языка». Исследование проводилось на протяжении 2020-2021 учебного года в ходе изучения дисциплины «Формирование поликультурной личности будущего педагога».

Магистрантам и педагогам были предложены анкеты по определению поликультурной составляющей педагогических идей и концепций казахстанского образования, путей реализации мультикультурного образования. При проведении исследования ориентировались на методическую разработку В.С. Зайцева «Поликультурное образование», «Признаки нетерпимости и вопросы, помогающие их определить» [1]. Целью данной методики - определение понимания студентами и педагогами существующих проблем в процессе формирования профессиональной компетентности в рамках поликультурного образования. В силу специфики поликультурного образования, которое является частью педагогической культуры педагога, работа В.С.Зайцева представляет собой целостный документ высокого уровня. В работе подробно обоснованы аспекты и сущность поликультурного образования, методы и формы по формированию поликультурной личности, приведены конкретные виды работ и система мероприятий (эссе, программа тренинга, тематика контрольных работ и др.), направленных на организацию процессов освоения дисциплин по поликультурному образованию.

Результаты исследования

Результаты проведенного мониторингового исследования позволили сделать некоторые выводы относительно сущности поликультурного образования и осмыслению взаимосвязи образования и культуры.

Данные, полученные в ходе исследования, подтвердили, что респонденты (магистранты) в начале эксперимента по-разному понимали суть поликультурного образования. На вопрос о возможности продолжения тезиса «Поликультурное образование – это...» были получены следующие ответы:

66,1 % отметили, что поликультурное образование – это дисциплина, которая изучает вопросы мировой культуры; 28,2 % диалога культур; 5,7 % - этнокультурного образования.

К сожалению, ни один из опрошенных не указал в содержании понятия «поликультурное образование» такие составные части как, педагогическая культура педагога и культура «второго порядка» (профессиональные, возрастные, гендерные, досуговые и т.п.).

В ходе дальнейшего исследования была проведена целенаправленная работа с магистрантами по разъяснению таких многоаспектных понятий как «культура личности», включающая целый перечень качеств личности (образование, воспитание, качества ума, характера и др.), так и «культура педагога» и профессиональная компетентность. На успешное осуществление функциональных видов педагогической деятельности во многом влияет сформированная культура человека и общая культура педагога. Культура профессиональной речи, культура поведения, общая эрудиция, творческая индивидуальность, знание основ поликультурного образования – все это обязательные части педагогической профессии.

Изучив круг вопросов, освещавших такие проблемы как:

- образование в поликультурном обществе;
- основные подходы в поликультурном образовании (их достоинства и недостатки);
- концептуальные положения поликультурного образования в педагогической науке;
- категориальный аппарат проблемы поликультурного образования и др.

Все это позволило сформировать у обучающихся поликультурную компетентность. Данная сформированная компетентность важна для будущих специалистов, так как поликультурность - это составная часть педагогической культуры педагога, которая позволяет у человека развить и сформировать национальную, гражданскую и планетарную самоидентификацию.

Собранный материал позволил определить отношение участников образовательного процесса (магистрантов) к проблеме поликультурного образования как в Республике Казахстан, так и контексте мирового педагогического опыта.

Экспертами был определен целый массив задач поликультурного образования, которые можно объединить в следующие группы:

- овладение обучающимися культурой своего народа как интеграция в иные культуры;
- формирование у обучающихся представлений о многообразии культур в мире и РК;
- развитие навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание терпимого и гуманного межнационального общения.

На рисунке 1 представлена диаграмма понимания магистрантами задач поликультурного образования:

- 27,8 % овладение культурой своего народа как интеграция в иные культуры
- 26,4 % принятие многообразия культур в мире и РК
- 13,1 % взаимодействие с представителями различных культур
- 11,5 % мир, терпимость, гуманное межнациональное общение
- 6,5 % национальное самосознание
- 6,3 % умение критически мыслить
- 5,4 % этнотолерантность
- 2,1 % ценностные ориентации к собственной казахстанской культуре, имеющие поликультурные основы
- 0,9 % личностное и культурное самоопределение



Рисунок 1. Оценка респондентов о задачах поликультурного образования

Проблема поликультурного образования является одной из определяющих в развитии и поддержании профессиональных, образовательных контактов между представителями разных социальных групп, наций и культур.

Опрос профессорско-преподавательского состава продемонстрировал следующие итоги по определению содержания поликультурного образования:

- 29,3 % гуманистические идеи
- 27,1 % этническая и социальная идентичность

- 14,7 % диалог культур
- 7,9 % толерантность как условие и фактор поликультурного воспитания
- 7,6 % поликультурная и полилингвальная личность
- 5,6 % межкультурная коммуникация
- 4,0 % самобытные черты в культурах народов РК и мира
- 3,8 % культура казахстанских народов и традиций



Рисунок 2. Оценка респондентов о содержании поликультурного образования

Достаточный уровень поликультурной образованности позволяет преподавателям и магистрантам успешно осуществлять свои функции в условиях поликультурного общества. Показателями этого уровня являются следующие критерии: способность к языковой коммуникации, готовность осуществлять педагогическую коммуникацию, умение воспринимать и транслировать гуманистические идеи, осуществлять диалог культур.

В современных условиях обновленного содержания образования в общеобразовательном учреждении возникает потребность в новом типе учителя - мультикультуральный учитель, который признает культурный плюрализм и проповедующий национально-культурное многообразие. Определение «мультикультуральный учитель» до сих пор не вошло в активное употребление среди педагогической общественности. Однако, на наш взгляд, данный термин весьма актуален, так как он отражает актуальную задачу педагогического образования по подготовке будущих учителей в духе мультикультурализма.

Перед мультикультуральным учителем стоит ряд задач по оказанию помощи школьникам в определении своей культурной идентичности. Анализ полученных результатов опроса респондентов (магистрантов) позволил определить следующие блоки, содержащие перечисление личностных качеств мультикультурного педагога:

- 34,1% единство личностных качеств мультикультурального педагога с профессиональными знаниями и способностями
- 20,1 % интеграция педагогических возможностей различных культур
- 12,6% знание системы этнических и мировых ценностей
- 7,4 % профессионально-педагогическая толерантность
- 6,7 %признание культурного плюрализма и защита национально-культурного многообразия
- 5,6 % диалогические отношения
- 4,5% билингвизм мультикультурального учителя
- 3,8 % умение разрешать конфликты и возможность учить этому школьников
- 3,2 % толерантность к ценностям разных культур
- 1,1%уважение к своим ученикам, независимо от этнической, культурной, религиозной принадлежности
- 0,9 % умение анализировать свои собственные культурные предубеждения.

Таким образом, формирование личностных качеств мультикультурального педагога возможно только в системе профессиональной поликультурной подготовки магистрантов и бакалавров.

Большое значение в педагогике высшей школы играет модель подготовки учителя в условиях поликультурного образования.

Проделанная аналитическая работа позволила обозначить условия, которые, по мнению педагогов, влияют на успешную подготовку учителя к осуществлению мультикультурного образования. Это социальные, психологические и педагогические условия, а также - уровень культурного развития самого учителя [16].

Проведенный тщательный анализ результатов опроса демонстрирует, что большинство педагогов считает, что социальные и педагогические условия (84%) имеют большое влияние на модель подготовки учителя в условиях поликультурного образования, чем психологические условия (16%).

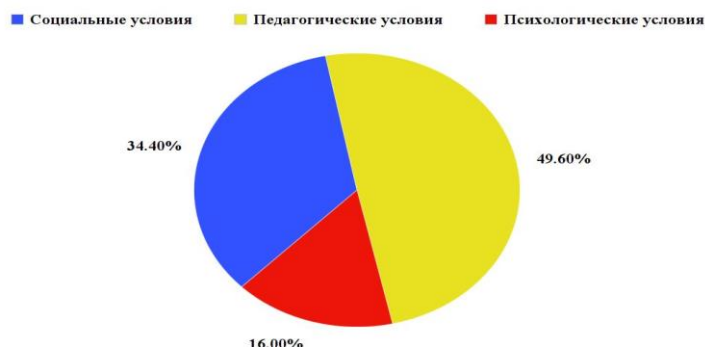


Рисунок 3. Результаты опроса респондентов по условиям поликультурного образования

Данные результаты демонстрируют то, что педагоги, прежде всего, делают упор на благоприятные педагогические условия, которые позволяют собрать воедино различные дидактические материалы по поликультурной образованности. Ориентация на диалог и сотрудничество, высокий уровень общей и коммуникативной культуры, признание ценности и значимости разных культур – вот основные методические установки.

В настоящее время всеми участниками образовательного процесса отмечается, что созданы эффективные социальные условия для развития поликультурного образования и воспитания [17; 18; 19, с.22].

На наш взгляд, низкий уровень ответов педагогов по определению психологических условий (16%) не случаен. Как правило, педагогами ведется учет технологий и концепций обучения и в меньшей степени рассматривается вопрос: готовность обучающимися управлять своим эмоциональным состоянием, умением проявлять инициативу и уважение к различным культурам.

Изучение задач и содержания поликультурного образования, а также проведенный анализ результатов опытно-экспериментальной работы, позволил выделить уровневые характеристики условий поликультурного образования. Авторами статьи на основе результатов исследований Коченковой Л.П. была разработана таблица с указанием уровневой характеристики условий, обеспечивающих реализацию поликультурного образования [20]. Л.П. Коченкова определила наиболее важные психолого-педагогические условия (социокультурные, педагогические, психологические), которые направлены на формирование мультикультурального педагога. Система психолого-педагогических условий позволяет проанализировать область реализации поликультурного образования и содержание учебно-методического процесса (теоретический и практический уровень) в развитии поликультурного образования; целевое назначение обучения строится с учетом многокультурности и многоэтничности; деятельностный аспект раскрывает технологическое обеспечение в области мультикультурного образования.

Таблица 1. Уровневая характеристика условий поликультурного образования

Параметры	Социокультурные условия	Педагогические условия	Психологические условия
Область	Область геополитики и экономики.	Для обоснования педагогических условий необходимо разработать учебно-методические документы, концепции или проекты с инновационными технологиями образования, которые будут способствовать формированию мультикультуральной подготовки обучающихся.	Психологические исследования позволяют проанализировать процесс самореализации личности. Учет психологических условий позволяет понять эмоциональное состояние личности.
Целевое назначение	- Определение национальных и межнациональных отношений; - Анализ состояния культуры на разных уровнях (страна, регион, вуз, студенческий или педагогический коллектив); материальное и духовное развитие общества; потребность общества в формировании и развитии мультикультуральной личности.	- Определение механизмов ввода поликультурного образования в учебно-воспитательный и научно-исследовательский процесс в вузе; - Формирование целостной картины мира обучающегося; - Подготовка обучающихся жить в многонациональной, мультикультурной среде и вести диалог; - Организация проликультурного пространства в вузе и школе.	Определение психической готовности обучающегося к процессу освоения материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством.
Деятельностный аспект	Учет религиозных, национальных и межнациональных отношений в стране и развитие культуры в студенческом коллективе.	С целью качественной подготовки будущего мультикультурального учителя необходимы инновационные технологии и методы обучения, регулирующие поведение самого человека, его отношение с другими людьми, в том числе и к представителям другой этнической культуры. Создание мультикультурного образовательного пространства с соответствующим педагогическим сопровождением. Например, создание билингвальной или мультикультурной школы.	Применение различных методик, позволяющих определить эмоциональное, чувственное переживание обучающихся различных национальностей и культур (в том числе к себе самому).

Особо стоит заострить внимание на выборе той или иной педагогической модели по подготовке мультикультурального учителя в условиях поликультурного образования.

Большинство педагогов (94,6%) выделяют интегративную модель обучения, которая включает сведения из различных областей науки по вопросам педагогического и поликультурного воспитания. К сожалению, в высшем и послевузовском образовании мало представлены парциальная и модульная модели (5,4%). Связано это с проблемами внедрения идей поликультурности в разные темы учебных курсов согласно парциальной модели. Эта модель предусматривает только некоторые темы по проблемам поликультурного воспитания, которые включены далеко не во все учебные курсы. По

мнению педагогов, данная модель не способствует целостной системе по подготовке мультикультурального учителя.

В настоящее время обоснованы поликультурные аспекты образования, определены сущность и смыслы поликультурного образования. Идеи формирования поликультурной среды в системе высшего и послевузовского образования включены в темы, которые являются перспективными для преподавателей:

- Мультикультурные методы обучения.
- Мультикультурный подход и система оценки знаний.
- Разработка моделей поликультурной образовательной среды.
- Организация учебной и внеклассной работы и организация поликультурной среды.

В целом поликультурное образование меняет наш взгляд на образование и воспитание. Это связано не только со сменой методики обучения, но и с пересмотром отношения обучающихся (студентов и магистрантов) к своей идентичности, разнообразным расам и этносам.

Полученные результаты исследования позволяют разработчикам сконцентрироваться на современных проблемах поликультурного образования, разработать и обобщить накопленный опыт, что является вкладом в теорию педагогики и развитие дидактики высшей школы.

Обсуждение

Авторы научно-исследовательского проекта в ходе проведения социологических опросов профессорско-преподавательского состава и магистрантов Таразского регионального университета им. М.Х. Дулати нашли подтверждение актуальности проблем поликультурного образовательного пространства вуза в ходе формирования поликультурной личности.

Как следует из данных, приведенных в Рисунках 1, 2 и 3, можно проследить результаты опроса магистрантов и преподавателей по кругу вопросов по теме «Современные проблемы поликультурного образования»; выявить общие тенденции развития теории и практики поликультурного образования в Казахстане; сформировать перечень задач поликультурного образования; раскрыть национальные особенности в содержании поликультурного образования в Казахстане; определить личностные качества мультикультурного педагога и др.

После проведения опросов результаты были подвергнуты статистической обработке и анализу, а полученные данные представлены респондентам для обсуждения.

Во главу угла данного исследования ставилась цель – выяснить насколько магистранты понимают предмет и объект поликультурного образования, могут перечислить задачи поликультурного образования, обосновать значимость проблемы поликультурности и полиментальности, казахстанской идентичности и национального самосознания. В ходе освоения учебной дисциплины «Формирование поликультурной личности будущего педагога» экспертами были получены ожидаемые результаты понимания магистрантами задач поликультурного образования, которые представлены на рисунке 1. Респонденты, перечисляя основные задачи поликультурного образования, акцентировали внимание на разные его аспекты и направления. Полученные ответы респондентов позволили сформировать наиболее употребляемые маркерные слова или словосочетания: «родная культура», «интеграция», «многообразие культур», «толерантность», «идентификация», «ценность» и др.

Анализ полученных ответов понимания магистрантами задач поликультурного образования (27,8 % респондентов указали на необходимость овладения культурой своего народа; 26,4 % - принятие многообразия культур в мире и РК; 13,1 % - взаимодействие с представителями различных культур) позволяет зафиксировать, что магистранты акцентировали свое внимание на знании ценностей родной культуры и терпимого отношения к культурному многообразию.

Ответы респондентов указывают на понимание поликультурного образования, как возможности человека вести активную и эффективную жизнедеятельность в многонациональном и поликультурном пространстве независимо от культурной, этнической, социальной и конфессиональной принадлежности.

По представленной шкале, которую разработали эксперты по определению задач поликультурного образования, больших различий не обнаружено. Однако в ходе обсуждения эксперты отметили, что магистранты оставили без внимания следующий факт, который не был получен в их

ответах: поликультурное образование в настоящее время стремительно расширяет свои границы, и его необходимо рассматривать с точки зрения глобальных образовательных тенденций.

В ходе опроса профессорско-преподавательского состава по определению содержания поликультурного образования были получены результаты, представленные на рисунке 2, которые позволяют отметить глубокие знания педагогов современных трендов развития общества и образования в сложных геополитических условиях.

С одной стороны, не случайно большинство преподавателей (29,3 %) указали на гуманистические идеи поликультурного образования. Педагоги в своей профессиональной деятельности основываются на компетентностное, личностно-ориентированное образование и воспитание гуманистического типа. Работы Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.С. Библера сформировали у педагогов прочные знания о влиянии культуры на развитие личности, становление ее в общечеловеческом и профессиональном плане. В связи с этим полученные результаты подтверждают убежденность педагогов, что личностно-ориентированное образование и воспитание в поликультурном образовании направлено на воспитание человека культуры, который может эффективно вести диалог культур (14,7 %).

С другой стороны, 27,1 % педагогов указали на следующую направленность поликультурного образования: усиление этнической и социальной идентичности личности. Связано это с возрастанием роли гражданского начала в человеке. Очевидно, что ответы респондентов (педагоги и магистранты) демонстрируют устойчивое мнение о национальной идентичности, равенстве всех культур и народов, желании людей жить в мире и уважении друг к другу.

Согласно интерпретации результатов, по полученным максимальным баллам, можно судить о личностных качествах мультикультурного педагога (рисунок 3). Было сформировано 11 блоков, которые содержат экспертное мнение респондентов, заключившие, что поликультурное образовательное пространство эффективно способствует формированию качеств мультикультурального педагога. Обоснования, подтверждающие данное заключение, приведены в ответах педагогов. Каждый ответ был обоснован преподавателями, часто ими приводилось развернутое сообщение на задаваемый вопрос.

Конечные результаты всех анкет указывают на то, что поликультурное образование является важным механизмом определения отношения молодежи к национальной и мировой культуре.

Таким образом, можно сделать вывод, что поликультурное образование является важным механизмом приобщения молодежи к национальной культуре, казахстанской и мировой культуре, формирования нового типа учителя, готового к работе в условиях поликультурного общества.

Заключение

Анализ научной литературы указывает на актуальность проблемы поликультурного образования. Связано это с тем научным и педагогическим потенциалом, сущность которого детерминирована этнической, лингвистической, религиозной и социальной гетерогенностью. Все это способствует и развитию способности к межкультурной коммуникации, и к диалогу культур, и преодолению монокультурной ориентации образовательных программ школ и вузов, и адекватной ориентации и адаптации в обществе и многое другое. Необходимо сформировать систему методов и формполикультурного образования, которые должны быть, прежде всего, ориентированы на организацию педагогического процесса.

Таким образом, многоаспектность и высокая степень междисциплинарности поставленного вопроса позволяет рассмотреть и современные проблемы обучения и воспитания, и степень понимания задач поликультурного образования. Содержание поликультурного образования строится вокруг следующих ориентиров, при которых необходимо:

- уточнить содержание понятия «поликультурное образование»;
- сформулировать задачи, определить формы поликультурного образования с учетом того, какие проблемы в этой сфере разработаны отечественным и зарубежным профессиональным образованием;
- разработать условия для развития мировоззренческой позиции гуманистической направленности студентов и магистрантов в процессе поликультурного образования и др.

Аналитические оценки проделанной исследовательской работы позволяют отметить позитивную динамику в разработке современных проблем поликультурного образования.

Опытно-экспериментальная работа по определению отношения участников образовательного процесса (магистрантов и преподавателей) к проблеме поликультурного образования позволяет сделать вывод, что систематическая работа способствует развитию поликультурной образованности педагогов.

Оценив проделанную работу в сфере теории поликультурного образования (цели, задачи, формирование, развитие), констатируем, что исследование проблем поликультурности в Казахстане и за рубежом является актуальным в связи с тем, что оно отвечает потребностям современного общества.

Список литературы

1. Зайцев В.С. (2019) Поликультурное образование в системе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов: учебно-методическое пособие / автор-сост. В.С. Зайцев. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера». – 71 с.
2. Борисенков В.П. (2006) Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Изд-во ООО «Педагогика». – 458 с.
3. Гукаленко О.В. (2003) Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского государственного университета. – 510 с.
4. Гурьянова О.А. (2013) Поликультурное образование: учеб.-метод. пособие. – Тольятти: Изд-во ТГУ. – 52 с.
5. Филонов Г.Н. (2006) Теория поликультурного образовательного пространства // Педагогика. № 3. С. 102-105.
6. Фахрутдинова Г.Ж. (2017) Поликультурные аспекты образования: учебное пособие. – Казань: Отечество. – 172 с.
7. Видт И.Е. (2003) Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: дис... д.пед.наук: 13.00.01. Тюмень. – 381 с.
8. Джуринский А.Н. (2017) Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А.Н. Джуринский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт. – 257 с.
9. Abbasova L. (2020) Preparation of future teachers for professional activities in a polycultural educational space// SHS Web of Conferences 87, 00071 (2020), ICTP 2020, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700071>.
10. Гаганова О.К. (2003) Поликультурное образование в системе общего школьного образования США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0. М. – 149 с.
11. Cushner K., Brennan Sh. Eds. (2007) Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence. Lanham. -MD: Rowman & Littlefield. - 246 pp.
12. Аракелян О.В. (1997) Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01– М. – 135 с.
13. Зиятдинова Ф.Н. (2006) Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 – Уфа. – 182 с.
14. Жумашева А.Ш. (2021) Интегрированное обучение языкам в условиях полиязычного образования// Школа – учитель – инновации в современном мире: материалы международной научно-практической конференции в рамках Первых международных педагогических чтений, посвященных 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-новатора, общественного деятеля, Заслуженного учителя Казахстана, Героя Социалистического Труда, кандидата педагогических наук Нуртазиной Рафики Бекеновны. Павлодар: ППУ. – с.553-558.
15. Maigeldiyeva, S., &Iztileuova, Z. (2018). Multilingualism as an innovative idea and teaching system. International Conference on Technics, Technologies and Education, (1), 277–279. <https://doi.org/10.15547/ictte.2018.07.003>.
16. Nieto, S. (2000) Affirmingdiversity: The sociopolitical context of multicultural education (3rd ed.). NewYork: Longman, 449p.
17. Исабекова Г.Б., Абдрахман Г.К., Сармурзин Е.Ж. (2020) Поликультурная компетенция в современных условиях //Ясауи университетінің Хабаршысы, №3 (117). - С. 175-186.
18. Лезина В.В. (2008) Развитие поликультурного образования в Республике Казахстан // Современные наукоемкие технологии. № 3. – С. 72-76; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23335>.
19. Ташимханова Д.С. (2017) Полиязычие в системе высшего образования Республики Казахстан (из опыта работы вузов) //Полилингвальная школа: концепция и модель образовательного процесса: сборник статей / Отв. ред. Е.А. Журавлёва. – Астана: Изд-во ИП «Дана». – 182 с.

20. Коченкова Л.П. Мультикультуральный учитель и его подготовка в условиях вуза. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalnyy-uchitel-i-ego-podgotovka-v-usloviyah-vuza>

References

1. Zaitcev V.S. (2019) Polikul'turnoe obrazovanie v sisteme professional'noj podgotovki studentov – budushchih pedagogov: uchebno-metodicheskoe posobie / avtor-sost. V.S. Zajcev. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ZAO «Biblioteka A. Millera». – 71 s. [Multicultural education in the system of professional training of students - future teachers: an educational and methodological manual / author-comp. V.S. Zaitsev. - Chelyabinsk: Publishing House of A. Miller Library CJSC. - 71 p.] [in Russ.]
2. Borisenkov V.P. (2006) Polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika / O.V. Gukalenko. – Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 510 s. [Multicultural education: theory and practice / O.V. Gukalenko. - Rostov-on-Don: Publishing House of Rostov State University. - 510 p.] [in Russ.]
3. Gukalenko O.V. (2003) Polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika / O.V. Gukalenko. – Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 510 s. [Multicultural education: theory and practice / O.V. Gukalenko. - Rostov-on-Don: Publishing House of Rostov State University. - 510 p.] [in Russ.]
4. Guryanova O.A. (2013) Polikul'turnoe obrazovanie: ucheb.-metod. posobie. – Tolyatti: Izd-vo TGU. – 52 s. [Multicultural education: manual. - Togliatti: Publishing House of TSU. - 52 p.] [in Russ.]
5. Filonov G.N. (2006) Teoriya polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva // Pedagogika. № 3. S. 102-105. [Theory of multicultural educational space // Pedagogy. No. 3. pp. 102-105.]
6. Fakhrutdinova G.Zh. (2017) Polikul'turnye aspekty obrazovaniya: uchebnoe posobie. Kazan: Otechestvo. – 172 s. [Multicultural aspects of education: a textbook. Kazan: Otechestvo - 172 p.] [in Russ.]
7. Vidt I.E. (2003) Obrazovanie kak fenomen kul'tury: evolyuciya obrazovatel'nyh modelej v istoriko-kul'turnom processe: dis. d.ped.nauk: 13.00.01. Tyumen'. 381 s. [Education as a cultural phenomenon: the evolution of educational models in the historical and cultural process: dis... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Tyumen - 381 p.]
8. Dzhurinsky A.N. (2017) Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonatsional'nom sociume: uchebnyy i praktikum dlya bakalavriata i magistratury / A.N. Dzhurinskij. – 2-e izd., pererab. idop. – Moskva: Izdatel'stvo Yurait. – 257 s. [Multicultural education in a multinational society: textbook and workshop for undergraduate and graduate studies / A.N. Dzhurinsky. - 2nd ed., reprint. and additional – Moscow: Yurait Publishing House. - 257 p.] [in Russ.]
9. Abbasova L. (2020) Preparation of future teachers for professional activities in a polycultural educational space // SHS Web of Conferences 87, 00071 (2020), ICTP 2020, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700071>.
10. Gaganova O.K. (2003) Polikul'turnoe obrazovanie v sisteme obshchego shkol'nogo obrazovaniya SShA: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.0. – M. – 149 s. [Multicultural education in the system of general school education in the USA: dis. ... Candidate of pedagogical sciences: 13.00.0. M. - 149 p.] [in Russ.]
11. Cushner K., Brennan Sh. (eds.) (2007) Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence. Lanham. - MD: Rowman & Littlefield. - 246 pp.
12. Arakelyan O.V. (1997) Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonatsional'noj shkole v usloviyah megapolisa: dis. ... kand. ped.nauk: 13.00.01– M. – 135 s. [Multicultural education in a multinational school in a megalopolis: dis. ... Candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01- M. - 135 p.] [in Russ.]
13. Ziatdinova F.N. (2006) Polikul'turnoe obrazovanie uchashchihshkolnikov v nacional'noj shkole: dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.01 – Ufa. – 182 s. [Multicultural education of primary school students in the national school: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 - Ufa– - 182 p.] [in Russ.]
14. Zhumasheva A.Sh. (2021) Integrirovannoe obucheniye yazykam v usloviyah poliyazychnogo obrazovaniya // Shkola – uchitel' – innovacii v sovremennom mire: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v ramkah Pervyh mezhdunarodnyh pedagogicheskikh chtenij, posvyashchennyh 100-letiyu so dnya rozhdeniya vydayushchegosya pedagoga-novatora, obshchestvennogo deyatelya, Zasluzhennogo uchitelya Kazakhstana, Geroya Socialisticheskogo Truda, kandidata pedagogicheskikh nauk Nurtazinoj Rafiki Bekenovny. – Pavlodar: PPU. C.553-558 [Integrated language teaching in the context of multilingual education// School - teacher - innovations in the modern world: materials of the international scientific and practical conference within the framework of the First international pedagogical readings dedicated to the 100th anniversary of the birth of the outstanding teacher-innovator, public figure, Honored Teacher of Kazakhstan, Hero of Socialist Labor, Candidate of Pedagogical Sciences Nurtazina Rafika Bekenovna. Pavlodar: PPU– - p.553-558.] [in Russ.]
15. Maigeldiyeva, S., Iztleuova, Z. (2018) Multilingualism as an innovative idea and teaching system. International Conference on Technics, Technologies and Education, (1), 277–279. <https://doi.org/10.15547/ictte.2018.07.003>.
16. Nieto S. (2000) Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3rd ed.). New York: Longman. 449 p.

17. Isabekova G.B., Abdrakhman G.K., Sarmurzin E.Zh. (2020) Polikul'turnaya kompetenciya v sovremennyh usloviyah [Multicultural competence in modern conditions //Yasaui universitetinin Khabarshysy, No.3 (117). - pp. 175-186. [in Russ.]

18. Lezina V.V. (2008) Razvitie polikul'turnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. № 3. S. 72-76. [Development of multicultural education in the Republic of Kazakhstan // Modern science-intensive technologies. No.3. pp.72-76] URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23335>. [in Russ.]

19. Tashimkhanova D.S. (2017) Poliyazychie v sisteme vysshego obrazovaniya Respubliki Kazahstan (iz opyta raboty vuzov) //Polilingval'naya shkola: koncepciya i model' obrazovatel'nogo processa: sbornik statej / Otv. red. E.A. Zhuravlyova. – Astana: Izd-vo IP «Dana». – 182 s. [Multilingualism in the higher education system of the Republic of Kazakhstan (from the experience of universities) //Multilingual school: the concept and model of the educational process: collection of articles / Ed. by E.A. Zhuravleva. - Astana: Publishing house of IP "Dana". - 182 p .] [in Russ.]

20. Kochenkova L.P. Mul'tikul'tural'nyj uchitel' i ego podgotovka v usloviyah vuza. [Multicultural teacher and his training in university conditions. [electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalnyy-uchitel-i-ego-podgotovka-v-usloviyah-vuza> [in Russ.]

Университетте полимәдени білім беру мәселесіне

Г.К. Абдрахман, Г.Б. Исабекова,*

М.Х.Дулати атындағы Тараз аймақтық университеті, Тараз қ., Қазақстан
e-mail*: gulnara.abdrakhman@mail.ru

Андатпа

Мақала көп мәдениетті білім беру мәселесін зерттеуге арналған, онда барлық аспектілер терминологиялық - концептуалды аппаратта көрініс тапқан ғылыми негіздемелердің қажетті дәрежесін алмаған. Шығарылымның тарихын зерттеу айтылған мәселенің өзектілігі мен күрделілігі туралы айтуға мүмкіндік береді. Мақала авторлары әртүрлі елдердің ғалымдары қойған сұрақтың күрделілігін ашатын алты негізгі позицияны келтірді. Зерттеу нәтижелері мен респонденттердің сауалнамасы әлеуметтік-мәдени жағдайдың ерекшеліктерін ескере отырып, кәсіби іс-әрекетті жүргізуге қажет көпмәдениетті білім беру шеңберінде арнайы білімді қалыптастырудың өзектілігін көрсетті. Студенттерге көпмәдениетті білім берудің қазіргі мәселелерін, көпмәдениетті білім беру идеяларының пайда болуы мен қалыптасу тарихын білу талап етіледі. Салыстыру мен жалпылау әдістері осы мақала авторларына этномәдени және кәсіби құзыреттілікті дамыту құралы ретінде қазіргі заманғы көпмәдениетті білім беру проблемаларының ауқымын анықтауға мүмкіндік берді. Көпмәдениетті білім берудің міндеттері мен мазмұнын анықтау бойынша респонденттер сауалнамасының нәтижелері ұсынылған. Осы нәтижелер негізінде әлеуметтанулық сауалнама арқылы қалыптастырылған, көпмәдениетті білім беру идеяларының бағыттары мен тұжырымдамалық ережелері ұсынылады. Зерттеудің практикалық маңыздылығы көпмәдениетті ортада кәсіби қызметті жүзеге асыру құзыреттіліктерінің жиынтығын қалыптастыруға бағытталған.

Түйін сөздер: көп мәдениетті білім, жаһандану, мәдениеттер диалогы, мәдени сәйкестік, көп мәдениеттілік, көп мәдениетті тұлға, мәдениет, мұғалімдер мәдениеті

To the problem of polycultural education at the university

Gulnar K. Abdrakhman, Gulnur B. Isabekova

Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati, Taraz, Kazakhstan,
e-mail*: gulnara.abdrakhman@mail.ru.

Abstract

The article is devoted to the study of the problem of multicultural education, where not all aspects have received the necessary degree of scientific substantiation, which is reflected in the terminological and conceptual apparatus. Studying the history of the issue allows us to speak about the relevance and complexity of the stated problem. The authors of the article cited six main positions that reveal the complexity of the question posed by scientists from different countries. The results of the study and the questioning of respondents demonstrated the relevance of the formation of special knowledge in the framework of multicultural education, which is necessary for conducting professional activities,

taking into account the peculiarities of the socio-cultural situation. Students are required to know the modern problems of multicultural education, the history of the emergence and formation of the ideas of multicultural education. Comparison and generalization methods allowed the authors of this article to determine the range of problems of modern multicultural education as a means of developing ethnocultural and professional competence. The results of the survey of respondents on the definition of tasks and the content of multicultural education are given. On the basis of these results, formed through sociological surveys, directions and conceptual provisions of the ideas of multicultural education are proposed. The practical significance of the study is aimed at the formation of the sum of competencies for the implementation of professional activities in a multicultural environment.

Keywords: multicultural education, globalization, dialogue of cultures, cultural conformity, multiculturalism, multicultural personality, culture, teacher culture

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрахман Гүлнар Кабылқалымқызы, кандидат филологических наук, доцент, профессор, Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати. Адрес: Казахстан, г.Тараз, ул. Сулейменова, 7. ORCID ID 000-0002-5598-174,5 gulnara.abdrakhman@mail.ru

Исабекова Гүлнұр Болатбековна, PhD, доцент, Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати. Адрес: Казахстан, г.Тараз, ул. Сулейменова, 7. ORCID ID 0000-0003-0599-4940, gulnur_taraz@mail.ru

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Абдрахман Гүлнар Кабылқалымқызы, филология ғылымдарының кандидаты, доцент, профессор, М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті. Мекенжайы: Тараз қ., Қазақстан, Сүлейменов көшесі, 7. ORCID ID 000-0002-5598-174,5 gulnara.abdrakhman@mail.ru

Исабекова Гүлнұр Болатбековна, PhD, доцент, М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Тараз қ., Сүлейменов көшесі, 7. ORCID ID 0000-0003-0599-4940, gulnur_taraz@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gulnar K. Abdrakhman, Candidate of philology, associate professor, M.Kh. Dulaty Taraz Regional University. Address: Kazakhstan, Taraz, Suleimenov St., 7. ORCID ID 000-0002-5598-1745, gulnara.abdrakhman@mail.ru

Gulnur B. Issabekova, PhD, associate professor, M.Kh. Dulaty Taraz Regional University. Address: Kazakhstan, Taraz city, Suleimenov St., 7. ORCID ID 0000-0003-0599-4940, gulnur_taraz@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 06.10.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 22.12.2021

МРНТИ 14.01.07, 13.11

DOI: 10.52512/2306-5079-2021-88-4-32-40

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН И УРОКИ ФИЛОСОФИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА (НА ПРИМЕРЕ КИНОФИЛЬМОВ А.ЗВЯГИНЦЕВА)

В.А. Гудов, М.Ю. Гудова*

Уральский Федеральный университет, Екатеринбург, Россия,

e-mail*: M.J.Gudova@urfu.ru

Аннотация

Авторы статьи рассматривают концепцию мультимодального педагогического дизайна в трудах основоположников этого понятия М. Калантцис и Б. Коупа, и выдающихся представителей социальной и дискурсивной семиотики Г. Кресса и Т. Ван дер Луена; связывают необходимость внедрения мультимодального педагогического дизайна со становлением новой, не-дидактической цифровой педагогики и потребности в усилении эмоциональной вовлеченности обучающихся, особенно представляющих иную культуру и нуждающихся в погружении в социокультурный контекст. Опыт применения мультимодального педагогического дизайна анализируется на примере использования фильмов и сайта российского режиссера А. Звягинцева, развивающего традиции экзистенциального кинематографа и создающего усложненный интертекстуальный и культуроцентричный художественный язык в своих киноповествованиях. К обсуждению потенциала кинематографа как одного из инструментов мультимодального педагогического дизайна, вокруг которого можно строить изучение определенных дисциплин, авторы привлекают работы ученых центра Медиаобразования (Таганрог), Уральского Федерального университета, зарубежных коллег. В заключении делается вывод, что только используя современные мультимодальные средства передачи знаний и преобразования экзистенциального опыта, такие как современное кино и социальные сети, сайты, блоги, можно успешно привлечь и удержать внимание аудитории в процессе удаленного обучения.

Ключевые слова: мультимодальность, педагогический дизайн, постграмотность, цифровая педагогика, вовлечение, эмоциональность, экзистенциальный кинематограф, А. Звягинцев

Введение

Мультимодальный педагогический дизайн становится все более актуальной темой в цифровой педагогике. Первая статья, открывшая эту тему мировому образовательному сообществу, была написана выдающимися педагогами, основоположниками исследовательской группы *Learning by Design* Мэри Калантцис и Биллом Коупом в 2003 году в качестве исследовательской программы, своеобразного манифеста этого научно-педагогического сообщества [1], и с тех пор эта тема в связи со все более развивающимися технологиями онлайн образования привлекает все более пристальное внимание ученых-педагогов, эстетиков, дизайнеров и программистов разных стран мира.

Большое внимание мультимодальному педагогическому дизайну, эстетике цифрового образовательного процесса и цифровой педагогике было уделено на прошедшем в 2019 году в Белграде 21-ом Всемирном эстетическом Конгрессе, где проблемы мультимодального дизайна обсуждались на секции по Эстетике образования. Регулярно проблемы педагогического дизайна обсуждаются на Форумах EdCrunch, Международных конференциях по цифровой педагогике и электронному обучению. В 2020-2021 годах внимание к этим проблемам усилилось в разы под влиянием пандемии Ковид-19 и в связи с переходом образования разных уровней к использованию цифровых технологий. Хотя переход к цифровым образовательным технологиям и удаленному обучению привел к тому, что внутри научно-педагогического международного сообщества стали все чаще говорить о революции в образовании, В. Соре and М. Kalantzis констатируют, что «парадокс заключается в том, что информационные технологии сами по себе не означают революции в образовании, они позволяют повторять и проверять старые дидактические приемы, и переходить к новому качеству образования, персонализированному, вдохновляющему и дружественному» [2; 1]. Для того, чтобы революция в образовании, улучшающая его качество, и «делающая его более гуманным, а не менее» [3; 2] произошла, нужны серьезные усилия и теоретиков, и практиков педагогического процесса, и, в том

числе, по переходу от приемов дидактической организации педагогического взаимодействия к педагогическому общению, построенному на принципах мультимодального педагогического дизайна.

Материалы и методы

При обсуждении проблем мультимодального педагогического дизайна мы будем следовать методологическим установкам новой цифровой педагогики, определенным Биллом Коупом и Мэри Калантцис в их совместной книге, переведенной на многие языки мира «*New Learning: Elements of a Science of Education*», а также в статьях по педагогическому дизайну, видеолекциях и полемических заметках этих ученых и их учеников. Новая педагогика, по мнению этих ученых, это «необходимость переосмыслить то, как мы обучаем сегодня. Новая педагогика должна отвечать на вызовы нашего времени так, чтобы изменения шли на пользу тем, кто получил «новое образование». Чтобы быть по-настоящему полезной, современная педагогика должна научиться «считывать» общественные условия и изменения, и приспосабливать к ним образовательные институты и процессы» [4; 2].

Педагогический дизайн Б.Коуп и М.Калантцис понимают как разработку последовательности/порядка педагогических процедур, в результате которых происходит движение/приращение знаний, а также выбор оптимальных способов/модусов для движения (передачи и приема) знаний в различных академических и социокультурных сферах, как-то: выбор типов деятельности, определение последовательности деятельности, переход от одного вида деятельности к другому, определение результатов этой деятельности [5; 210].

Необходимость педагогического дизайна, по мнению этих ученых, проистекает из потребностей того грядущего цифрового мира, что описан в книге К. Шваба «Четвертая промышленная революция», где происходят «ошеломляющие сочетания зарождающихся технологических прорывов в самом широком спектре областей, включая, для примера, искусственный интеллект, роботизацию, интернет вещей, автомобили-роботы, трехмерную печать, нанотехнологии, биотехнологии, материаловедение, накопление и хранение энергии, квантовые вычисления» [6; 10]. Для подготовки людей к жизни в этом грядущем цифровом обществе с цифровой экономикой, по мнению Б. Коупа и М. Калантцис, требуется создание новой цифровой образовательной среды. Новая (цифровая, виртуальная, или смешанная) образовательная среда, с одной стороны, «может быть более актуальной для меняющегося мира, более подходящей для удовлетворения ожиданий общества и более эффективной для управления образовательными ресурсами», а с другой стороны, будет более полно учитывать те коммуникативные особенности, что присущи первым поколениям людей, родившихся и выросших в эпоху мобильного Интернета и смартфонов, и, соответственно, будет «более полно отвечать потребностям учащихся, все больше погружающихся в цифровую и глобальный образ жизни – от источников развлечений, которые они выбирают, до того, как они работают и учатся» [5; 200].

Радикальное отличие понимания педагогического дизайна в традиционном аудиторном, классно-урочном обучении и в удаленном онлайн обучении на основе информационно-компьютерных технологий основывается Б. Коупом и М. Калантцис на мультимодальном понимании новой грамотности XXI века в книгах и статьях Г. Кресса и Т. ван Луена. Эти ученые обосновали, что в эпоху классической грамотности в европейской культуре (IV-V вв. до н.э. – до конца XX века) существовала потребность в формировании грамотности в отношении счета и письма, чтения, и обучение производилось на основе использования вербальных и визуальных текстов. С появлением новых аналоговых, а особенно цифровых носителей информации возникает необходимость формировать новую комплексную грамотность в отношении текстов новых типов [7] – аудио, видео, игровых 3D, дополненной и виртуальной реальности, кинореальности. Комплексную грамотность в отношении текстов разной природы М. Калантцис и Б. Коуп называют мультиграмотностью [8], их ближайший соратник по Новой Лондонской группе Г. Кресс назвал мультимодальной грамотностью [7], а мы используем термин «постграмотность», он был развит нами в обширных исследованиях 2010-2015 г.г. [9]). Соответственно, следуя этой методологии, мы выдвигаем гипотезу, что *для формирования новой грамотности*, как то мультиграмотности (Б. Коуп и М. Калантцис), мультимодальной грамотности (Г. Кресс), или постграмотности (М.Ю. Гудова) *необходимо использовать педагогический дизайн, включающий большое разнообразие носителей информации* – в цифровом, интерактивном экранном педагогическом взаимодействии могут активнее использоваться файлы с кинофильмами и их фрагментами, видео-записями, аудио-материалами, элементами дополненной реальности и прочее. В удаленном обучении мультимодальный педагогический дизайн определяется не только программным

обеспечением, основными дидактическими единицами, но и необходимостью заинтересовать, вовлечь участников образовательного процесса, удержать их у экранов мониторов компьютеров и смартфонов, а для этого «полностью задействовать чувствительность и эмоциональность студентов и обучающихся» [2; 18].

Результаты исследования

Педагогические задачи и пути их решения

Проверить гипотезу о том, что в современной цифровой педагогике необходимо использовать мультимодальный педагогический дизайн, задействующий максимально возможное разнообразие источников информации по изучаемой теме, мы решили на примере темы «Экзистенциальная философия в литературе и кино» для студентов из Китайской Народной Республики, с зимнего семестра 2019/2020 учебного года обучающихся в УрФУ в удаленном, цифровом формате.

При обучении студентов, представляющих другую культуру, особенно важно представить учебный материал в доступной им форме, но при этом решить все необходимые педагогические задачи. Это значит, что нужно сделать так, чтобы одновременно произошло погружение в новый для них российский и европейский культурный контекст, знакомство с философскими первоисточниками (эссе С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, Ж.П. Сартра, А. Камю), проживание состояния внутри- и вненаходимости с реальностью художественных экзистенциальных произведений (пьесы Ж.П. Сартра и А. Камю, повести А. Камю, рассказы А.П. Чехова, романы Ф.М. Достоевского), освоение необходимого историко-философского материала, основных положений философии экзистенциализма, знакомство с дополнительной исследовательской литературой.

В традиционной дидактической системе все эти задачи решались бы в ходе чтения литературных, философских и комментаторских текстов. То есть в пределах обращения к текстам одной дуальной вербально-визуальной модальности.

В методике мультимодального педагогического дизайна мы должны дополнить изучение текстов вербальных и / или визуальных текстами иных и более сложных модальностей. По мнению представителей культурной семиотики и философии культуры, наиболее полное погружение в культурную среду с достаточно сильным эмоциональным вовлечением и сопереживанием можно достичь путем использования кинофильмов, являющихся выразительной репрезентацией повседневности и создающих иллюзорную и иммерсивную, смыслонасыщенную кинореальность. Как пишет А.Е. Якимов, «преимущества кинематографа в осмыслении повседневности заключается в эффекте «присутствия», аффективно-перцептивной характеристике кинообразности и целостности кинематографической реальности, которая по характеру своего развертывания напоминает естественные механизмы восприятия, работающие по принципу реконфигурации фигуры и фона» [10; 16]. Исходя из этого, мы можем предложить студентам познакомиться с экранизациями известных экзистенциальных романов и повестей, видеозаписями театральных постановок пьес Ж.П. Сартра, А. Камю или А.П. Чехова, или видеозаписью балетной интерпретации романа Достоевского «Преступление и наказание» (балет А. Пярта «Раскольников»). Но, реализуя принцип максимальной активации эмоционально ярко окрашенных переживаний, приближенных к ситуациям актуальной и узнаваемой повседневности, мы считаем возможным обратиться к осмыслениям экзистенциальной проблематики в современном кинематографическом искусстве, привлекаем актуальный материал экзистенциального кинематографа.

Экзистенциальный кинематограф и его синтетический и мультимодальный язык

Художественный язык кинематографа по своей природе синтетичен и техничен, но в истории развития языка кино мы можем выделить различные доминанты художественного синтеза и подчиненность этого синтеза разным концептуальным задачам авторов. Сегодня конструируемый художественный язык кинематографа воплощает следующие основополагающие черты современной эпохи в истории искусства – это ее культуроцентризм [11]. Обратной стороной этого феномена является статус современности как посткультуры и такая ее отличительная характеристика, как постграмотность [9] – комплексная грамотность современного художника в отношении всех существующих в культуре языков, когда современный театральный или кинорежиссер для воплощения своей идеи имеет возможность использовать язык и образность всех предшествующих искусств и эпох.

В языке кинематографа синтезируются не только языки визуальных и аудиальных искусств, элементы архитектурных и лирико-поэтических построений. Язык фильмов А. Звягинцева соткан из разноmodalных цитат: кинематографических, живописно-графических, скульптурно-статуарных, ритмо-мелодических, музыкальных, телевизионных. При этом мастер так уверенно подчиняет фрагменты и аллюзии логике своего художественного повествования, что из интермедийной и мультимодальной интертекстуальной ткани рождается уникальное авторское произведение.

В ткани фильмов этого режиссера использованы живописные линии фресок Ферапонтова монастыря, пейзажей И. Левитана и Н. Куинджи, картин П. Брейгеля Старшего и И. Босха, литературные мотивы Ф. Достоевского и А. Чехова, М. Горького и А. Камю, киномотивы фильмов А. Тарковского и И. Бергмана. Именно они создают потрясающее богатство, глубину и разнообразие современной культуры, на фоне которой разворачиваются действия персонажей фильмов. Об этом много и хорошо написано киноведами и кинокритиками, такими как А. Долин, О. Кириллова, А. Плахов, Д. Хрюкин.

В качестве причины усложняющего синтеза различных выразительных элементов в языке современного кинематографа на уровне и мультимодальности, интермедийности и интертекстуальности современного искусства, Н.Н. Гашева называет экзистенциальный поиск специфической человеческой сущности и актуализацию переосмысления человеческой чувственности [12]. Необходимость такого поиска обострена сегодня высоким уровнем развития искусственного интеллекта, когда человек все чаще вступает в конкурентную борьбу с агентами рационального действия и проигрывает в этом противостоянии с системами искусственного интеллекта. Это вынуждает человека заново обосновывать свою незаменимость в этом мире, способность к эмпатическому сочувствию живущему рядом человеку, собственную чувственность как достояние, способность поддерживать специфическую творческую человеческую сущность, сохранять и создавать заново мир культуры и искусства.

Экзистенциальные состояния бытия, их осмысление всегда являлись основной художественного мышления [13; 117-124]. Специфическая проблематика экзистенциальной философии приводила к тому, что ее бытие в художественных формах, по преимуществу, осуществлялось в сфере литературного нарратива: эссеистского, драматического, прозаического или поэтического. Так было с философией экзистенциализма Серена Кьеркегора, Федора Достоевского, Альбера Камю и Жан-Поля Сартра. Такова была логоцентрическая специфика культуры конца 19-начала 20 века, что художественные и философские нарративы существовали по преимуществу в вербальной форме воплощения.

Однако по мере развития выразительно-образных языков синтетических технических искусств, экзистенциальная проблематика все настойчивее осваивала существование на языке кинематографа. Во второй половине XX века для воплощения экзистенциального нарратива появились новые возможности, и они были выявлены в кинематографе И. Бергмана и М. Формана, В. Херцога и П. Альмадовара. В отечественном кинематографе экзистенциальная проблематика находила свое воплощение в кинороманах Г. Козинцева, А. Тарковского, К. Муратовой, Э. Климова и Л. Шепитько, А. Сокурова. Бытие человека и проблема полноты раскрытия и реализации сущности человека в процессе его существования каждый раз оказывались в центре внимания творчества этих кинематографистов. Их художественное мастерство и глубина художественного постижения мира раскрывались в том, как сфокусировавшись на отдельных решающих (пограничных) моментах в жизни человека, они раскрывали бездны человеческой души, не знающей своей сущности и предназначения, и мятущейся в попытках выбора под грузом неизбежной жизненной ответственности.

Экзистенциальный кинематограф А. Звягинцева

В наши дни экзистенциальная философия нашла своего нарратора в России в лице кинорежиссера Андрея Звягинцева и его соавторов: кинооператора – Михаила Кричмана, художника – Андрея Панкратова, автора сценариев – О. Негина, композиторов – Арво Пярта, Филиппа Гласса и Евгения Гальперина. Замечательный русский кинокритик Елена Стишова определила жанр, в котором работает Андрей Звягинцев и его команда, как «экзистенциальный ужастик» [14].

Каждый из его фильмов описывает особый экзистенциальный опыт – это опыт не любви, а опыт смерти. Из фильма в фильм А. Звягинцев исследует феномен «смерти при жизни» – явление, которое в православной психологии носит название «окаменное нечувствие» [15] – омертвление души прежде

смерти тела. Такие «окаменевшие души» населяют все его фильмы, и зрителю предлагается наблюдать и исследовать разные варианты процесса омертвения души, ее преступления и страдания вне возмездия или наказания.

Носители таких «окаменевших душ» тяготеют к совершению неискупаемых, то есть смертных грехов. Неведомый Отец в «Возвращении», Алекс в «Изгнании», Елена в одноименном фильме, Борис и Евгения в «Нелюбви». Каждый из них совершает свой «смертный грех» – один из тех грехов, что ведут к зримой, физической смерти другого человека, что происходит с неотвратимостью во всех фильмах А. Звягинцева. Мастерство экзистенциального психолога А. Звягинцева состоит в том, что он исследует страшные, смертные деяния «окаменевшей души» во всех мыслимых проявлениях: самоутверждение за счет другого человека, разрушение дома, смерть ребенка, убийство супруга, предательство друга, потеря веры и Бога, присвоение себе права судить других, решать их судьбы и переустраивать этот мир по своим замыслам, приносить жизни людей в жертву стремлению к комфорту и благополучию.

Экзистенциальный опыт проживания состояний «греха» и «нелюбви» в разных фильмах режиссера неразрывно связан с выявлением греховности повседневности и универсальности простейших и древнейших заповедей: «не убий», «не укради», «не прелюбодей». Слабость этих заповедей выявляется как неспособность удержать человека от соблазна грешить, а сила этих заповедей в единственно правильном пути разрешения любого экзистенциального конфликта, когда деятельное решение невозможно, а возможно только ментальное, в единстве переживания и поиска смысла, так называемого смыслопереживания. Из фильма в фильм А. Звягинцев последовательно разоблачает греховность тех персонажей, кто пытается разрешать конфликты, как квесты, активным вмешательством в естественный ход событий. Он вскрывает бесчеловечную суть «деятельного» подхода к действительности. Человек, исповедующий «деятельный» подход, относится к миру, другим людям, событиям как к проблемам, которые должны быть решены. Дети должны быть воспитаны, неверная жена наказана, деньги найдены, дом сохрнен, храм построен.

Мятущийся, сомневающийся герой, который не знает, что ему делать в ситуации экзистенциальной неопределенности и несовершенства бытия, и не предпринимает активных и целенаправленных действий или терпящий в них неудачу, оказывается более достойным сочувствия и сопереживания, нежели персонаж-деятель. В фильмах Звягинцева последний почти всегда оказывается тайным или явным убийцей. Многие критики в связи с таким художественным разоблачением деятельного подхода вспоминают принципы не-деяния дзэн-буддизма и слова бессмертного Лао Цзы: *"Человек при своем рождении нежен и слаб, а при наступлении смерти тверд и крепок. Все существа и растения при своем рождении нежные и слабые, а при гибели сухие и гнилые. Твердое и крепкое – это то, что погибает, а нежное и слабое – это то, что начинает жить"*.

Фильмы А. Звягинцева страшны отчетливо выраженной эстетической оценкой человеческого бытия – тотальностью безобразного в мире людей. Совершенна в его фильмах только природа: выгоревшая на солнце степь, всемогущий и живой океан, застывшие вокруг северного моря берега, скелет морского чудовища, сохнувший на берегу, деревья, растущие в городе и вороны, населяющие городские парки и скверы. Для того, чтобы ярче показать этот конфликт, кинорежиссер использует историю всех искусств: театра, живописи, поэзии, скульптуры, архитектуры, фотографии и все созданные современной культурой языки: поведенческие, гастрономические, колористические, архитектурно-пространственные; все средства медиа: книги, радио и телевидение, персональные компьютеры и социальные сети, все краски кинематографа: сценарий, монтаж, актерскую игру и музыку. Благодаря такому интермедийному синтезу А. Звягинцев сумел воплотить трагедию человека начала XXI века, чья экзистенциальная сущность вытеснена из его сознания и бытия. Об этом его кинокартины «Возвращение» (2003), «Изгнание» (2007), «Елена» (2011), «Левиафан» (2014) и «Нелюбовь» (2017).

Обсуждение

На примере анализа творчества А. Звягинцева мы показали, какие экзистенциальные проблемы, воплощенные в кинофилософских нарративах фильмов А.Звягинцева мы можем исследовать совместно со студентами. Такое совместное производство знаний об экзистенциальной философии и экзистенциальных проблемах современного человека также является одним из важнейших принципов новой цифровой педагогики, когда знания не преподносятся педагогом, а добываются в совместной

познавательной, исследовательской деятельности исследователей-ученых и исследователей-студентов.

Использование кинематографических текстов в мультимодальном педагогическом дизайне находит сегодня различные оценки в научно-педагогическом сообществе. Так, ведущие ученые Центра медиаобразования из Таганрога, Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Сальный Р.В., Селиверстова Л.Н. утверждают, что изучение истории и теории кино, технологий создания фильмов являются сегодня основополагающими моментами для развития образного киномышления (мышления процессами, эмпатии, представления), и формирования комплексной сложной кино- и медиаграмотности [16]. Алиева Т.И., Урадовских Г.В. утверждают, что современные ресурсы медиа, Интернет, кино, компьютерные игры и другое позволяют создать разнообразные образовательные среды, переходя из одной в другую человек будет получать непрерывное образование, где формальные и неформальные образовательные процессы будут дополнять друг друга, формируя консолидированный результат в виде новой комплексной грамотности [17; 379]. Н.А. Симбирцева рассматривает привлечение к мультимодальному педагогическому дизайну визуальных, медийных и мультимедийных текстов как один из факторов воспитания критического мышления, имеющего важнейшее значение по отношению к доминирующей в современном мире визуальной информации, надежным способом выработать навык грамотного чтения визуального текста [18; 66]. С другой стороны подходят к отбору визуального материала для педагогического дизайна учебных занятий авторы, утверждающие, что аудио-визуальное оформление исследуемого на учебных занятиях материала всегда несет на себе признаки определенной идеологии и формирует не только совокупность знаний по изучаемой дисциплине, но и идеологические установки и систему ценностей, транслируемую эксплицитным образом, поэтому отбор таких материалов должен быть очень внимательным и осмысленным [19; 172].

Заключение

Таким образом, проанализировав 1) теорию мультимодального педагогического дизайна у основоположников этого направления развития педагогической мысли М. Калантцис и Б. Коупа, 2) собственный опыт применения в мультимодальном педагогическом дизайне кинофильмов Андрея Звягинцева и его сайта со статьями и размышлениями критиков, книг и учебников по философии экзистенциализма, 3) исследования других ученых-педагогов по поводу эффективности использования кинематографа как образовательного ресурса в педагогическом дизайне современных процессов удаленного обучения, когда домашние задания и практические работы должны заинтересовывать, вовлекать, вызывать эмоциональный отклик, мы приходим к выводу о том, что инструменты педагогического дизайна должны быть разнообразными, и формы деятельности, предлагаемые педагогами обучаемым – вдохновляющими. Традиционные формы чтения книг, слушания лекций, выполнения письменных работ, написания эссе должны сочетаться с новыми формами, ставшими возможными благодаря цифровому формату домашних занятий и экранных встреч с преподавателем, возможностью демонстрации не только слайдов с презентациями, но и просмотра и обсуждений видеозаписей с YouTube или других необходимых ресурсов в социальных сетях. Объединение учебных платформ с привычными обучающимся социальными сетями, где они привыкли смотреть фильмы, слушать музыку, читать книги, изучать языки, создает у обучаемых положительный эмоциональный фон, мотивирует их на совместную продуктивную познавательную работу, позволяет педагогам успешно решить непростые педагогические задачи в условиях удаленного цифрового взаимодействия и мультимодального педагогического дизайна.

Список литературы

1. Kalantzis, M., Cope, B. (2004). Designs for Learning. *E-Learning*. Vol.1, N.1. Pp.38-93.
2. Cope, B., Kalantzis, M. (2021). The Changing Dynamics of On-Line Education: Five Theses on the Future of Learning. *Foreign Language Learning in The Digital Age: Theory and Pedagogy of Developing Literacy*. Ed.by C. Lutge. London: Routledge, 2021. Pp.1-21.
3. Cope, B., Kalantzis, M., Sears, D. (2020). Artificial Intelligence for Education: Knowledge and its Assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*. London: Routledge. Pp.2-17

4. Kalantzis, M., Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge University Press, 2nd edition. – 370 p.
5. Kalantzis, M., Cope, B. (2010). *The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. E-Learning and Digital Media*. Vol. 7. N. 3. Pp. 200-222.
6. Шваб, К. (2018). Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо. – 288с.
7. Van Leeuwen, T., Kress, G. *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. Ed. by David R. Cole, Darren Lee Pullen. NY: Routledge. p. viii-ix – 262 p.
8. Cope, B., Kalantzis, M. (2016) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, Palgrave. – 309 p.
9. Гудова, М.Ю. (2011). Постграмотность как актуальная проблема современной культуры // *Образование и наука. Известия УрО РАО*. № 9 (88). С. 69-77.
10. Якимов, А.Е. (2021) Проблема репрезентации повседневности в кинематографе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности 5.7.8. – Философская антропология, философия культуры. Екатеринбург, 2021. – 35с.
11. Закс, Л.А. (2018). Современная эволюция/революция культуры и формирование культуроцентристской парадигмы сознания (на примере философии и социогуманитарных наук) // *Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки*. 2018. Т. 13. № 4 (182). С. 40-53.
12. Гудова, М.Ю. (2015). Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора культурологии / Екатеринбург, Уральский федеральный университет
13. Каган, М.С. (1997). *Философская теория ценностей*. СПб.: Петрополис. – 205 с.
14. Гашева, Н.Н. (2018). Коммуникативные стратегии кинотекста в условиях современного кризиса литературоцентризма // *Вестник культуры и искусств*. № 4 (56). С. 66-72.
15. Кондратова, М. (2012). Чужие. <http://az-film.com/ru/Publications/109-chuzhie.html>
16. Стишова, Е.Н. (2014). Декалог от Андрея Звягинцева. «Левиафан», режиссер Андрей Звягинцев. <https://old.kinoart.ru/archive/2014/07/dekalog-ot-andreya-zvyagintseva>
17. Федоров, А.В., Левицкая, А.А., Челышева, И.В., Мuryюкина, Е.В., Сальный, Р.В., Селиверстова, Л.Н. (2020) *Массовое медиаобразование в странах СНГ*. Москва. – 273 с.
18. Алиева, Т.И., Урадовских, Г.В. (2016). Вариативные образовательные среды – запрос сегодняшнего дня // *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. № 5. С. 379-380.
19. Симбирцева, Н.А. (2020). Опыт развития критического мышления сквозь призму восприятия визуального текста: психолого-педагогический аспект // *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*. Т. 26. № 4 (201). С. 60-68.
20. Fernandez, R. F. F., Rubtsova, E. V., & Rojas, S. A. F. (2021). Content Edulcoration as Ideology Visualization in an English Language Coursebook. *Praxema*, (4), 172-193.

References

1. Kalantzis M., Cope B. (2004) *Designs for Learning. E-Learning*. Vol.1, N.1. Pp.38-93.
2. Cope B., Kalantzis M. (2021) *The Changing Dynamics of On-Line Education: Five Theses on the Future of Learning*. Foreign Language Learning in The Digital Age: Theory and Pedagogy of Developing Literacy. Ed.by C. Lutge. London: Routledge. Pp.1-21.
3. Cope B., Kalantzis M., Searsmith D. (2020) *Artificial Intelligence for Education: Knowledge and its Assessment in AI-enable learning ecologies*. Educational Philosophy and Theory. London: Routledge. Pp.2-17
4. Kalantzis M., Cope B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge University Press, 2nd edition. – 370 p.
5. Kalantzis M., Cope B. (2010). *The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. E-Learning and Digital Media*. Vol. 7. N. 3. Pp. 200-222.
6. Schwab, K. (2018). *Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya. [The Fourth Industrial Revolution]*. М.: Eksmo. – 288s. [in Russ.]
7. Van Leeuwen, T., Kress, G. *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. Edited by David R. Cole, Darren Lee Pullen. NY: Routledge. p. viii-ix – 262 p.
8. Cope B., Kalantzis M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, Palgrave, 2016 – 309 p.
9. Gudova M.Yu. 2011. Postgramotnost' kak aktual'naya problema sovremennoj kul'tury // *Obrazovanie i nauka*. [Post-literacy as an actual problem of modern culture // *Education and Science*.] *Izvestia UrO RAO*. № 9 (88). S. 69-77. [in Russ.]
10. Yakimov, A.E. (2021) *Problema reprezentacii povsednevnosti v kinematografe. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filosofskih nauk po special'nosti 5.7.8.* – *Filosofskaya antropologiya, filosofiya kul'tury*. [The problem of representation of everyday life in cinema. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate

- of Philosophical Sciences in the specialty 5.7.8. - Philosophical anthropology, philosophy of culture]. Ekaterinburg,. – 35s. [in Russ.]
11. Zaks, L.A. (2018). Sovremennaya evolyuciya/revolyuciya kul'tury i formirovanie kul'turocentristskoj paradigmy soznaniya (na primere filosofii i sociogumanitarnyh nauk). Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 3: Obshchestvennyye nauki. [Modern evolution/the revolution of culture and the formation of a culturocentric paradigm of consciousness (on the example of philosophy and socio-humanitarian sciences) // Izvestiya Ural Federal University. Series 3: Social Sciences]. Vol. 13. № 4 (182). S. 40-53. [in Russ.]
 12. Gudova, M.Yu. 2015. Chtenie v epohu postgramotnosti: kul'turologicheskij analiz. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora kul'turologii / Ekaterinburg, Ural'skij federal'nyj universitet [Reading in the Post-literacy era: a cultural analysis. Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Cultural Studies / Yekaterinburg, Ural Federal Universit. [in Russ.]
 13. Kagan, M.S. 1997. Filosofskaya teoriya cennostej. [Philosophical theory of values]. St. Petersburg: Petropolis. – 205 s. [in Russ.]
 14. Gasheva, N.N. (2018). Kommunikativnye strategii kinoteksta v usloviyah sovremennogo krizisa literaturocentrizma. Vestnik kul'tury i iskusstv. № 4 (56). S. 66-72. [Communicative strategies of the film text in the conditions of the modern crisis of literary centrism // Bulletin of Culture and Arts. No. 4 (56). pp. 66-72. [in Russ.]
 15. Kondratova, M. (2012). Chuzhie. [Strangers]. <http://az-film.com/ru/Publications/109-chuzhie.html> [in Russ.]
 16. Stishova, E.N. (2014). Dekalog ot Andrey Zvyagintseva. «Leviafan», rezhisser Andrej Zvyagintsev. [Decalogue from Andrey Zvyagintsev. Leviathan, directed by Andrey Zvyagintsev]. <https://old.kinoart.ru/archive/2014/07/dekalog-ot-andreya-zvyagintseva> [in Russ.]
 17. Fedorov, A.V., Levickaya, A.A., Chelysheva, I.V., Muryukina, E.V., Salny, R.V., Seliverstova, L.N. (2020) Massovoe mediaobrazovanie v stranah SNG. Moskva. [Mass media education in the CIS countries. Moscow] – 273 p. [in Russ.]
 18. Alieva, T.I., Uradovskih, G.V. (2016) Variativnye obrazovatel'nye sredy – zapros segodnyashnego dnya // Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta. [Variable educational environments - the request of today // Upbringing and education of young children]. No 5. S. 379-380. [in Russ.]
 19. Simbirtseva, N.A. (2020). Opyt razvitiya kriticheskogo myshleniya skvoz' prizmu vospriyatiya vizual'nogo teksta: psihologo-pedagogicheskij aspekt // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. T. 26. № 4 (201). S. 60-68. [The experience of developing critical thinking through the prism of visual text perception: psychological and pedagogical aspect // Proceedings of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture. Vol. 26. No. 4 (201). pp. 60-68] [in Russ.]
 20. Fernandez, R.F.F., Rubtsova, E.V., & Rojas, S.A.F. (2021). Content Edulcoration as Ideology Visualization in an English Language Coursebook. *Praxema*, (4), 172-193.

**Multimodal pedagogical design and lessons in the philosophy of existentialism
(on the example of A. Zvyagintsev's films)**

V.A. Gudov, M.Y. Gudova*
Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia,
e-mail*: M.J.Gudova@urfu.ru

Abstract

The authors of the article consider the concept of multimodal pedagogical design in the works of the founders of this concept M. Kalantzis and B. Cope. They connect the necessity of multimodal pedagogical design implementation with the formation of new, non-didactic digital pedagogy and the need to strengthen the emotional involvement of students, especially those from another culture and need to be immersed in a socio-cultural context. The experience of multimodal pedagogical design application is analyzed on the example of using films and website of Russian director A. Zvyagintsev, who develops traditions of existential cinematography and creates complex intertextual and culture-centered artistic language in his film narratives. The authors involve scientists from the Center for Media Education (Taganrog), Ural Federal University, and foreign colleagues to discuss the potential of cinematography as one of the instruments of multimodal pedagogical design around which the study of certain disciplines can be built. The conclusion is that only by engaging modern multimodal means of transferring knowledge and transforming existential experience, such as modern cinema and social networks, websites, blogs, it is possible to successfully attract and retain the attention of the audience in the remote education process.

Keywords: multimodality, pedagogical design, post-literacy, digital pedagogy, involvement, emotionality, existential cinema, A. Zvyagintsev

Мультимодальды педагогикалық дизайн және экзистенциализм философиясының сабақтары (А. Звягинцев фильмдерінің мысалында)

В.А. Гудов, М.Ю. Гудова*

Орал федералды университеті, Екатеринбург, Ресей
e-mail*: M.J.Gudova@urfu.ru

Мақала авторлары осы Тұжырымдаманың негізін қалаушылар М.Каланцис пен Б. Коуп шығармаларындағы мультимодальды педагогикалық дизайн тұжырымдамасын қарастырады, олар мультимодальды педагогикалық дизайнды жүзеге асыру қажеттілігін жаңа, дидактикалық емес цифрлық педагогиканың қалыптасуымен және студенттердің, әсіресе басқа мәдениеттің эмоционалды белсенділігін арттыру қажеттілігімен байланыстырады. мәдени контекстке ену керек. Ресейлік режиссер А. Звягинцев фильмдер мен веб-сайтты пайдалану мысалында мультимодальды педагогикалық дизайнды қолдану тәжірибесі талданады. Экзистенциалды кинематографтың дәстүрлерін дамытып, фильмдерінде күрделі интертекстуалды және мәдени бағытталған көркем тіл құратын. Авторлар Орал федералды университетінің Медиа-білім беру орталығының (Таганрог) ғалымдарын және шетелдік әріптестерін белгілі бір пәндерді оқуға болатын мультимодальды педагогикалық дизайн құралдарының бірі ретінде кинематографияның әлеуетін талқылауға тартады. Қорытынды: қазіргі заманғы кино және әлеуметтік медиа, веб-сайттар, блогтар сияқты білім беру мен экзистенциалды тәжірибені түрлендірудің заманауи мультимодальды құралдарын қолдана отырып, аудиторияның назарын сәтті тартып, ұстап тұруға болады.

Түйін сөздер: мультимодальдылық, педагогикалық дизайн, пост-сауаттылық, цифрлық педагогика, тартымдылық, эмоционалдылық, экзистенциалды кинематография, А.Звягинцев

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гудов Валерий Александрович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Уральского Гуманитарного института в УрФУ. Адрес: Адрес: 620002, Уральский федеральный округ, Свердловская область, Екатеринбург, ул. Мира, 19, Главный учебный корпус УрФУ, v.a.gudov@urfu.ru

Гудова Маргарита Юрьевна, доктор культурологии, доцент, профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского Гуманитарного института в УрФУ. Адрес: Главный учебный корпус УрФУ: 620002, Уральский федеральный округ, Свердловская область, Екатеринбург, ул. Мира, 19, M.J.Gudova@urfu.ru

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Гудов Валерий Александрович, филология ғылымдарының кандидаты, УрФУ-дағы Орал гуманитарлық институтының орыс және шетел әдебиеті кафедрасының доценті. Мекенжайы: 620002, Орал федералды округі, Свердлов облысы, Екатеринбург, Мир көшесі, 19, УрФУ бас оқу ғимараты; v.a.gudov@urfu.ru

Гудова Маргарита Юрьевна, УрФу қаласындағы Орал гуманитарлық институтының философия тарихы, философиялық антропология, эстетика және мәдениет теориясы кафедрасының доценті, мәдениеттану докторы. Мекенжайы: 620002, Орал федералды округі, Свердлов облысы, Екатеринбург, Мир көшесі, 19, УрФУ бас оқу ғимараты, M.J.Gudova@urfu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Valery A. Gudov, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Literature of the Ural Humanitarian Institute in UrFU. Address: 620002, Ural Federal District, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mira str., 19, Main academic building of UrFU; v.a.gudov@urfu.ru

Margarita Yu. Gudova, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Professor of the Department of History of Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture of the Ural Humanitarian Institute in UrFU. Address: 620002, Ural Federal District, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mira str., 19, Main academic building of UrFU, M.J.Gudova@urfu.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 15.12.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 24.12.2021

МРНТИ 14.15.07

DOI: 10.52512/2306-5079-2021-88-4-41-53

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА И ЕЕ КОНТРОЛЬ В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Макусева, Е.В. Яковлева*

Нижекамский химико-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Нижнекамск, Россия
e-mail*: makuseva2008@yandex.ru

Аннотация

В работе рассматриваются некоторые направления совершенствования самостоятельной работы студентов и ее контроля, в частности, совместимость самостоятельной работы студентов в вузе, направленной на формирование у молодежи новых навыков, в которой многое возлагается на планирование этой деятельности, управление ею и осуществление за ней контроля, с инновационным характером современного образования.

В общей проблеме организации самостоятельной работы студентов значительное место занимают формы и методы ее контроля, целью которого является активизация работы студента, воспитание у него ответственности за свой продукт умственного труда. Авторы подробно рассматривают задачу использования полученной информации для управления учебным процессом, в том числе процессом самообучения студентов, предлагая свой вариант системы организации и контроля успешности выполнения студентами самостоятельной работы. Непременным условием осуществления такой системы контроля самостоятельной работы студентов («микрозачетов») является наличие достаточно достоверной информации о трудоемкости всех заданий, которые студент обязан выполнить в течение семестра. Без этого система не работает, как не работает и система контроля текущей успеваемости без согласования её с принятой методикой учебных занятий. Авторами отмечено, что в предложенной системе контролируется только та часть самостоятельной работы, которая связана с обязательными заданиями.

Для определения фактических затрат времени на самостоятельную работу студентов по выполнению её отдельных элементов использовались следующие методы: экспертные оценки преподавателей о трудоемкости отдельных элементов; определение фактических затрат времени методом контроля самостоятельной работы студентов в присутствии преподавателя (во внеучебное время); самофотографирование самостоятельных занятий студентами; экспериментальное определение преподавателями затрат собственного времени на выполнение отдельных элементов студенческой самостоятельной работы.

В статье показаны результаты анализа трудоёмкости основных оценочных средств СРС, а также средних затрат времени на один элемент самостоятельной работы. Приведены основные требования к формированию системы контроля выполнения обязательных заданий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, контроль самостоятельной работы, система контроля, микрозачет, микроэкзамен, затраты времени, трудоемкость

Введение

В условиях глобального увеличения объёма информации, постепенного перехода к цифровизации всех сфер деятельности человека, быстрого развития науки, техники и искусственного интеллекта, значительного ускорения технологических и социальных процессов, увеличения доли интеллекта в любом виде труда перед высшей школой поставлена задача реализации творческого потенциала обучающихся. Данная задача требует формирования у студентов как базовых профессиональных навыков, так и универсальных навыков, которые можно будет использовать в различных сферах деятельности, в том числе и социальной, на протяжении всей жизни. Образование в новом, стремительно меняющемся мире, должно быть направлено на совершенствование старых и разработки новых форм и методов обучения и воспитания, отвечающих требованиям социального заказа сегодняшнего дня и образу рабочего места второй четверти XXI века. Однако, как справедливо отмечают эксперты Global Education Futures и WorldSkills Russia [1; 9], сфера образования и профессиональной подготовки кадров является наиболее консервативной, требующей осознанного системного реформирования направленного на совершенствование программ подготовки как

содержательных, так и организационных её аспектов. Поэтому в учебном процессе высшей школы проблема выработки научно обоснованных подходов к конструированию содержания самостоятельной работы студентов и её контролю стоит особо остро и приобретает всё большее значение в связи с увеличением доли СРС по всем дисциплинам подготовки, появлением новых её разновидностей и переосмыслением её функции. Объясняется это, прежде всего, основным трендом современного образования при переходе общества в постиндустриальную фазу: сейчас мало дать студенту хорошие конкретные знания по специальности наряду с базовыми навыками подготовки выпускника для новой экономики – надо ещё научить его работать самостоятельно и после окончания института. Сегодня очень важно сформировать у студентов профессиональные компетенции, универсальные качества, обеспечивающие более высокий уровень профессиональной мобильности, готовности и способности к личностной самореализации в профессиональной деятельности [2; 101]. Следующий значимый тренд – переход от оценивания преподавателем к оцениванию при участии студентов. Поэтому в новом сложном мире необходимо пересмотреть существующие подходы к организации и контролю самостоятельной работы в вузе согласно вызовам времени.

Материалы и методы

Проблема самостоятельной работы студентов не нова. Самостоятельная работа студентов как форма занятий всегда использовалась в высших учебных заведениях. Однако в течение многих лет считалось, что первостепенная задача преподавателя высшей школы – дать студентам определённые знания, сформировать умения и навыки их практического применения, а работать самостоятельно студенты должны научиться самостоятельно ещё в средней школе. Такая позиция привела к тому, что студенты, особенно первокурсники, испытывали определённые трудности при решении практических вопросов, у них отсутствовал опыт использования оптимальных приёмов самостоятельной работы и творческой поисковой деятельности.

Сложность второй половины прошлого столетия, выражающаяся в резком скачке информационной индустрии и технических средств, настоятельно указало на необходимость позиционирования образования как одного из важнейших ресурсов развития общества в ситуации стратегической неустойчивости. Стратегия реформирования и развития образования в России и странах СНГ была невозможна без учёта проблемы приобщения учащихся и студентов к активной познавательной деятельности в процессе их самостоятельной работы. Данный вопрос занял важное место в трудах видных учёных (П.И. Пидкасистый [3], Н.А. Половникова [4], А.В. Усова [5], С.Е. Ярцева [6], Д.А. Серікбаева [7]) посвящённых воспитанию познавательной активности и самостоятельности подрастающего молодого поколения, по которому существует ряд мнений. Одни исследователи считают, чтобы самостоятельная работа обучающихся протекала эффективно, необходимо правильно определить её формы. Другие исследователи разделяют мнение, что основным направлением совершенствования самостоятельной работы является опосредованное воздействие на обучающихся через учебно-методическое обеспечение, но не дают однозначных рекомендаций и указаний по способам их применения. Более того, в научной литературе всё чаще говорится о важности такой формы учебной работы, как самостоятельная управляемая работа студентов [8], [9], [10].

Тем не менее, не вызывает сомнений тот факт, что систематическая самостоятельная работа студентов в вузе должна строиться под руководством и контролем преподавателя с учётом прогностических научных интерпретаций будущего состояния развития общества и ориентироваться на его интересы в процессе подготовки профессиональных кадров для новой экономики. Сегодня, в связи с «Национальной доктриной развития образования в Российской Федерации» [11] и новой концепцией инженерного образования [12] данная проблема вновь приобретает резонансное звучание в связи с непревзойденной скоростью обновления знаний в мировых информационных потоках и возрастанием роли самообразования личности.

Наше исследование базируется на многочисленных публикациях по совершенствованию подготовки специалиста и находится в поле исследовательских интересов посвящённых: поиску приёмов активизации самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки во время аудиторных и внеаудиторных занятий (Г.Н. Диниц [13], В.Н. Бессонова [14] и др.); вопросам организации самостоятельной работы в системе дистанционного обучения (Ю.А. Дубровская [15], Л.Н. Починалина [16] и др.); информационно-методическому обеспечению самостоятельной работы студентов (В.А. Козакова [17], Т.Д. Речкина [18] и др.); пониманию объективной необходимости и

потребности студентов в самообразовании (Ю.Л. Жильцова [19], О.А. Зуева [20], Т.Г. Макусева [21], Е.В. Яковлева [22] и др.); контролю и самоконтролю самостоятельной работы студентов (Г.В. Царёва [23], А.Г. Сокольский и Н.В. Сокольская [24] и др.). Идея самостоятельной управляемой работы студентов, направленной на активизацию логического мышления и развитие умения применять усвоенные знания в любых ситуациях нашла так же своё отражение в наших исследованиях, проведённых ранее, по организации процесса самообучения студентов на примере курсов «Математика» и «Концепции современного образования» [8], [25].

На основании глубокого анализа работ по методологическим аспектам проблемы, обобщения изложенных их авторами позиций, а также собственных исследований нам удалось выделить основы понятия самостоятельная работа студента. Под самостоятельной работой студентов мы понимаем всю совокупность самостоятельной деятельности студентов в различных формах учебно-воспитательного процесса в вузе, направленной на глубокое изучение учебного материала, формирование творческого мышления студентов и выработку навыков использования знаний в практической работе при методическом руководстве и контроле со стороны преподавателя, но без его непосредственного участия.

Не вызывает сомнения, что при существующей в высшей школе тенденции сокращения аудиторных занятий под непосредственным руководством со стороны преподавателя и открывающихся новых возможностях, которая несёт в себе четвертая промышленная революция – Индустрия 4.0, направленная на цифровизацию экономики и переход её на новый технологический уровень, роль самостоятельной работы студентов будет значительно возрастать. Это создаёт вызов высшему образованию как традиционной системе, системе генерирования, распространения и передачи знаний. Возникает вопрос: совместима ли с инновационным характером современного образования самостоятельная работа студентов в вузе, направленная на формирование у молодежи новых навыков, в которой многое возлагается на планирование этой деятельности, управление ею и осуществление за ней контроля?

В общей проблеме организации самостоятельной работы студентов значительное место занимают формы и методы её контроля. Обычно проведение такого контроля ставит своей целью активизацию работы студента, воспитание у него ответственности за свой продукт умственного труда. Однако это ещё полдела — необходимо использовать полученную информацию и для управления учебным процессом, в том числе процессом самообучения студентов. Причём эта вторая задача сложнее первой, и может быть, поэтому в вузах нередко используют результаты контроля только для активизации самостоятельных занятий студентов. От того, как ставится эта задача, зависит и выбор системы организации и контроля успешности выполнения студентами самостоятельной работы. Остановимся на этом подробнее.

На экзаменах проверяются обычно знания и умения, непосредственно вытекающие из теоретических положений по дисциплине, на зачётах — умения более прикладного характера и некоторые навыки инженерного, рационализаторского и творческого труда. Система контроля самостоятельной работы в разных вузах имеет свои особенности, но если оценивать её крупным планом, то она носит либо экзаменационный, либо зачётный характер. В первом случае контроль выставляет собой как бы серию «микроэкзаменов», во втором — «микрозачетов».

Практически такие «микроэкзамены» иной раз сводятся к контролю текущей успеваемости, подобному принятому в средней школе. Этот контроль в условиях вуза неправомерен. Во-первых, он не соответствует законодательству о высшей школе, а во-вторых, он не согласован с самим характером вузовских занятий. Ведь преподаватели здесь не имеют возможности непрерывно и достоверно оценивать (как это делается в школе) самостоятельную работу учащихся по пятибалльной системе.

Кроме того, контроль текущей успеваемости в вузе неизбежно отнимает много учебного времени у преподавателей и студентов.

Но дело не только в этом. Главное заключается в том, что данные, полученные по результатам проверки текущей успеваемости, недостаточны для осуществления научной организации учебного процесса, так как не несут информации, касающейся объёма выполненной работы и её трудоёмкости.

Напротив, непременным условием осуществления зачётного типа контроля самостоятельной работы студентов («микрозачетов») является наличие достаточно достоверной информации о трудоёмкости всех заданий, которые студент обязан выполнить в течение семестра. Без этого система

не работает, как не работает и система контроля текущей успеваемости без согласования её с принятой методикой учебных занятий.

Таким образом, зачётной системе контроля должна предшествовать очень большая работа — определение трудоёмкости каждого обязательного задания. Серия «микрозачетов» приведёт к получению студентом общего зачёта, что, конечно, не даёт никаких оснований для отмены экзамена по курсу: на экзамене проверяется другое — освоение полной программы теоретических знаний.

Иногда делаются попытки соединить две системы контроля в одну — зачетно-экзаменационную, оценивая дифференцированно этапы выполнения заданий. На наш взгляд, ничего, кроме дополнительных затруднений, такой «симбиоз» не приносит: зачёт знаменует собой завершение конкретной практической работы, и оценивать её выполнение дифференцированно, по частям можно только весьма условно. Объём выполняемой работы, которая завершается зачётом, напротив, легко может быть разделён на части, и это позволяет фиксировать этапы выполнения задания, не прибегая к дифференцированным оценкам. Следовательно, в основе зачётной системы лежит контроль выполнения обязательных заданий с учётом их объема.

Нижекамский химико-технологический институт, как и многие другие вузы, начал в своё время контроль самостоятельной работы с проверок текущей успеваемости. Такая «глобальная» проверка знаний, предшествовавшая экзамену и её результаты, учитывались при проведении экзамена. Затем институт от этого отказался и перешел на рейтинговую систему, которая после ряда корректировок с учётом накапливающегося опыта в настоящее время представляет собой следующее.

Рейтинговая оценка формируется на основании текущего и промежуточного контроля. Максимальное и минимальное количество баллов по различным видам учебной работы описано в положении о рейтинговой системе.

Рейтинговая система оценки знаний является обобщающим показателем академической успеваемости студентов в течение семестра и экзаменационной сессии. Данная система используется с целью стимулирования самостоятельной систематической работы студентов, раскрытия их творческих способностей, применения дифференцированного подхода к оценке знаний.

Например, структура и содержание дисциплины физика в 1-м семестре имеющей общую трудоёмкость 180 часов, составляет 5 зачётных единиц представлены в виде табл.1, где КСР – часы на контроль самостоятельной работы, СРС – часы самостоятельной работы студентов.

Таблица 1 – Структура и содержание дисциплины физика в 1-ом семестре

№	Раздел дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в часах)					Оценочные средства для проведения промежуточной аттестации по разделам
			Лекции	Практические занятия	Лабораторные работы	КСР	СРС	
1	Физические основы механики	1	8	3	9	16	10	Коллоквиум № 1, расчетная работа № 1, конспект по СРС, защита лабораторных работ № 1-3
2	Молекулярная физика и термодинамика	1	6	3	9	18	12	Коллоквиум № 2, расчетная работа № 2, конспект по СРС, защита лабораторных работ № 4-6
3	Электростатика	1	4	3	9	20	14	Коллоквиум № 3, расчетная работа № 3, конспект по СРС, защита лабораторной работы № 7-9
ИТОГО			18	9	27	54	36	
Форма аттестации					Экзамен (36 ч.)			

При изучении дисциплины физика в 1-м семестре предусматривается экзамен, выполнение трех расчетных работ, трех коллоквиумов и девяти лабораторных работ, написание трех конспектов по СРС. За эти контрольные точки студент может получить минимальное и максимальное количество баллов (см. таблицу 2). За экзамен студент может получить минимум 24 балла и максимум – 40 баллов. Объем же и количество оценочных средств регламентируются рабочей программой по дисциплине в зависимости от числа учебных часов, отводимых учебным планом по данному направлению и программе подготовки выпускника вуза.

Таблица 2 – Использование рейтинговой системы оценки знаний по физике в 1 семестре.

Оценочные средства	Кол-во	Min, баллов	Max, баллов
Лабораторная работа	9	18	30
Расчетная работа	3	9	15
Конспект по СРС	3	3	5
Коллоквиум	3	6	10
Текущий рейтинг		36	60
Экзамен	1	24	40
Итого:		60	100

Прежде всего, ещё раз подчеркиваем, что в этой системе контролируется только та часть самостоятельной работы, которая связана с обязательными заданиями, направленными на освоение и углубление знаний, а также на устранение недостатков и пробелов в знаниях студентов. Важная особенность КСР, как средства для достижения положительных результатов в учебно-познавательной деятельности обучающихся, состоит в создании преподавателем комфортных условий для самостоятельной работы и успешного освоения студентами базовых знаний по дисциплине. Фактически КСР – это самообучение студентов, но под руководством преподавателя. Объем и срок выполнения каждого задания устанавливаются заранее и отражаются в оценочных средствах для проведения промежуточной аттестации по разделам дисциплины в рабочих программах и учебно-методических комплексах, которые иногда корректируются, при выявлении определенных затруднений в освоении студентами данной дисциплины. Мера готовности задания характеризуется объемом выполненной работы, и в отличие от дифференцированной оценки это позволяет контролировать этапы выполнения задания (ведь преподаватели, применяющие дифференцированную оценку, ставят её обычно тогда, когда вся работа завершена).

Практика показывает, что при рейтинговой системе контроля и оценки знаний при текущем промежуточном контроле в течение семестра для характеристики выполнения задания достаточно фиксировать три этапа: зачёт (60 - 100 баллов), полузачёт (36 – 60 баллов), и незачёт (меньше 36 баллов).

Для облегчения обработки всей информации по промежуточной аттестации указанные три этапа кодируются условными баллами, как показано в табл. 3.

Таблица 3 – Условные обозначения по промежуточной аттестации в течение семестра

Выполнение заданий, баллы	Форма записи	Код
60 – 100	Зачёт	2
36 – 60	Полузачёт	1
меньше 36	Незачёт	0

Эта система носит сигнальный характер, и, если преподаватель не считает необходимым в данном случае привлекать внимание деканата, он имеет право поставить полный балл 2 и за незаконченную работу. Вопрос о том, за какую часть задания конкретно будет ставиться полузачёт (1), решается лектором и заранее сообщается преподавателям, ведущим лабораторные и практические занятия по данной дисциплине, и студентам.

Таким образом, первая часть нашей системы контроля касается выполнения студентом обязательного задания, внесенного в график. На контрольных неделях преподаватели записывают в специальные кафедральные ведомости баллы 0, 1, 2, и ведомости передаются в вычислительный центр или центр аттестации. Для этого групповые списки студентов предварительно печатаются в деканате, и преподавателям остается два-три раза в течение семестра проставить баллы. Никаких подсчетов ни преподаватели, ни кафедры, ни деканаты не ведут. Сведения по каждой дисциплине сводятся в одну групповую ведомость и печатаются в вычислительном центре или центре аттестации. Затем ведомость передается в деканат. Таким образом, деканаты получают полные сведения о выполнении графика учебными группами в готовом виде и никаких усилий не затрачивают.

Многолетний опыт использования этой системы показывает, что более подробная детализация пока практически нереализуема, а полученные нами интегральные результаты дают надежные сигналы о «горящих» контрольных точках по ходу освоения дисциплины студентами, т. е. о необходимости того или иного вмешательства со стороны деканата. Не надо забывать, что за каждым баллом (0, 1, 2) стоит реальный студент с его индивидуальными особенностями и ни один математический показатель не может раскрыть эти особенности в полной мере. А решение относительно конкретного студента может и должно быть принято объективно с учётом всех условий и особенностей, относящихся именно к нему. И здесь многое зависит от преподавателя.

Определяя относительные и в известной мере условные показатели трудоемкости по дисциплине в учебных планах, деканаты и выпускающие кафедры в то же время дают преподавателям необходимые ориентиры на то, в каких границах они должны планировать объем обязательных заданий. Таким образом, и общий объем работы удерживается в намеченных рамках, хотя здесь на специфику каждого студента «накладывается» и специфика каждой дисциплины. В интегральной нагрузке студента положительные несовпадения в какой-то мере компенсируются отрицательными несовпадениями, и это зачастую повышает реальность планируемой нагрузки.

Таким образом, вопрос о достоверной трудоемкости заданий — это общий вопрос о методической достоверности учебных планов и программ подготовки при поточной системе обучения, которые также рассчитаны на какого-то «среднего» студента.

Для определения фактических затрат времени на самостоятельную работу студентов по выполнению её отдельных элементов использовались следующие методы:

- экспертные оценки преподавателей о трудоемкости отдельных элементов;
- определение фактических затрат времени методом контроля самостоятельной работы студентов в присутствии преподавателя (во внеучебное время);
- самофотографирование самостоятельных занятий студентами;
- экспериментальное определение преподавателями затрат собственного времени на выполнение отдельных элементов студенческой самостоятельной работы.

Результаты

Данные анализа экспертных оценок по трудоемкости основных оценочных средств самостоятельной работы студентов, предложенных всеми преподавателями кафедры для групп, изучающих физику в течение семестра, приведены на рис. 1, где цифрой 1 – обозначены затраты времени на проработку лекционного материала, методических рекомендаций по подготовке к выполнению и защите лабораторной работы; цифрой 2 – затраты на выполнение домашних расчётных работ, 3 – время подготовки конспектов по теоретическим вопросам, вынесенным для самостоятельного изучения и 4 – общие затраты времени на подготовку к коллоквиумам в семестре. Синей линией выражены показатели экспертных оценок, а оранжевой – результаты самоконтроля студентов.

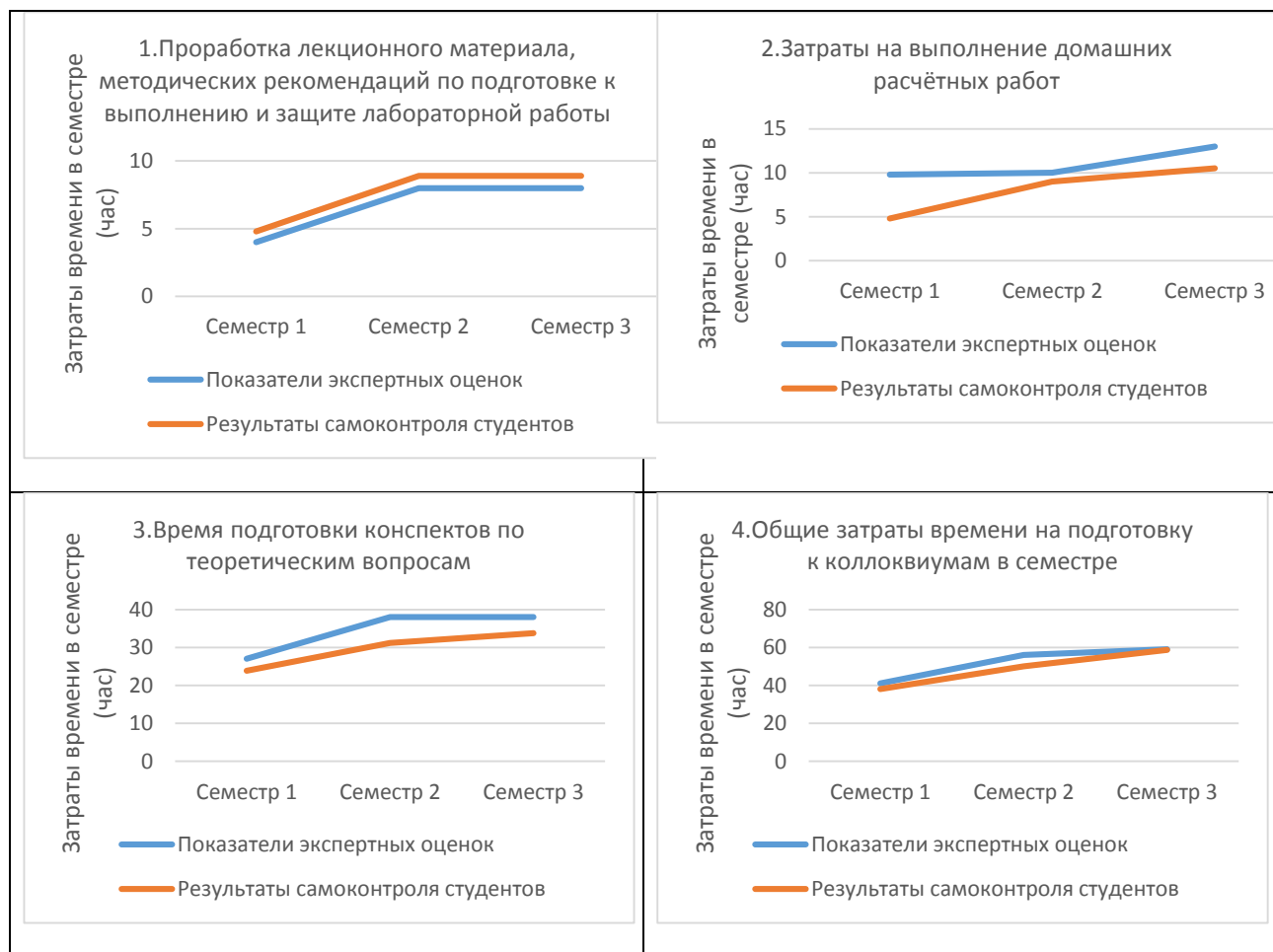


Рис. 1 – Анализ трудоёмкости основных оценочных средств СРС

Очевидно, что по мере перехода от раздела «Физические основы механики» к разделу «Молекулярная физика и термодинамика», а затем к «Электростатике» трудоёмкость всех видов оценочных средств СРС возрастает.

Сравнение полученных результатов показывает, что оценка трудоёмкости отдельных элементов самостоятельной работы преподавателями на 8-15 процентов превышает ту, которая дана студентами. Однако это расхождение вполне закономерно, если учесть, что экспертные оценки преподавателей субъективны, а учет затрат своего времени вели только студенты с хорошей и отличной успеваемостью. В принципе для числового анализа ничто не мешает измерять объем заданий и в относительных показателях, приняв, скажем, объем работы по конкретной дисциплине за единицу или общий объем за 100 процентов. Техника же определения трудоёмкости обычная: сбор мнений студентов, экспертных оценок опытных преподавателей, хронометраж и т. п.

На основе полученных данных были определены средние затраты времени на один элемент – применительно к отдельным элементам самостоятельной работы для различных разделов курса (см. рис. 2). На рисунке показаны затраты времени на выполнение расчетных заданий, на проработку лекционного материала и работу с учебником, на решение домашних задач.

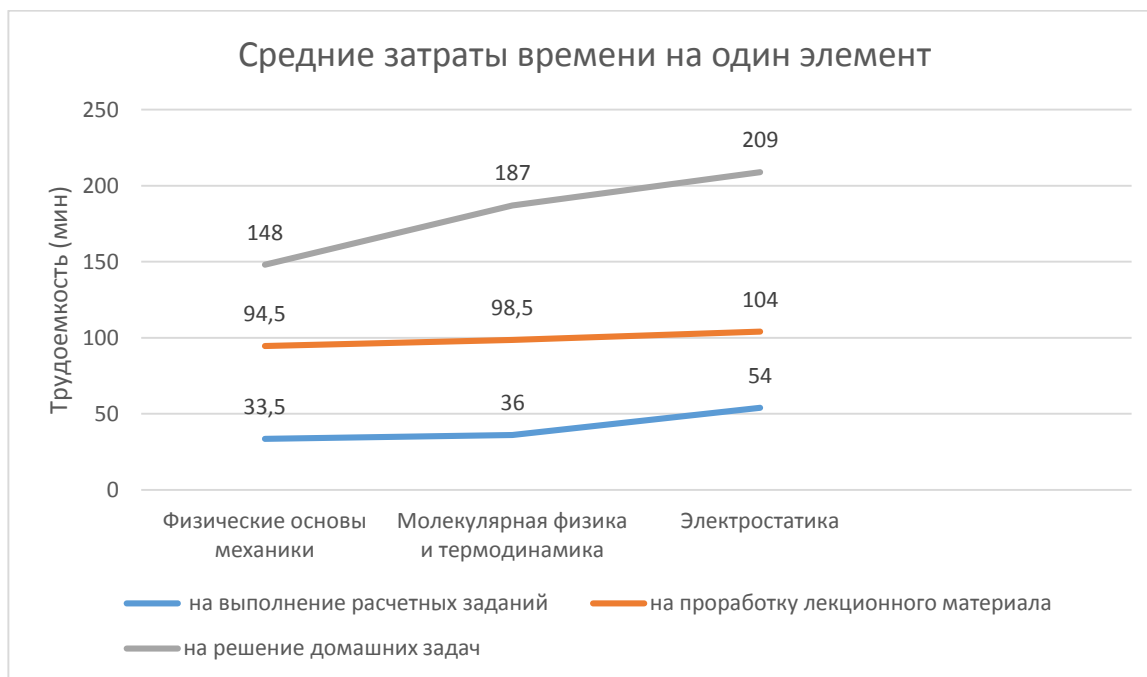


Рис. 2 – Анализ средних затрат времени на один элемент

Обсуждение

Нам показалось интересным выяснить, сколько времени на выполнение тех же элементов работы тратят преподаватели кафедры, и мы поставили эксперимент применительно к выполнению домашних расчетных работ по выделенным выше разделам курса физики. Оказалось, что сравнительный коэффициент, т. е. отношение среднего «студенческого» времени к среднему «преподавательскому», составил 1,6.

Проведенная кафедрой работа позволила установить обоснованные нормативы затрат времени на выполнение всех элементов самостоятельной работы, а на этой основе рационально спланировать учебный процесс и вести систематический контроль за ним. Так, при планировании самостоятельной работы студентов на нынешний учебный год в качестве исходных нормативов затрат времени на выполнение отдельных элементов этой работы приняты данные об их трудоемкости, такие, как указаны на рис. 1 и рис.2.

Следующий вопрос, который часто и горячо обсуждается, - надо ли, определяя окончательную экзаменационную оценку, учитывать результаты работы студента в семестре? Рейтинговая система контроля позволяет сделать такую корректировку оценки экзаменационного ответа. Покажем это на примере.

Можно, скажем, ввести знак для пометки задания, сданного после срока. Такой знак, кстати сказать, поможет выявить студентов, нарушающих общий ритм работы. В конце семестра, пользуясь этой информацией, преподаватель мог бы отметить работу некоторых студентов в семестре дополнительным баллом ± 1 , характеризующим систематическую работу над предметом. Конечно, такой балл получают лишь те, кто отклонялся от обычного уровня в ту или иную сторону. Однако учёт этих баллов, видимо, мог бы иметь смысл только при решении вопроса о положительных оценках. Тогда каждый балл как бы подчеркнёт прочность знаний студента, достигнутую в результате его систематической и глубокой работы в течение всего семестра.

И наконец, вопрос, казалось бы, формального характера: не вносит ли путаницы в оценку знаний появление двух «неудовлетворительных оценок»: «хорошей» в семестре и «плохой» на экзаменах? Нет, не вносит, потому что, как это ни странно на первый взгляд, эти оценки не противоречат друг другу. Ведь неудовлетворительная оценка на экзамене не аннулирует текущего рейтинга по дисциплине. Студент просто уходит с экзамена с тем же, с чем и пришел: с «неудовлетворительной оценкой», т.е. с допуском к экзамену, полученным в семестре. Таким образом, система баллов образует одну непрерывную зачетно-экзаменационную рейтинговую шкалу: от 0 до

100. Правда, если ввести дополнительные баллы ± 1 , то могут появиться положительные баллы, например 101.

В тоже время мы думаем, что система контроля выполнения обязательных заданий не должна предписываться в деталях, но она должна отвечать нескольким целесообразным требованиям. Мы сформулировали бы их таким образом:

- сведения о результатах самостоятельной работы призваны быть не только средством контроля, но и средством обратной связи в учебном процессе, как для студентов, так и для преподавателей;
- способ контроля и методика занятий по каждой дисциплине должны быть согласованы, однако проведение контроля следует подчинять методике проведения занятий, а не наоборот;
- следует стремиться к тому, чтобы система контроля была достоверной и оперативной, без чего она не может использоваться для управления учебным процессом;
- контроль не должен отнимать много времени и сил у преподавателей и студентов, чтобы не мешать им выполнять свое главное дело учить и учиться.

Заключение

В ходе проведенного исследования изучался бюджет времени студентов на организацию СРС по отдельным дисциплинам, и в частности по дисциплинам физика, математика. Результаты этого изучения оказались очень близкими. Наш опыт работы показал, что для оптимального планирования СРС необходим конкретный анализ трудоёмкости заданий и оценочных средств по всем дисциплинам. Это совместная работа всех преподавателей, ведущих учебные занятия в конкретной студенческой группе, а координировать её обязаны выпускающие кафедры и методические комиссии факультетов. Выпускающая кафедра должна осуществлять кураторство за ходом учебного процесса в академических группах по своему направлению подготовки, наблюдать за исполнением студентами графика учебного процесса. Кроме того, мы считаем, что важнейшим условием активизации самостоятельной работы является наиболее полное информирование студентов о предстоящей самостоятельной работе – её целях и ожидаемых результатах, средствах достижения этих целей, трудоёмкости выдаваемых заданий, сроках их выполнения, формирования самоконтроля и контроля со стороны преподавателя.

Список литературы

1. Лошкарёва, Е., Лукша, П., Ниненко, И., Смагин, И., Судаков, Д. (2017). Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. – [Электронный ресурс] – Режим доступа http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения 05.07.2021г.)
2. Markova, N.G., Yakovleva, E.V., Krasnova, E.L., Gerasimova, O.Yu. (2021). Forming Conflictological Competence of a Would-Be Teacher in the Multicultural Educational Space of a University. *Psychology and education*. 58(3). S.98-112. – DOI: <https://doi.org/10.17762/pae.v58i3.2474>
3. Пидкасистый, П.И. (1980). Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика. - 240 с.
4. Половникова, Н.А. (1977). Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении // Дис. д-ра. пед. наук: 13.00.01. Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Ленинград. 483 с.
5. Усова, А.В., Вологодская, З.А. (1981). Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М.: Просвещение, 1981. -158 с.
6. Ярцева С.Е. (б.г.) Дидактическое моделирование самостоятельной работы студентов: на примере заочного обучения физике. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Ташкент. - 221 с.
7. Серикбаева, Д.А. (2019). Особенности использования самостоятельной работы на уроках математики // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. № 2. С.29-34.
8. Яковлева, Е.В. (2015). Самостоятельная управляемая работа студентов как эффективное средство профессиональной подготовки // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. № 7.4. (67). С.1429-1440.
9. Яковлева, Е.В., Макусева, Т.Г. (2019). Организация управляемой самостоятельной деятельностью студентов в ходе лекции // Управление устойчивым развитием. № 2 (21). С.112-118. – Режим доступа: <http://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=287619>
10. Богоявленская, А.Е. (2002). Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельности студентов // Учеб. пособие. М-во образования Рос. Федерации. Твер. гос. ун-т. Тверь: Твер. гос. ун-т. - 106 с.

11. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>. (дата обращения 10.07.2021г.)
12. Dreher, R., Kondratyev, V.V., Kazakova, U.A., Kuznetsova, M.N. (2021) New Concept of Engineering Education for Sustainable Development of Society // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. в.1329. С.819-831.
13. Диниц, Г.Н. (2002). Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов // Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Москва. - 176 с.
14. Бессонова, В.Н. (1986). Творческая самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных умений: на примере подготовки специалистов для системы автоматизированного проектирования // Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск. - 226 с.
15. Дубровская, Ю.А. (2005). Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб. - 159 с.
16. Починалина, Л.Н. (2007). Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения // Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва. - 163 с.
17. Козакова, В.А. (1990). Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение. Киев: Высшая школа. - 68 с.
18. Речкина, Т.Д. (2003). Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов педвуза // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д. - 20 с.
19. Жильцова, Ю.Л. (2001). Самостоятельная работа студентов как основа самообразования // Журн. аналит. химии. Т. 56. № 10. С. 102–106.
20. Зуева, О.А. (2004). Формирование мотивации самообразования у студентов в системе высшего профессионального образования // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград. - 192 с.
21. Макусева, Т.Г. (2016). Формирование самообразовательной деятельности обучающихся на основе общекультурных компетенций в информационно-образовательной среде вуза. // *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. № 1. С.175-180.
22. Яковлева, Е.В. (2020). Психолого-педагогическая характеристика потребности студентов в самообразовании при обучении в вузе. // *Бюллетень науки и практики*. Т. 6. № 9. С. 379-386.
23. Царева, Г.В. (2004). Тестовый контроль как средство организации самостоятельной работы студентов технического вуза по гуманитарным предметам // Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск. – 198с.
24. Сокольский, А.Г., Сокольская, Н.В. (2006). Исследование самоконтроля как важного средства самоуправления в учебной деятельности // *Инновации в образовании*. № 1. С. 99–105.
25. Макусева, Т.Г., Яковлева, Е.В. (2010). Использование логических задач в процессе самостоятельной работы студентов // *Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin)*. Вып. 12 (102). С.102-104.

References

1. Loshkareva, E., Luksha, P., Ninenko, I., Smagin, I., Sudakov, D. (2017). *Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire.* – [Elektronnyj resurs] http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (data obrashcheniya 05.07.2021g.) [Skills of the future. What you need to know and be able to do in a new complex world. – Electronic resource - Access mode http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (accessed 05.07.2021)] [in Russ.]
2. Markova, N.G., Yakovleva, E.V., Krasnova, E.L., Gerasimova, O.Yu. (2021) Forming Conflictological Competence of a Would-Be Teacher in the Multicultural Educational Space of a University. *Psychology and education*. 58(3). S.98-112. DOI: <https://doi.org/10.17762/pae.v58i3.2474> [in Russ.]
3. Pidkasisty, P.I. *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii*. M.: Pedagogika, 1980. - 240 s. [Independent cognitive activity of schoolchildren in education. M.: Pedagogy, 1980. 240 pp .] [in Russ.]
4. Polovnikova, N.A. (1977). *Issledovanie processa formirovaniya poznavatel'noj samostoya-tel'nosti shkol'nikov v obuchenii* // Dis. d-ra. ped. nauk: 13.00.01. Leningr. ped. in-t im. A. I. Gercena. Leningrad. 483 s. [Research of the process of formation of cognitive independence of schoolchildren in education // Dis. doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Leningr. pedagogical institute named after A. I. Herzen. Leningrad. 483 p .] [in Russ.]
5. Usova, A.V., Vologodskaya, Z.A. (1981) *Samostoyatel'naya rabota uchashchihsya po fizike v srednej shcole*. [Independent work of students in physics in secondary school]. M.: Prosveshchenie. - 158 s. [in Russ.]
6. Yarceva, S.E. *Didakticheskoe modelirovanie samostoyatel'noj raboty studentov: na primere zaочноgo obucheniya fizike*. Dis. kand. ped. nauk: 13.00.01. [Didactic modeling of students' independent work: by the example of distance learning in physics. Dis. Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01.] Tashkent. 221 p . [in Russ.]
7. Serikbaeva, D.A. (2019). *Osobennosti ispol'zovaniya samostoyatel'noj raboty na urokakh matematiki* // *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta*. [Features of use of independent work in math class // *Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University*]. № 2. P. 29-34. [In Russ.]
8. Yakovleva, E.V. (2015). *Samostoyatel'naya upravlyaemaya rabota studentov kak effektivnoe sredstvo professional'noj podgotovki* // *V mire nauchnyh otkrytij. Social'no-gumanitarnye nauki*. [Independent controlled work of students as an

- effective means of professional training // In the world of scientific discoveries. Social and humanitarian sciences. No. 7.4. (67). pp.1429-1440. [in Russ.]
9. Yakovleva, E.V., Makuseva, T.G. (2019). Organizaciya upravlyaemoj samostoyatel'noj deyatel'no-st'yu studentov v hode lekcii // Upravlenie ustojchivym razvitiem. № 2 (21). S.112-118. – Rezhim dostupa: [Organization of controlled independent activity of students during a lecture // Management of sustainable development. No. 2 (21). pp.112-118. - Access mode: <http://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=287619> [in Russ.]
10. Bogoyavlenskaya, A.E. (2002). Pedagogicheskoe rukovodstvo samostoyatel'noj rabotoj i razvi-tiem poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov // Ucheb. posobie M-vo obrazovaniya Ros. Federacii. Tver. gos. un-t. Tver: Tver. gos. un-t. 106 s. [Pedagogical guidance of independent work and the development of cognitive independence of students // Textbook of the Ministry of Education of the Russian Federation. Federation. Tver State University. Tver: Tver state University. 106 p.] [in Russ.]
11. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda. - [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>. (data obrashcheniya 10.07.2021g.) [The national doctrine of education in the Russian Federation until 2025. - [Electronic resource] - Access mode: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741> . (accessed 10.07.2021)] [in Russ.]
12. Dreher, R., Kondratyev, V.V., Kazakova, U.A., Kuznetsova, M.N. (2021). New Concept of Engineering Education for Sustainable Development of Society // Advances in Intelligent Systems and Computing. v.1329. S.819-831.
13. Diniz, G.N. (2002). Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo professional'noj podgotovki stu-dentov // Dis. kand. ped. nauk: 13.00.08. Moskva. 176 s. [Independent work as a means of professional training of students // Diss. Cand. PED. Sciences: 13.00.08. Moscow. 176 p.] [in Russ.]
14. Bessonova, V.N. (1986) Tvorcheskaya samostoyatel'naya rabota studentov kak sredstvo formirovaniya professional'nyh umenij: na primere podgotovki specialistov dlya sistemy avtoma-tizirovannogo proektirovaniya // Dis. kand. ped. nauk: 13.00.01. Novosibirsk. 226 s. [in Russ.]
15. Dubrovskaya, Yu.A. (2005). Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoobrazovaniya studentov v usloviyah distancionnogo obucheniya // Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. SPb. 159 s. [Pedagogical support of students' self-education in the conditions of distance learning // Dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. SPb. 159 p.] [in Russ.]
16. Pochinalina, L.N. (2007). Pedagogicheskoe obespechenie samostoyatel'noj raboty studentov VUZa v usloviyah distancionnogo obucheniya // Dis. kand. ped. nauk: 13.00.01. Moskva. 163 s. [Pedagogical support of independent work of university students in the conditions of distance learning // Dis. candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Moscow. 163 p.] [in Russ.]
17. Kozakova, V.A. (1990). Samostoyatel'naya rabota studentov i eyo informacionno-metodicheskoe obespechenie. [Independent work of students and its informational and methodological support]. Kiev: Vysshaya shkola. 68 s. [in Russ.]
18. Rechkina, T.D. (2003). Uchebno-metodicheskoe obespechenie samostoyatel'noj deyatel'nosti stu-dentov pedvuza. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Rost. gos. ped. un-t. Rostov n/D. 20 s. [Educational and methodological support of independent activity of pedagogical university students // Abstract. dis. ... Candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Rostov state. ped. university. Rostov /Don. 20 p.] [in Russ.]
19. Zhiltsova, Yu.L. (2001). Samostoyatel'naya rabota studentov kak osnova samoobrazovaniya // Zhurn. analit. himii. T. 56. № 10. S. 102–106.[Independent work of students as the basis of self-education // Journal. analyt. chemistry. Vol. 56. No. 10. pp. 102-106. [in Russ.]
20. Zueva, O.A. (2004). Formirovanie motivacii samoobrazovaniya u studentov v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Volgograd. 192 s. [Formation of self-education motivation among students in the system of higher professional education // Dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Volgograd. 192 p.] [in Russ.]
21. Makuseva, T.G. (2016). Formirovanie samoobrazovatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihsya na osnove obshchekul'turnyh kompetencij v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza // Problemy social'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri. № 1. S.175-180. [Formation of self-educational activity of students on the basis of general cultural competencies in the information and educational environment of the university // Problems of socio-economic development of Siberia. No. 1. pp.175-180.] [in Russ.]
22. Yakovleva, E.V. (2020). Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika potrebnosti studentov v samoobrazovanii pri obuchenii v vuze // Byulleten' nauki i praktiki. T. 6. № 9. S. 379-386. [Psychological and pedagogical characteristics of students' needs for self-education when studying at a university // Bulletin of science and practice. Vol. 6 No. 9. P. 379-386.] [in Russ.]
23. Tsareva, G.V. (2004). Testovyy kontrol' kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov tekhnicheskogo vuza po gumanitarnym predmetam // Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Bryansk. – 198s. [Testing as a means of organization of independent work of students of technical university in humanities // Dis. kand. Ped. Sciences:13.00.08. Bryansk. – 198p.] [in Russ.]
24. Sokolsky, A.G., Sokolskaya, N.V. (2006). Issledovanie samokontrolya kak vazhnogo sredstva samoupravleniya v uchebnoj deyatel'nosti // Innovacii v obrazovanii. № 1. S. 99–105. [Study of self-control as an important means of self-educational activity // Innovations in education. No. 1. pp. 99-105.] [in Russ.]

25. Makuseva, T.G., Yakovleva, E.V. (2010). Ispol'zovanie logicheskikh zadach v processe samostoyatel'noj raboty studentov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). No 12 (102). S.102-104. [The use of logical tasks in the process of independent work of students // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Issue 12 (102). pp.102-104.] [in Russ.]

Independent work and its control in the context of improving university education

Tatyana G. Makuseva*, Elena V. Yakovleva

Kazan National Research Technological University, Nizhnekamsk, Russia

e-mail*: makuseva2008@yandex.ru

Abstract

The paper considers some areas of improving students' independent work and its control, in particular, the compatibility of students' independent work at the university, aimed at developing new skills among young people, in which much is assigned to planning this activity, managing it and exercising control over it, with the innovative nature of modern education. In the general problem of the organization of independent work of students, a significant place is occupied by the forms and methods of its control, the purpose of which is to activate the student's work, educating him to be responsible for his product of intellectual labor. The authors consider in detail the task of using the information received to manage the educational process, including the process of self-study of students, offering their own version of the system of organizing and monitoring the success of students' independent work. An indispensable condition for the implementation of such a system for monitoring students' independent work ("micro-credits") is the availability of sufficiently reliable information about the complexity of all tasks that a student is required to complete during the semester. Without this, the system does not work, as does the system for monitoring current academic performance without coordinating it with the accepted methodology of training sessions. The authors noted that in the proposed system, only the part of independent work that is associated with mandatory tasks is controlled. The following methods were used to determine the actual time spent on students' independent work on the implementation of its individual elements: expert assessments of teachers on the complexity of individual elements; determination of actual time spent by monitoring students' independent work in the presence of a teacher (during extracurricular time); self-photographing of independent studies by students; experimental determination by teachers of their own time spent on the implementation of individual elements of student independent work. The article shows the results of the analysis of the complexity of the main evaluation tools of the independent work of a student, as well as the average time spent on one element of independent work. The basic requirements for the formation of a system for monitoring the performance of mandatory tasks are given.

Keywords: independent work, control of independent work, control system, micro-test, micro-exam, time costs, labor intensity

Өзіндік жұмыс және оны контексте бақылау жоғары оқу орнында білім беруді жетілдіру

Т.Г. Макусева*, Е.В. Яковлева

Нижнекамск химиялық технологиялар институты (филиалы) «Қазан ұлттық ғылыми-технологиялық университеті» Федералдық мемлекеттік бюджеттік жоғары білім беру мекемесі, Нижнекамск, Ресей

e-mail*: makuseva2008@yandex.ru

Андатпа

Жұмыста студенттердің өзіндік жұмысын және оны бақылауды жетілдірудің кейбір бағыттары, атап айтқанда, студенттердің ЖОО-дағы өзіндік жұмысының жастар арасында жаңа дағдыларды қалыптастыруға бағытталған үйлесімділігі қарастырылады, онда көп нәрсе осы қызметті жоспарлауға, оны басқаруға және бақылауды жүзеге асыруға, қазіргі білімнің инновациялық сипатына сәйкес келеді. Студенттер өзіндік жұмысын ұйымдастырудың жалпы проблемасында оны бақылаудың формалары мен әдістері маңызды орын алады, оның мақсаты студенттің жұмысын жандандыру, оның ақыл-ой еңбегінің өнімі үшін жауапкершілікті арттыру болып табылады. Авторлар оқу процесін, оның ішінде студенттердің өзін-өзі оқыту процесін басқару үшін алынған ақпаратты пайдалану мәселесін егжей-тегжейлі қарастырады, студенттердің өзіндік жұмысты сәтті орындауын ұйымдастыру және бақылау жүйесінің өзіндік нұсқасын ұсынады. Студенттердің өзіндік жұмысын бақылаудың осындай жүйесін ("микросынактар") жүзеге асырудың міндетті шарты-студент семестр ішінде орындауға міндетті, барлық тапсырмалардың күрделілігі туралы жеткілікті сенімді ақпараттың болуы керек. Онсыз жүйе жұмыс істемейді, ағымдағы үлгерімді бақылау жүйесі оны қабылдаған оқу әдістемесімен келіспей-ақ жұмыс істемейді. Авторлар ұсынылған жүйеде міндетті тапсырмалармен байланысты тәуелсіз жұмыстың бір бөлігі ғана басқарылатындығын атап өтті. Студенттердің өзіндік жұмысының нақты уақыт шығындарын анықтау үшін, оның жеке элементтерін орындау үшін келесі әдістер қолданылды: жекелеген элементтердің еңбек

сыйымдылығы туралы оқытушыларды сараптамалық бағалау; оқытушының қатысуымен (сабақтан тыс уақытта) студенттердің өзіндік жұмысын бақылау әдісімен нақты уақыт шығындарын анықтау; студенттердің өзіндік сабақтарын өздігінен суретке түсіру; студенттердің өзіндік жұмыстарының жеке элементтерін орындау үшін оқытушылардың өзіндік уақыт шығындарын эксперименттік анықтау. Мақалада СӨЖ негізгі бағалау құралдарының еңбек сыйымдылығын талдау нәтижелері, сондай-ақ өзіндік жұмыстың бір элементіне орташа уақыт шығындары көрсетілген. Міндетті тапсырмалардың орындалуын бақылау жүйесін қалыптастыруға қойылатын негізгі талаптар келтірілген.

Түйін сөздер: өзіндік жұмыс, өзіндік жұмысты бақылау, бақылау жүйесі, микросынақ, микрометхан, уақыт шығындары, еңбек сыйымдылығы

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Макусева Татьяна Гавриловна, <https://orcid.org/0000-0001-5070-598X>, доцент, кандидат педагогических наук, заведующая циклом физико-математических дисциплин Нижнекамского химико-технологического института (филиал) ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет». Адрес: Россия, Татарстан, 423570, г. Нижнекамск, пр. Строителей, 47; makuseva2008@yandex.ru

Яковлева Елена Владимировна, <https://orcid.org/0000-0002-1743-8645>, доктор педагогических наук, доцент, профессор цикла физико-математических дисциплин Нижнекамского химико-технологического института (филиал) ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет». Адрес: Россия, Татарстан, 423570, г. Нижнекамск, пр. Строителей, 47; YakovlevaEV@inbox.ru

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Макусева Татьяна Гавриловна, <https://orcid.org/0000-0001-5070-598X>, доцент, педагогика ғылымдарының кандидаты, Нижнекамск химия-технологиялық институтының физика-математикалық пәндер циклінің меңгерушісі (филиалы). Мекенжайы: Строителей даңғылы, 47, Нижнекамск, Татарстан, Ресей, 423570; makuseva2008@yandex.ru

Яковлева Елена Владимировна, <https://orcid.org/0000-0002-1743-8645>, педагогика ғылымдарының докторы, доцент, "Казан ұлттық зерттеу технологиялық университеті" ЖББМ Фмбоу физика-математикалық пәндер циклінің профессоры (филиалы). Мекенжайы: Строителей даңғылы, 47, Нижнекамск, Татарстан, Ресей, 423570; YakovlevaEV@inbox.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana G. Makuseva, <https://orcid.org/0000-0001-5070-598X>, associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, head of the cycle of physical and Mathematical disciplines of the Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology (branch) of the Kazan National Research Technological University. Address: 47 Stroiteley Ave., Nizhnekamsk, Republic of Tatarstan, Russia, 423570. E-mail: makuseva2008@yandex.ru

Elena V. Yakovleva, <https://orcid.org/0000-0002-1743-8645>, doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the cycle of physical and mathematical disciplines of the Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology (branch) of the Kazan National Research Technological University. Address: 47 Stroiteley Ave., Nizhnekamsk, Republic of Tatarstan, Russia, 423570. E-mail: YakovlevaEV@inbox.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 31.08.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 31.10.2021

МРНТИ 14.35.09

DOI: 10.52512/2306-5079-2021-88-4-54-64

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПОСРЕДСТВОМ БЕНЧМАРКИНГ-ТЕХНОЛОГИИ

Л. Р. Зиязиева, А. А. Темербекова*

Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия

e-mail*: liliyazr@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования готовности студентов к самоорганизации в процессе самостоятельной работы в высшей школе. В статье затрагивается тема педагогического моделирования. Дается сравнение влияния инвариативной и вариативной части содержательного блока педагогической модели на формирование готовности к самостоятельной работе студентов (СРС). Целью статьи является анализ влияния содержательного блока модели на эффективность формирования готовности студентов при организации процесса самообучения. Особое внимание уделено ориентиру студентов на выполнение самостоятельной работы с постепенным переходом на более высокий уровень самостоятельной деятельности, а также внедрению спецкурса, современных образовательных программ и электронного УМКД, направленных на процесс формирования к СРС в вузе. Основное внимание в работе авторы акцентируют на адаптацию и внедрение в учебный процесс педагогической модели в целом и содержательного блока в частности, опираясь на лучший опыт. В статье приведен анализ взглядов исследователей Неггера, Штоффа и др. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о факторах, влияющих на формирование готовности студентов к самостоятельной работе, что требует дальнейших педагогических исследований.

Ключевые слова: самостоятельная работа, бенчмаркинг-технологии, блок модели, формирование готовности студентов, педагогическая модель, рынок труда, ожидание работодателей

Введение

Нельзя отрицать, что система образования XXI века требует глубоких изменений, чтобы отвечать потребностям общества, особенно тем, которые связаны с социальными и экономическими изменениями. Следовательно, необходимо развивать новые «навыки и компетенции, требуемые образовательными стандартами, которые каждый обучающийся должен достичь к концу обязательного образования» [1]. Восприятие педагогами интеграции технологий, компетенций, которыми они обладают, и их взаимоотношений – это государственная политика, которая также является предметом исследования. Примером может служить исследование, проведенное Неггера [2], который пришел к выводу, что восприятие и опыт педагогов являются фундаментальными факторами для образовательной интеграции современных образовательных технологий.

На сегодняшний день особую актуальность приобретает вопрос адаптации и внедрения научных исследований в области формирования готовности студентов к организации самостоятельной работы посредством бенчмаркинг-технологии. По утверждению Crouch [3], процесс формирования готовности студентов к самоорганизации в процессе самостоятельной работы в высшей школе относится к сложным педагогическим явлениям, в которых задействован человеческий фактор. Внедрение нововведений направлено на успешное формирование навыков готовности студентов к самостоятельной работе. Rodriguez-Segura et al. [4] считают, что согласованное обучение с инновационными элементами также может помочь в достижении целей формирования навыков самообразования, и повышает вероятность овладеть обучающимся основополагающими навыками. Для того, чтобы добиться положительной динамики, преподавателям необходимо адаптировать опыт лучших в данной сфере [5; 6]. Это связано с выявленными в процессе исследования педагогическими условиями, отражающими эффективность современных образовательных контентов в процессе самоорганизации посредством бенчмаркинг-технологии [7]. Такой подход требует более адаптивного стиля обучения, в котором педагоги способны адаптировать лучшие педагогические стратегии с целью повышения уровня самостоятельной подготовки [8].

Следовательно, если интеграция технологий необходима для образования XXI века, то педагогические модели учебных заведений должны адаптироваться к этой потребности. В нашем случае мы предлагаем адаптировать технологию бенчмаркинг.

Материалы, методы и содержание исследования

Основателем метода совершенствования является руководитель глобальной сети бенчмаркинга R. Camp [9], который определяет бенчмаркинг как «поиск лучших методов конечный результат которых приводит к улучшению деятельности».

Согласно его мнению, бенчмаркинг – это «непрерывный процесс исследования и оценивания товаров, услуг, опыта наиболее серьезных конкурентов или компаний, признанных лидерами в своей области». При подготовке проекта бенчмаркинга важно правильно выбрать объект исследования для детальной работы в рамках проекта. Для этого необходимо правильно оценить текущее состояние рассматриваемой системы (университет, кафедра, образовательные процессы), т.е. провести самооценку.

Бенчмаркинг выявляет, изучает и адаптирует лучшие практики и опыт других организаций с целью повышения эффективности собственной организации (организации со схожими процессами в своей отрасли, независимо от отраслевой принадлежности, в своей стране или за рубежом) [10]. Термин «лучшая практика» относится к подходам и методам, которые дают выдающиеся результаты, являются новаторскими в использовании технологий и ресурсов и признаны потребителями и экспертами.

Данная технология направлена на то, чтобы улучшить любой заданный (в данном случае – образовательный) процесс с помощью исследования лучших подходов, а не просто измерения лучшей производительности, это нахождение, изучение и достижение лучших образовательных результатов.

Следует отметить, что авторы, определяющие бенчмаркинг-технологию как «оценку путей решения поставленных задач и перенос эффективного опыта», «процесс определения, понимания и адаптации имеющихся примеров эффективного функционирования организаций с целью совершенствования собственной работы» или как «мониторинг», не характеризуют принципиальными различиями сущность и содержания бенчмаркинга.

Однако при рассмотрении бенчмаркинга образовательного и бенчмаркинга промышленного, как технологии в формировании готовности к самостоятельной работе студентов в вузе имеются существенные различия:

Не все обучающие организации смогли адаптироваться к выдвигаемым условиям, требующие непрерывного обучения, и их способность к обучению не достигает необходимого уровня. В этом контексте в программах обучения, а также на курсах подготовки, переподготовки и повышения квалификации рекомендуется акцентировать внимание на применение новых методов обучения, развивающее способность к самостоятельной деятельности и творческой познавательной активности.

Наиболее обоснованный аргумент в пользу технологии бенчмаркинга выдвинули Князев и Евдокимова, утверждая, что «беспроблемным вариантом является адаптирование апробированных идей, чем проходить долгий путь экспериментов и учиться на своих ошибках» [11].

В нашем исследовании будем понимать под бенчмаркингом поиск и перенос эффективного опыта в процесс организации самостоятельной работы студентов, а под бенчмаркинг-технологией мониторинг, совершенствование процесса организации самостоятельной работы студентов, который предусматривает непрерывное планирование, согласования мотивации и результатов с целью улучшения долгосрочных результатов организации учебного процесса.

Авторами создана педагогическая модель формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии, целью которой является возможность её адаптации в конкретном вузе, а также оценка эффективности внутренних и внешних педагогических условий формирования готовности к самостоятельной работе. Окончательной целью становится аргументированный факт того, что предложенная нами модель может быть адаптирована и внедрена в учебный процесс, основываясь на лучший опыт.

Предложенная авторами модель, диагностирующая формирование готовности к самообразованию, дает представление о том, как должен быть организован процесс обучения в вузе, чтобы у него сформировалась готовность к данному виду деятельности посредством бенчмаркинг-технологии.

Результативность моделирования напрямую зависит от первоначальных гипотез и теорий, стоящих перед исследователем. Одним из важнейших вопросов на который стоит ответить, это как смоделировать рациональную, эффективную и в тоже время адекватную модель. Данный аспект для всех исследователей, применяющих аппарат моделирования, является основополагающим. На этот счет есть важная методологическая позиция ученых-исследователей данной отрасли. С учетом повсеместного перехода во всем мире на дистанционное обучение модель формирования готовности студентов к самостоятельной работе интегрируется в образовательный процесс, посредством внедрения передового опыта лучших практик.

Модель, по мнению Штоффа [12], – «это конкретное представление объекта изучения, не только с ожидаемыми, но и реально существующими свойствами и структурными особенностями». С этой точки зрения модель не является теорией, но все, что дает теоретическое определение, является отдельным предметом этой теории.

Модель формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии должна объединять в себе преимущества системного, деятельностного и компетентностного подходов. На основе описанных выше методологических подходов необходимо определить и обосновать цель, результат и средства достижения результата, с целью создания модели формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии.

Обозначенные ориентиры задают структуру этой модели: цель – научно-теоретический, результат – содержательный, организационный – формы контроля и обучения, средства достижения результата – результативно-диагностический блоки модели формирования готовности к СРС вуза посредством бенчмаркинг-технологии [13]. Структура каждого блока содержит свои цели и задачи, которые на каждом этапе исследования нацелены на определённый результат.

Главной составляющей модели является научно-теоретический блок, целью которого является формирование готовности к СРС.

Для успешного достижения этой цели нами были обозначены следующие задачи:

- развитие мотивационных процессов для использования бенчмаркинг-технологии в учебной и профессиональной деятельности;
- умение работать с методической и научной литературой для формирования теоретических знаний;
- сформировать умения, знания и навыки компьютерной грамотности для использования в процессе подготовки современных образовательных технологий.

В исследовании мы исходили из принципов сознательности и активности; наглядности; систематичности и обоснованности, доступности.

Содержательный блок определяет степень формирования готовности обучающихся к самообразованию через бенчмаркинг-технологию. Модель состоит из инвариантной части, где самостоятельная работа студентов организовывается с учетом заявленных целей и задач, изменяющих динамику знаний от навыков мышления низкого порядка к более высокому уровню мыслительной деятельности, что положительным образом сказывается на процессе самоорганизации обучающихся; и вариативной части – внедрение спецкурса «Основы работы с сервисами от Google для образования», в том числе цифровых образовательных программ Google Classroom, интерактивной online -доски Padlet, электронного учебно-методического комплекса дисциплин (ЭУМКД), ориентированных на формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе с помощью бенчмаркинг-технологии. Содержательный блок осуществляется в теоретико-практическом и личностном направлениях.

Данный спецкурс позволил решить проблему организации СРС в вузе. Он включает в себя следующие разделы:

1. Вводная часть. Бенчмаркинг-технология в образовании. Дидактическая основа создания и использования учебных материалов, основанная на адаптации лучшего опыта в процессе формирования у студентов готовности к самостоятельной работе.
2. Преимущества образовательной платформы Google Classroom. Учебно-материальное обеспечение процесса подготовки к самообучению.
3. Создание курса в Google Classroom. Детальный анализ использования бенчмаркинг-технологии в образовании.

4. Прикрепление заданий на курс преподавателям и студентам.
5. Проверка заданий в курсе.
6. Анкетирование и тестирование.
7. Применение интерактивной доски Jamboard в Google Meet.
8. Приложение в Google Play – Trello. Средства бенчмаркинг-технологии в образовании.

Перспективные направления разработки и адаптирование средств бенчмаркинг-технологий в образовательный процесс.

9. Работа с ссылками. Переход на обучающую базу данных «Резервирование билетов и мест в отелях» для специальности 6В11101 «Ресторанное дело и гостиничный бизнес».

10. Примерные задания СРС посредством применения бенчмаркинг-технологии. Аудит электронных пособий и технических средств (ТСО) для образовательных целей. Методологические аспекты использования бенчмаркинг-технологий в организации самостоятельной работы студентов вузов.

В структуру *организационного блока* педагогической модели исследования входят основные формы организации обучения, дополнительные и вспомогательные методы и приемы обучения:

– методы обучения: организации, стимулирования и контроля (проблемные лекции и ситуации, соревнования, учебные дискуссии, творческие работы, и т.д.);

– формы контроля результатов обучения: научные статьи, социологические исследования, курсовое и дипломное проектирование и т.д;

– средства обучения: дидактические пособия; тестовые задания, учебные пособия; ЭУМКД, курсы в Google Classroom; современные образовательные ресурсы и другое [14].

Содержание обучения осуществляется за счет использования различных методов обучения. Для формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии в качестве основных методов в учебном процессе применяются ситуационные задачи, приближенные к производству, презентации в формате Prezi, эссе, научные работы, доклады и т.д.

Кроме этого, в процессе научно-педагогического эксперимента нами использовались круглый стол, научные конференции, конкурсы научно-исследовательских работ, производственная практика, кейсы.

В нашем исследовании использовались активные методы обучения, где проявляется продуктивный, творческий, поисковый характер обучаемого, результатом которого является формирование готовности к самостоятельной работе: тренинги, решение ситуаций, с которыми будущие выпускники столкнутся на производстве; посредством которых студенты закрепляют знания, полученные на теории и практике по учебным дисциплинам; написание эссе, рефератов, развивают мышление и креативный, современный подход к проблемной ситуации; метод деловых игр, направленный на приобретение нового опыта и т.д.

Таким образом, при использовании активных методов в процессе обучения были определены такие тенденции, как: творческое развитие личности, изучение и использование опыта лучших в образовательной сфере, интерес к учёбе и получению знаний через интересную и эффективную подачу материала.

Результативно-диагностический блок включает все компоненты (ориентационно-мотивационный (ОМ), инструктивно-установочный (ИУ), процессуальный (П), коррекционный (К), контрольно-оценочный (КО)) знаний и умений будущих специалистов, каждый из которых представлен определенными уровнями сформированности (эмпирический, репродуктивный, преобразующий).

Результат реализации модели – достаточно высокий уровень сформированности навыков организации СРС в вузе посредством бенчмаркинг-технологии. Разработанная нами модель учитывает все особенности внедрения технологии бенчмаркинга в учебный процесс и отличается единством, так как все ее компоненты взаимозависимы, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат.

Рассматривая в своем исследовании педагогическую диагностику как объект для научного изучения (М. И. Шилова [15], А. С. Белкин [16], Л. Н. Давыдова [17]), целью авторы определяют получение информации о подготовке и достаточном освоении результатов обучения студентами. Согласно перечисленным методам, для проведения процедуры диагностирования для нашего исследования были определены следующие: поиск информации в интернете, тезисы, реферирование,

эссе, доклад, ситуационные задачи (кейсы), участие во внутривузовской предметной олимпиаде, участие в ежегодной научной студенческой конференции, рубежный контроль – 1, защита проекта и рефератов, научно-исследовательская работа студентов (НИРС), индивидуальные домашние задания, тестирование (система Platonus, Moodle, Google формы, Google Classroom), творческая работа, разработка схем, таблиц на основе лекций, дополнительной и основной литературы, заполнение таблицы: «Знаем. Хотим узнать. Узнали»; прием «Верные и неверные утверждения», рубежный контроль – 2, Google Classroom.

На этапе проектирования модели, формирующей навыки самообразования с применением бенчмаркинг-технологий, нами был проведен эксперимент среди преподавателей, которым были предложены на выбор диагностические инструменты, которые они должны были расположить по степени важности, на их взгляд. На основании эксперимента нами были выбраны наиболее значимые для нашего эксперимента: защита проектов, электронное тестирование посредством современных образовательных программ, опрос, самостоятельные работы, анкетирование.

В соответствии с компонентами самостоятельной деятельности, указанными в представленной модели, описанными в результативно-диагностическом блоке, разработаны критерии, показатели и инструменты определения уровня готовности студентов вуза к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологий.

Мы представили модель, педагогические условия формирования готовности к СРС, уровни сформированности компонентов в процессе организации самостоятельной работы студентов, формы контроля результатов обучения; формы, методы, средства обучения, а также критерии: познавательный; аксиологический; организаторский; творческий.

Результаты исследования и дискуссия

Результативность процесса формирования готовности студентов к СРС посредством бенчмаркинг-технологий определяются на основе следующих показателей:

- критерий ориентационно-мотивационного компонента (понимание важности осознания студентами цели того или иного вида деятельности и ее увязки с выполнением самостоятельной работы; необходимость работать самостоятельно для достижения ожидаемых результатов в будущей профессиональной деятельности);

- критерий инструктивно-установочного компонента (умение ориентироваться в современных образовательных программах с учетом потребностей образовательной среды; готовность использовать технологии бенчмаркинга при подготовке к самостоятельной работе);

- критерий процессуального компонента (готовность применять бенчмаркинг-технологии, адаптированные на конкретный вуз (кафедру) в процессе организации самостоятельной работы; проводить анализ результатов научных исследований непосредственно в период подготовки к самостоятельной работе, выполнять самостоятельную работу посредством современных образовательных программ;

- критерий коррекционного компонента (обучить учащихся работать с учебной литературой, совместный разбор ошибок над самостоятельной работой студентов; при оказании подобного рода помощи действия педагога должны быть тактичными, профессиональными, не лишенными способности увидеть моральную сторону своих и чужих действий);

- критерий контрольно-оценочного компонента (заключается в контроле над процессом самоорганизации студентов: педагогом оценивается целесообразность выбранных методов самостоятельной деятельности обучающихся).

Формирование готовности студентов к СРС посредством бенчмаркинг-технологий обеспечивается путём внедрения комплексности педагогических условий:

- пересмотр подходов обучения преподавателей вуза, в том числе к формированию готовности к самостоятельной работе будущих специалистов: отойти от традиционного «знаниевого» подхода, сделав выбор в пользу современных образовательных технологий, при этом применяя индивидуальный подход к каждому студенту. Высокий уровень направленности образовательного процесса позволит педагогу сделать правильный выбор в определении своей индивидуальной, образовательной траектории с применением лучшего опыта коллег в процессе организации самостоятельной работы, с его адаптацией в учебный процесс;

– внедрение компьютерных образовательных платформ Google Classroom, online доска Padlet, а также электронного УМКД, направленные на формирование готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии;

– участие работодателей в мониторинге уровней и результативности самообразования в последующей профессиональной деятельности.

Современные образовательные технологии создают новую учебную среду, эффективную для преподавателей и студентов.

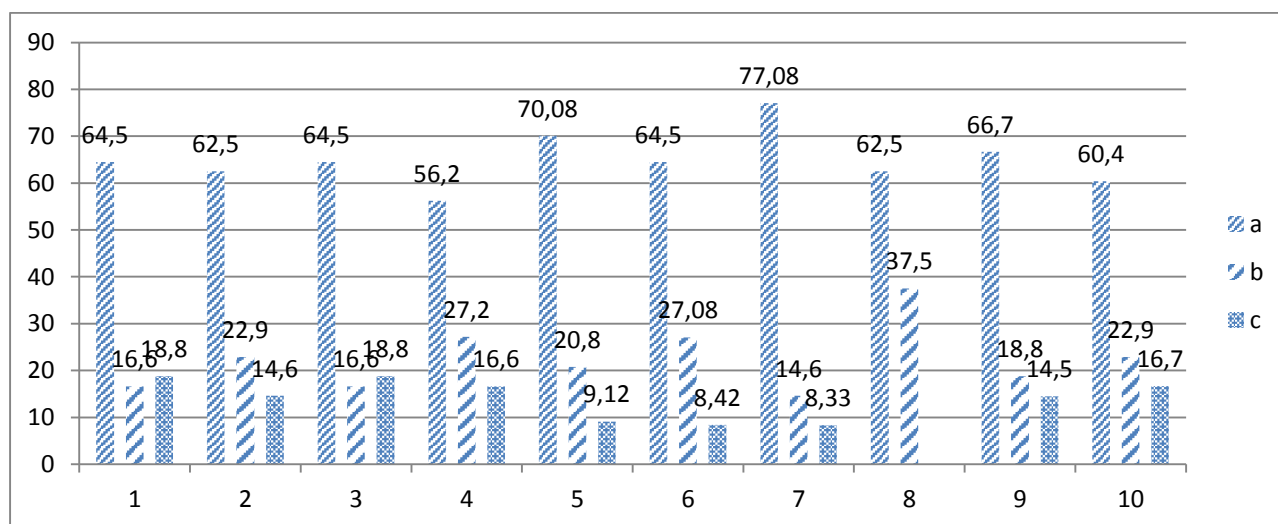
Бенчмаркинг является системной деятельностью, направленной на поиск, оценку и перспективное обучение, показывающее результативность и эффективность в учебном процессе.

Рассматривая вопрос организации самостоятельной работы студента в вузе, стоит отметить, что она имеет значительные преимущества перед привычной всем традиционной методикой обучения. В первую очередь это творческий подход и креативность мышления, позволяющие на примере лучшего опыта в сфере образовательной практики подобрать новые способы и инструменты обучения.

Проблема решилась в тот момент, когда в условиях пандемии все учебные заведения мира перешли на дистанционное обучение. В учебный процесс стали внедряться образовательные платформы, которые были изучены и апробированы коллегами, кафедрами, факультетами, вузами. Далее каждый педагог самостоятельно имел возможность внедрять в свою практику посредством бенчмаркинг-технологии лучший опыт, адаптируя его к своему учебному процессу, в том числе и формируя готовность к процессу самообразования посредством бенчмаркинг-технологии последовательно, принципом ранжирования [18].

Для оценки и мониторинга сформированности готовности к СРС мы использовали образовательную платформу Google Classroom, позволяющую проследить студенческую активность и время, затраченное на выполнение задания.

Распределение студентов по уровням осуществлялось следующим образом: уровень «сформировано» выставляли в том случае, если студентами соблюдались все требования и критерии, задания выполнялись точно в срок, отсутствовали ошибки; уровень «частично сформировано» выставляли, если студенты сдавали задания, не соответствующие выдвигаемым критериям и требованиям, были нарушены инструкции, задания сдавались с опозданием; уровень «не сформировано» выставляли в случае принципиальных нарушений требований, инструкций по выполнению заданий, либо с просроченными заданиями.



а) низкий б) средний с) высокий

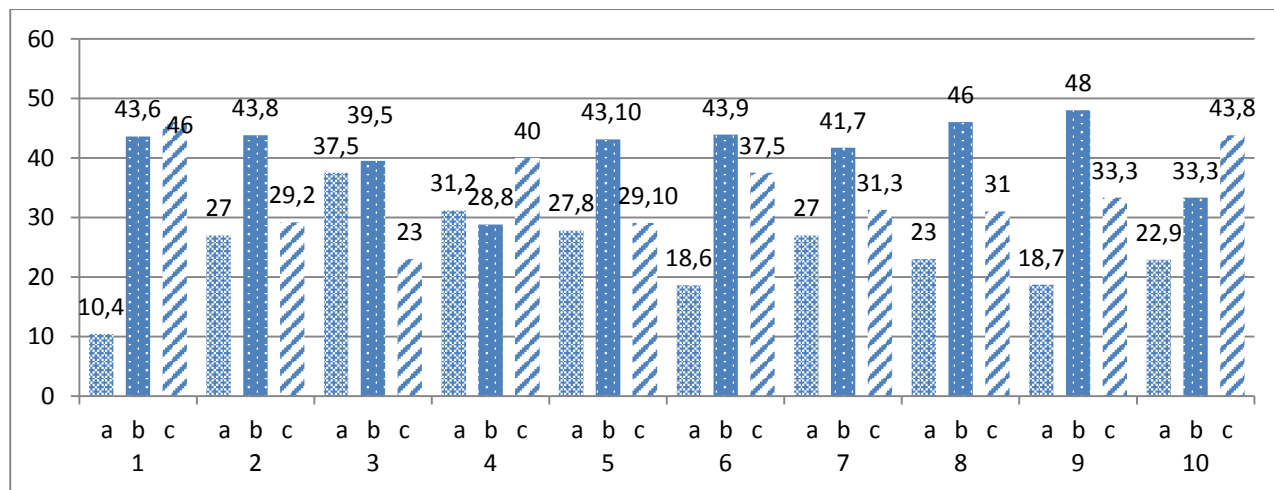
1. Тезисы 2. Реферирование 3. Кейсы 4. Эссе, доклад 5. НИРС 6. Индивидуальные домашние задания. 7. Защита проекта и рефератов 8. Участие в ежегодной научной студенческой конференции 9. Тестирование 10. Рубежный контроль

Рисунок – 1 Результаты формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе в экспериментальной группе на начало эксперимента

Анализ результатов формирования готовности к самостоятельной работе в экспериментальной группе (ЭГ) на начало эксперимента представлен рисунке 1.

Так, из 48 человек (100 %), в среднем только у 17 %, наблюдается результат уровня «сформировано» по всем предложенным пунктам, за исключением 8 пункта.

Задания студентами выполнялись в точно назначенный срок, строго по указанному времени, заданий, сданных с опозданием либо просроченных, не наблюдалось. Уровень частичной сформированности готовности к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии в экспериментальной группе (ЭГ) продемонстрировали в 8 пункте 37,5 %, не сформировано у 62,5 %. По 5, 6 и 7 п. п. наиболее низкий уровень сформированности – 9,12 %, 8,42 % и 8,33 %; частично сформирована готовность у 14,6 %, 27,08 % и 20,8 % обучающихся соответственно, и 77,08 %, 64,5 % и 70,08 % студентов не готовы выполнять самостоятельную работу по перечисленным пунктам.



а) низкий б) средний с) высокий

1. Тезисы 2. Реферирование 3. Кейсы 4. Эссе, доклад 5. НИРС 6. Индивидуальные домашние задания 7. Защита проекта и рефератов 8. Участие в ежегодной научной студенческой конференции 9. Тестирование 10. Рубежный контроль

Рисунок 2 – Эффективность формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии в экспериментальной группе на формирующем этапе

При обработке и анализе данных мы использовали метод соотношения, который позволил произвести оценку процесса готовности к самостоятельной работе студентов вуза посредством бенчмаркинг-технологии в начале и конце эксперимента.

Статистика показывает, что уровни всех компонентов педагогической модели значительно выше в экспериментальной группе (ЭГ) на формирующем этапе и опережают результаты, показанные обучающимися в экспериментальной группе (ЭГ) на начало эксперимента, что доказывает эффективность предложенной нами модели и педагогических условий (рисунок 2).

Как следует из данных, приведенных в таблице, показатель изменения в худшую сторону не зафиксирован, то есть отношения студентов к процессу организации СРС изменилось в лучшую сторону, тем самым создавая условия для продуктивного самообразования.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование специальных инструментов (в нашем случае, технологии бенчмаркинга) позволяет эффективно формировать у участников образовательного процесса вуза готовность к СРС.

Заключение

В заключении хотим отметить, что краткосрочная цель использования технологии бенчмаркинга состоит в том, чтобы сократить отрицательный разрыв за счет практики успешного партнера с лучшим положительным опытом и достижения нулевого (паритетного) разрыва. Долгосрочная цель – стать лучшим среди лучших. Необходимо установить для себя высокую планку и добиваться желаемых результатов. Кроме того, технология сравнительного анализа (бенчмаркинг-технология) должна быть встроена в процесс совершенствования, который включает все важные процессы и функции [19].

Таким образом, результаты исследования подтвердили наше мнение о целесообразности применения бенчмаркинг-технологии в процессе подготовки к самостоятельной работе через

использование обучающей образовательной платформы Google Classroom. Это доказывает тот факт, что результаты уровня сформированности ориентационно-мотивационного, инструктивно-установочного, процессуального, коррекционного и контрольно-оценочного компонентов говорят о том, что преобразующий уровень самообразовательной компетентности, то есть ярко выраженное стремление к самосовершенствованию и активной творческой деятельности показали менее 50% обучающихся.

При проведении диагностического исследования учтены многокомпонентность структуры самообучающейся организации студентов вуза, в совокупности ориентационно-мотивационный, инструктивно-установочный, процессуальный, коррекционный, контрольно-оценочный компоненты. [20]. На основе модели мы выделили следующие уровни сформированности каждого компонента формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии: эмпирический – А, репродуктивный – В и преобразующий – С.

Основой контрольно-оценочного компонента является независимый контроль процесса работы студентов с помощью технологии бенчмаркинга: преподаватель анализирует и оценивает методы работы студентов, творческий подход, характер, полноту, содержание и удобство использования современных образовательных платформ.

Оценка сопровождается целью обеспечить переход студентов на более высокий уровень самообучения с использованием технологии бенчмаркинга.

Стоит отметить, что период 2019-2020 года обнажил плюсы и минусы традиционного формата обучения. Полный переход преподавателей и студентов на дистанционное обучение подчеркнул ряд проблем, одной из которых является отсутствие мотивации в формировании готовности студентов к самостоятельной работе. Предложенная нами педагогическая модель и диагностика в значительной степени изменила подход к процессу самообразования и позволила повысить готовность среди студентов к самостоятельной работе.

Таким образом, выявление особенностей процесса формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии является актуальной научной проблемой на современном этапе.

Список литературы

1. Interguayama (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Available from: <http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140>. Access in: 2017 Ago 17.
2. Herrera, M.; Fernandez, D.; SegueL, R. (2018) Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, n. 98, p. 163-84, Mar. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501119>
3. Crouch, L. (2020). Eliminating global learning poverty: The importance of equalities and equity. *International Journal of Educational Development*, in press, 102250.
4. Rodriguez-Segura, D., Campton, C., Crouch, L. and Slade, T. (2020). Learning inequalities in developing countries: evidence from early literacy levels and changes. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102411>
5. Sherin, M. G. (2002). When teaching becomes learning, *Cognition and Instruction*, 20(2), 119-150.
6. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), p.4-14
7. Chazan, D. & Ball, D. L. (1999). Beyond being told not to tell. *For the learning of Mathematics*, 19(2), p.2-10.
8. Lampert, M. (2001). *Teaching problems and problems of teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
9. Camp, R. C. (1989). *Benchmarking. The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance*. – ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, 299 p.
10. Skelton, M. (2003). *The Continuing Value of Benchmarking* / Skelton, Melissa. – London: APQC, January, 185 p.
11. Князев, Е. А. (2006). Бенчмаркинг для вузов: Учебно-методическое пособие / Е. А. Князев, Я. Ш. Евдокимова. – М.: Университетская книга, Логос, 208 с.
12. Штофф, В. А. (1966). *Моделирование и философия*. М.: Наука. 834 с.
13. Зиязиева, Л. Р. (2015). Педагогическая модель формирования готовности студентов к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии // *Материалы международной научно-практической конференции «Уалихановские чтения – 25»*. Кокшетау. Том 3. – 67 с
14. Романенко, С. Вл. (2010) Педагогическая система активизации самостоятельной работы обучающихся на основе ИТ: автореф. канд. дис. ... пед. наук: 13.00.08 / С. В. Романенко. Астана. – 32 с.
15. Шилова, М. И. (1990) Педагогика. Москва. - 144 с.

16. Белкин, А. С. (1980) Теория педагогической диагностики и предупреждение отклонений в поведении. М. - 40 с.
17. Давыдова, Л.Н. (2005) Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: монография / Л. Н. Давыдова. – Астрахань: ИД «Астраханский университет». 211 с.
18. Gaebel, M.; Zhang, T. Trends (2018). Learning and Teaching in the European Higher Education Area; European University Association asbl: Geneva, Switzerland.
19. Hernández, R. (2017) Impact of ICT in education: Challenges and Perspectives. *Propósitos y Represent.*, 1, p. p.325–347.
20. Пидкасистый, П. И. (2002) Педагогика. М.: Пед общ. России. 608 с.

References

1. Interguayama (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Available from: <http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140>. Access in: 2017 Ago 17.
2. Herrera, M.; Fernandez, D.; SegueL, R. (2018) Teachers' perception about ICT integration in teaching practices in relation to the normative frameworks for the teaching profession in Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, n. 98, p. 163-84, Mar. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501119>
3. Crouch, L. (2020). Eliminating global learning poverty: The importance of equalities and equity. *International Journal of Educational Development*, in press, 102250.
4. Rodriguez-Segura, D., Campton, C., Crouch, L. and Slade, T. (2020). Learning inequalities in developing countries: evidence from early literacy levels and changes. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102411>
5. Sherin, M. G. (2002). When teaching becomes learning, *Cognition and Instruction*, 20(2), 119-150.
6. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), p.4-14
7. Chazan, D. & Ball, D. L. (1999). Beyond being told not to tell. For the learning of Mathematics, 19(2), p.2-10.
8. Lampert, M. (2001). Teaching problems and problems of teaching. New Haven, CT: Yale University Press.
9. Camp, R. C. (1989). Benchmarking. The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance. – ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, 299 p
10. Skelton, Melissa (2003). The Continuing Value of Benchmarking / Skelton, Melissa. – London: APQC, January, 185 p.
11. Knyazev, E. A. (2006). Benchmarking dlya vuzov: Uchebno-metodicheskoye posobiye / E. A. Knyazev, Ya. Sh. Yevdokimova. М.: Universitetskaya kniga, Logos, 208 s. [Benchmarking for universities: An educational and methodical manual] [in Russ.]
12. Shtoff, V. A. (1966). Modelirovaniye i filosofiya [Modeling and Philosophy]. М.: Nauka. 834 p. [in Russ.]
13. Ziyaziyeva, L. R. (2015). Pedagogicheskaya model' formirovaniya gotovnosti studentov k samostoyatel'noy rabote posredstvom benchmarking-tehnologii // Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Ualikhanovskiye chteniya – 25». Kokshetau. Tom 3. – 67 p. [Pedagogical model of formation of students' readiness for independent work through benchmarking technology // Materials of the international scientific and practical conference "Ualikhanov readings - 25". Kokshetau. Volume 3] [in Russ.]
14. Romanenko, S. VI. (2010). Pedagogicheskaya sistema aktivizatsii samostoyatel'noy raboty obuchayushchikhsya na osnove IT: avtoref. kand. dis. ... ped. nauk: 13.00.08 [Pedagogical system of activation of independent work of students on the basis of IT: abstract. cand. dis. ... pedagogical sciences: 13.00.0]. Astana. – 32 p. [in Russ.]
15. Shilova, M. I. (1990). Pedagogika [Pedagogy]. Moscow. 144 p. [in Russ.]
16. Belkin, A. S. (1980). Teoriya pedagogicheskoy diagnostiki i preduprezhdeniye otkloneniy v povedenii. [Theory of pedagogical diagnostics and prevention of deviations in behavior]. Moscow. 40 p. [in Russ.]
17. Davydova, L. N. (2005). Pedagogicheskoye diagnostirovaniye kak komponent upravleniya kachestvom obrazovaniya: monografiya [Pedagogical diagnostics as a component of education quality management: monograph] – Astrakhan: ID «Astrakhanskiy universitet». 211 p. [in Russ.]
18. Gaebel, M.; Zhang, T. Trends (2018). Learning and Teaching in the European Higher Education Area; European University Association asbl: Geneva, Switzerland, 2018.
19. Hernández, R. (2017). Impact of ICT in education: Challenges and Perspectives. *Propósitos y Represent.*, 1, p. p.325–347.
20. Pidkasty, P. I. (2002). Pedagogika [Pedagogy]. М.: Ped obshch. Rossii. 608 p. [in Russ.]

Бенчмаркингтік технология бойынша студенттердің өздік жұмысқа дайындығын қалыптастыру педагогикалық диагностикасы

Л. Р. Зиязиева, А. А. Темербекова*

Горно-Алтай мемлекеттік университеті, Горно-Алтайск қ., Ресей
e-mail*: liliyazr@mail.ru

Андатпа

Бұл мақалада студенттердің жоғары оқу орнындағы өзіндік жұмыс процесінде өзін-өзі ұйымдастыруға дайындығын қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Мақалада педагогикалық модельдеу тақырыбы қарастырылады. Педагогикалық модельдің мазмұнды блогының инвариантты және ауыспалы бөліктерінің оқушылардың өзіндік жұмысқа дайындығын қалыптастыруға әсерін салыстыру келтірілген. Мақаланың мақсаты – өзіндік оқу процесін ұйымдастыру кезінде оқушылардың дайындығын қалыптастырудың тиімділігіне модельдің мазмұндық блогының әсерін талдау. Студенттердің жоғары деңгейдегі дербес белсенділікке біртіндеп көшу арқылы өзіндік жұмысты орындауға бағдарлануына, сонымен қатар университеттің дайындығын дамытуға бағытталған арнайы курсты, заманауи білім беру бағдарламалары мен электронды білім беру бағдарламаларын енгізуге ерекше назар аударылады. бенчмаркинг технологиясы арқылы оқушылардың өз бетінше жұмыс жасауы. Автор озық тәжірибеге сүйене отырып, жалпы педагогикалық модельді және, атап айтқанда, оқу үдерісінде мазмұндық блокты бейімдеу мен енгізуге назар аударады. Мақалада зерттеушілер Эррера, Штофф және басқалардың көзқарастары талданады. Оқушылардың өзіндік жұмысқа дайындығының қалыптасуына әсер ететін факторлар туралы мәселе әлі де талас тудырады және одан әрі зерттеуді қажет етеді.

Түйін сөздер: өзіндік жұмыс, бенчмаркинг-технологиялар, модель блогы, студенттердің дайындығын қалыптастыру, педагогикалық модель, еңбек нарығы, жұмыс берушілердің күтуі

Pedagogical diagnostics of students' readiness for independent work through benchmarking technology

Liliya R. Ziyazieva, Albina A. Temerbekova
Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia
e-mail*: liliyazr@mail.ru

Abstract

This article considers the problem of forming students' readiness for self-organization in the process of independent work in higher educational institutions. The article covers the topic of pedagogical modeling. Comparison of the influence of the invariable and variable parts of the content block of the pedagogical model on the formation of students' readiness for independent work is given. The aim of the article is to analyze the impact of the content block of the model on the effectiveness of students' readiness formation during the organization of the process of self-study. Particular attention is paid to guiding students to perform independent work with a gradual progression to a higher level of independent activity, as well as the introduction of a special course, modern educational programs and electronic courseware, aimed at forming the readiness of university students to work independently through benchmarking technology. The author focuses on the adaptation and implementation of the pedagogical model as a whole, and the content block in particular in the educational process, based on the best experience. The article provides an analysis of the views of researchers Herrera, Stoff, and so on. The issue of the factors influencing the formation of students' readiness for independent work continues to be debatable and requires further research.

Keywords: independent work, benchmarking technologies, block models, formation of students' readiness, pedagogical model, labor market, expectation of employers

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Зиязиева Лилия Рашитовна, аспирант, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет». Адрес: 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1; liliyazr@mail.ru

Темербекова Альбина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, физики и информатики, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет». Адрес: 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1; tealbina@yandex.ru

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Зиязиева Лилия Рашитовна, аспирант, Горно-Алтай мемлекеттік университеті. Мекенжайы: 649000, Ресей, Алтай Республикасы, Горно-Алтайск қ., Ленкин көшесі, 1; liliyazr@mail.ru

Темербекова Альбина Алексеевна, педагогика ғылымдарының докторы, «Горно-Алтай мемлекеттік университеті» Федералдық мемлекеттік бюджеттік жоғары білім беру мекемесінің математика, физика және информатика кафедрасының профессоры. Мекенжайы: 649000, Ресей, Алтай Республикасы, Горно-Алтайск қ., Ленкин көшесі, 1; tealbina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Liliya R. Ziyazieva, Postgraduate student, Gorno-Altai State University. Address: 1, Lenkin street, Gorno-Altai 649000, Altai Republic, Russia; liliyazr@mail.ru

Albina A. Temerbekova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Mathematics, Physics and Informatics, Gorno-Altai State University. Address: 1, Lenkin street, Gorno-Altai 649000, Altai Republic, Russia; tealbina@yandex.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 21.10.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 22.12.2021

IRSTI 15.81.29, 15.81.61

DOI: 10.52512/2306-5079-2021-88-4-65-72

PHENOMENOLOGY OF BURNOUT SYNDROME **A long journey from burning out to recovery**

Petra Klastová Pappová

Paneuropean University, Bratislava, Slovakia

petra.pappova@paneurouni.com

Abstract

While burnout syndrome has been by now frequently studied and described in literature, it has not been recognized as mental illness until now. The International Classification of Diseases 11th revision (ICD-11) includes the burnout syndrome in the category of occupational mental disorders. The present article describes the phenomenology of the burnout syndrome in order to demonstrate the complexity and length of treatment. Evolution of burnout syndrome and its individual stages described by Herbert J. Freudenberger are presented together with the three key dimensions of burnout by Christine Maslach. The treatment of burnout syndrome is often a lengthy and complex process. To illustrate this phenomenon, the author refers to her personal therapeutic experience with a group of clients diagnosed with burnout syndrome and subsequently undergoing individual psychotherapy in the form of Existential Analysis. As a psychotherapy method, Existential Analysis by Alfred Längle, works with the concept of four personal motivations as preconditions of a fulfilling life. Burnout syndrome is in this context understood as a loss of sense in an activity resulting from a long-term exhaustion.

Keywords: burnout syndrome, International Classification of Diseases 11th revision (ICD-11), phenomenology of burnout, treatment of burnout, individual psychotherapy, existential analysis, life values, meaning in life

Introduction

The aim of this paper is to provide an insight into the origins of burnout syndrome and its phenomenology. Reflecting the continuous progression of its symptoms and both mental and physical harm of burnout on individuals allows us to better understand the relatively long process of its treatment.

Burnout syndrome is a term associated primarily with activities and occupations which are challenging in terms of communication and require high levels of empathy and personal involvement. It can also gradually develop in professions in which a person's performance is subject to critical evaluation by others or where a person is exposed to chronic stress. Research over the past decades has shown that burnout has a multitude of negative health consequences for individuals, negative performance consequences for organizations and also society at large [1;2]. There currently exists neither an officially accepted definition nor a valid instrument for the differential diagnosis of burnout syndrome [2;781].

In 2021 Chloé Hiver, Antoine Villa et al. [3] carried out a systematic review and meta-analysis of studies regarding burnout prevalence among European physicians with the conclusion that medical community should determine a standardized method to assess burnout prevalence rates to best evaluate this phenomenon. Depending upon the study, physicians' burnout prevalence rates ranged from 2.5% to 72.0% [3].

Professionals in caring professions, especially medical staff, including psychologists, psychotherapists and social workers but also teachers, are at higher risk of developing burnout syndrome. However, the burnout syndrome can indeed occur in any profession or activity: managers, salespeople, women on maternity leave or performance-driven top athletes are also susceptible. Simply put, anyone who "burns with passion" in relation to an activity and / or is constantly overwhelmed by various demands at work, can literally "burn out".

Burnout syndrome is a state of physical, mental and emotional exhaustion. Physical symptoms include headaches, insomnia, indigestion or reduced immunity. There appears also chronic fatigue, feelings of loneliness and emptiness, as well as irritation simply at the thought of work or other relevant activity. People suffering from burnout may occasionally be cynical and overly critical of themselves and their surroundings, exhibiting little interest in others, manifesting a reduced creativity and diminished desire to work. Family, relationships and personal interests cease to be a source of joy or pleasure. Instead, these individuals tend to

experience a sense of failure, incompetence and helplessness.

The risk of developing burnout increases with:

- a. little or no control over the performance of one's occupation (workers with low decision-making power)
- b. excessive or unclear performance requirements
- c. lack of reward for well-executed tasks or quality work, lack of sense of accomplishment
- d. excessive assumption of responsibility for others, inability to delegate tasks
- e. perfectionism, the need to maintain control over others
- f. stereotypical and unsatisfactory work
- g. little time to rest and sleep
- h. few close, supportive relationships
- i. negative view of and little confidence in the world.

Materials and methods

The term burnout syndrome was coined by the American psychoanalyst and psychologist Herbert J. Freudenberger in 1974 [4;160]. Based on his research among health care professionals, he described the negative consequences of severe stress and high ideals found in helping and caring professions. Freudenberger found that medical doctors or nurses would often end up – after sacrificing for the good of their patients – exhausted, listless and unable to cope.

In his later work, Freudenberger described twelve stages of the burnout [5]. Individual stages may progress and develop linearly, but this is not always the case. Burnout would frequently manifest with regard to job or work, but later research showed that there may be multiple sources other than work, including benevolent activity, care of children or an ailing family member.

At present, the use of the term goes beyond the milieu of caring professions, and may describe any individual subject to severe stress, for example performance-oriented individuals such as managers, top athletes, celebrities but also overworked employees or housewives.

Building on the work of Freudenberger, American psychologists Christina Maslach and Susan E. Jackson further developed the concept of burnout, including the measurement and assessment of the degree of burnout. To this day, the Maslach Burnout Inventory is a widespread tool used to assess an individual's experience of burnout [6;100].

According to Maslach, the three key dimensions of developing burnout syndrome include (1) an overwhelming exhaustion, (2) feelings of cynicism and detachment from the job, and (3) a sense of ineffectiveness and lack of accomplishment [7;104].

Stages of burnout according to Freudenberger [5]

1. Compulsion / pressure to prove oneself

Arrival at a new job is usually accompanied by excitement, high ideals and desire to work. The individual sets about his responsibilities with a great drive, sets ambitious goals, and is eager to prove to himself and others that he can do what he may have had undertaken.

2. Working harder

The individual is willing to take on new tasks, works overtime and takes responsibility over an increasing number of work activities. Work seems meaningful, the individual idealizes the sense and meaning of his efforts. The individual refuses to accept help from others as he feels he wants to 'pull it off' himself. He expects recognition for his performance from his peers. The increased drive and the need for recognition start to take on the form of addiction. The individual loses his ability to relax and rest.

3. Neglecting needs

As the individual is focused excessively on his work, he has little time or energy for other matters. He loses sight of his own needs and tends to neglect them. He starts to view the time spent with family or his hobbies, rest and sleep as useless and wasted because he could invest it in his job. Increased consumption of

food, coffee, cigarettes or alcohol may appear, as may sleep disorders and insomnia. The individual starts to be sensitive to criticism and remarks by his peers about his lifestyle.

4. Displacement of conflict

The individual usually understands that his way of operating is not good for him or his health. However, he is unable to see the real, underlying cause of his problem. He may become undisciplined, skips tasks, misses deadlines, promises things which he does not execute to the same standard as before. He may start to perceive his place of work, colleagues and superiors in a highly critical manner. He continues to neglect his hobbies, represses his own needs and finds himself increasingly with no energy to do things which brought him joy in the past. Sleep disorders, the feeling of weakness and exhaustion become increasingly pronounced. However, the individual does not admit that there is a problem to be addressed; instead, he tends to convince himself that there are still tasks here and there to be completed. In stages 3 and 4, the individual still wants to continue his highly-paced work style. There is a risk that addiction to alcohol, nicotine or other drugs may appear. The individual may start to eat excessively to release pressure, escape.

5. Change of values

The individual gradually isolates himself from others in order to avoid conflict. Increasingly, he suppresses his own needs. His values and life priorities change. Work-unrelated values become a burden, work is his only focus. He avoids individual contact; problems in family and in relationship appear. Friendships are under increasing stress and gradually end.

6. Denial of emerging problems

The consequences stress situations increasingly take their toll on family relationships and interpersonal relationships. Family and friends notice that the individual has changed and may be frequently intolerant, irritable, aggressive and is prone to outbursts. He may also hide anxiety, fear, inner tension and fatigue from his family because he does not want them to recommend that he changes his extreme work attitude. Stress at work creates stress at home and vice versa. The individual is increasingly negligent and his behaviour may become erratic. He may be late for meetings, and thinks of work with disgust mostly.

Between stages 6 and 7, the individual loses his relationship to work and files his 'inner resignation'. Expert assistance is required at this stage.

7. Withdrawal (from life and the world)

The individual loses his relationship to work, to his activities, life, ambitions and needs. He still tries to perform, however, his routines are mechanic, uninspired. He reschedules tasks for later. He feels emptiness and lack of meaning in life. He is looking for something meaningful, to occupy the vacated space of work. The risks of addictions, promiscuous behaviour in relationships increases. At this stage, the individual is unable to change his condition by himself. As regards his perceptions, the notion of I must dominates in all areas and a troubling sense of inner emptiness sets in. Psychosomatic disorders and other physical manifestations, resulting from increases tension and stress, appear.

8. Behavioral changes (dehumanization)

The individual's social life is further affected. He avoids others, withdraws and isolates. He experiences helplessness, self-pity, loneliness. He may frequently develop a codependent relationship with colleague from his workplace. They may reinforce their sentiments about life around them, such as having a hard time at the work place or not being duly recognized for their work. However, they will respond to kindness with hostility and irritation. They disparage others and show cynicism.

In caring professions, dehumanization is an attendant phenomenon of burnout. A medical doctor suffering from burnout may not say 'I have many patients with bladder pain', instead, he will refer to his patients as 'bladders'. Similarly, a teacher will not say I have 30 students waiting for me, instead he may refer to them to as 'villains'. The individual may remain in this state for years, performing his tasks in a detached manner, with little concern for his clients, work, or himself as the person executing the task or work. By dehumanizing others, the individual protects himself from further burden or strain.

9. Depersonalization

The individual functions as if pre-programmed, he experiences inner emptiness and his relationship to himself is disturbed. Increasingly, he experiences psychosomatic disorders.

10. Inner emptiness

The individual almost completely loses his ability to experience joy. Instead, he feels inner emptiness with feelings of despair, anxiety, fear of others. He withdraws, adopts a negative approach to life, feels disgusted by himself or others; in the end, his disgust includes everything. He consumes alcohol, food immoderately, engages excessively in sex or bizarre sexual practices.

11. Depression (and exhaustion)

The individual is subject to strong depression and profound exhaustion. He typically desires to be left alone, and craves sleep. He experiences hopelessness and suicidal risk is high. At this stage, the individual considers the future is bleak and there is no way out. At this stage, the only recommended solution is to change jobs or the line work entirely.

12. Burnout

At this stage, the individual under serious threat at all levels and may be prone to physical, cognitive and immunity collapse. Absolute exhaustion may lead the individual to total physical collapse and death.

Differences between burnout and depression

In general, certain symptoms considered typical for burnout also appear in depression, making a rapid and reliable differentiation between the two rather challenging. The overlapping symptoms may include extreme exhaustion, feeling down (depressed), listlessness, inability to cope, withdrawal and reduced performance. Schonfeld and Bianchi suggest replacing the notion of burnout with the concept of job-induced depression [8;1455].

However, there are important differences between the burnout and depression. For example, while burnout tends to be related – at least in the early stage – to a specific activity or work, depression induces a comprehensive withdrawal from daily activities and manifests as an inability to experience joy in any area of life. Furthermore, while burnout would typically cause inability to fall asleep or to “switch-off”, as well as disturbed sleeping pattern, depression causes individuals to wake up early or experience morning pessimism.

Treatment of burnout syndrome

To successfully treat burnout we need to understand its causes, manifestation of symptoms in particular stages and the overall phenomenology of the syndrome. Treatment and eventual overcoming of burnout depends on the stage to which it progressed. Treatment in initial stages tends to be less complicated; however, it is still a relatively lengthy process. Author's therapeutic experience shows that an advanced burnout syndrome requires at least several months' sick-leave, in many cases clients may be unable to return to work for a year or even longer. Absence of treatment or attempts to repress the presence of exhaustion and fatigue can have serious health consequences. Convalescence is often challenging, even if combined with other interventions such as effective psychotherapy, pharmacotherapy (antidepressants), relaxation, calming activities and plenty of rest.

Burnout syndrome in international classification

While burnout syndrome has been by now frequently studied and described in literature, there currently exists neither an officially accepted definition nor a valid instrument for a differential diagnosis of burnout syndrome. It is generally considered that its key manifestations are related to three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced performance and/or motivation. Consequently, burnout syndrome

has not yet been precisely defined in international classification systems. For example, burnout is not recognized as a mental disorder in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th revision (DSM-5) [9].

In diagnostics of mental disorders, the Slovak Republic applies the International Classification of Diseases, 10th revision (ICD-10). Burnout syndrome is included in category *Z73 Problems related to difficulties in coping with life*, coded as *Z73.0 total exhaustion* (burn-out) [10;765]. However, diagnoses in category Z do not indicate presence of a disorder *per se*, rather, they denote a so-called *related conditions* or *examination*. Individuals suffering from burnout are often diagnosed with depression, exhaustion syndrome or similar conditions. Of note, ICD 11th revision (ICD-11) does include burnout syndrome among occupation-related mental disorders (ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics) [11;1].

In 2018, the Office of the European Union (EU) published a comprehensive review of burnout in the workplace. The results indicate that responses to burnout in EU member states can be found under different policy headings, such as stress at work, (excessive) working hours and mental health in the workplace, while burnout may also be included in national occupational safety and health strategies [12;1].

As stated by Lastovkova et al., the lack of an official diagnosis of burnout limits the access to treatment, disability coverage, and suitable workplace arrangements [13;164].

Results and discussion

Research sample

From 2014 to 2016, the author worked in Belgium as a clinical psychologist and psychotherapist in own practice. Her clients included, for the most part, individuals working for the European Commission (EC). EC's health care system does recognize burnout syndrome as a diagnosis. Therefore, employees diagnosed as suffering from burnout can be put on sick leave.

Throughout the author's stay in Belgium, a total of 21 clients suffering from burnout followed a long term individual psychotherapy in her private practice. Burnout syndrome was officially diagnosed by a medical specialist, usually a psychiatrist. The sample group included 12 females and 9 males working for the EC for the most part. Table 1 includes division of clients by gender and age. Table 2 includes the division of clients by use of medication and duration of sick-leave caused by burnout syndrome.

Table 1
Clients by gender and age:

	total	%	age group	average
females	12	57,1	32-58	44
Males	9	42,9	38-56	42
total	21	100	32-56	43

Table 2
Clients by use of medication, sick-leave span and individual psychotherapy duration:

	total	on medication	sick-leave span in months	average sick-leave in months	psychotherapy span in months	average duration of psychotherapy in months
females	12	9	3-15	9	5-26	18
Males	9	6	4-16	10	7-22	14
total	21	15	3-16	10	5-26	16

Results

The aim of this overview is to illustrate, based on author's personal experience as a psychotherapist, the relatively long process from being diagnosed with burnout syndrome to at least partial recovery following medical and psychological treatment.

Of the total number of 12 females and 9 males diagnosed with burnout, 75% of females and 67% males were on medication (antidepressants). Average sick leave span was 9 months in females and 10 months in males. Average individual psychotherapy span was 18 months in females and 14 months in males. Clients continued their therapies following the improvement in symptoms and return to work. The health care system of the EC recognizes part-time sick leave, i.e. an individual can be recognized to be fit to work 20 %, 50 % or 75 % of the (full) time, while the increases in work load are gradual, subject to oversight by a medical specialist. The average sick leave span is given as the number of months at 100 % sick leave. All clients returned to work, subject to gradual increases in workload, as recommended by the supervising medical specialist.

This overview is based on the personal experience of the author, namely her work with clients diagnosed as suffering from burnout in the context of a system which recognized burnout as a diagnosis (under the European Commission health care system). The sample given herein is too small to serve as a basis for any far-reaching and definitive conclusions about the relations between the age, sex, presence of medication, span of sick leave and individual therapy. However, it includes different characteristics illustrating the fact that the treatment of burnout is time consuming.

In individual therapies, the author applied Alfred Längle's existential analysis [14;7]. Existential analysis uses the concept of four personal motivations as preconditions of a fulfilling and rewarding life [15;18]. Burnout syndrome is understood as a loss of sense in an activity resulting from a long-term exhaustion. An individual would neglect himself, his needs as well as those elements of his life which he may have considered valuable in the past. In therapies, the author and her clients would work together to seek and add new resources, to re-establish boundaries, and to strengthen the sense of one's own value/worth (to be recognized for what one is, irrespective of one's performance). Therapies also included work on values, i.e. identifying the values which clients considered as relevant, which they wanted to live and towards which they wanted to head in their lives. Existential analysis is based on the assumption that values in life are highly individual and it is through values that individuals realize the meaning in their lives. In other words, living our own values enables us to experience our life as meaningful and fulfilling.

Conclusions

It is the author's personal experience that there are many more clients who seek a psychotherapist because they suffered from burnout syndrome even without ever been diagnosed as such. Exclusion from the work is usually protracted and treatment is time consuming. A psychotherapist can address the burnout phenomenon itself; however, in terms of further care for the client and his well-being, a precise diagnosis is also needed to establish a clearer framework for treatment. In this regard, the inclusion of burnout in ICD-11 would appear as a useful and a necessary step forward.

The title of this article suggests that it is a long journey from burning out to recovery. Considering the course of burnout, as well as frequently serious consequences and the long duration of therapy, it indeed appears to be so.

References

1. de Beer, L. T., Schaufeli, W. B., De Witte, H., Hakanen, J. J., Shimazu, A., Glaser, J., Seubert, Ch., Bosak, J., Sincal, J., Rudnev, M. (2020) Measurement Invariance of the Burnout Assessment Tool (BAT) Across Seven Cross-National Representative Samples. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(15), 5604; <https://doi.org/10.3390/ijerph17155604>
2. Kaschka, W., Korczak, D., Broich, K. (2011) Burnout: a Fashionable Diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*. 108(46):781-7 DOI:10.3238/arztebl.2011.0781
3. Hiver, C., Villa, A., Bellagamba, G., Lehucher-Michel, M.-P. (2021) Burnout prevalence among European physicians: a systematic review and meta-analysis. *Int Arch Occup Environ Health*. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01782-z>

4. Freudenberger H. J. (2010) Staff Burn-Out. Journal of Social Issues 30(1):159-165. DOI:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
5. Freudenberger H. J. (1980) The High Cost of High Achievement. Anchor Press, New York, 214 p. ISBN-13:978-0385156646
6. Maslach Ch., Jackson S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour. (2): 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
7. Maslach Ch., Leiter M. P. (2016) Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. Jun; 15(2): 103–111. doi: 10.1002/wps.20311
8. Schonfeld I. S., Bianchi R. (2017) Defining Physician Burnout, and Differentiating Between Burnout and Depression. Mayo Clin Proc. 92(9):1452-1458. <http://dx.doi.org/10.1016/j.mayocp.2017.07.007>
9. Raboch J., Hrdlička M., Mohr P., Pavlovský P., Ptáček R. (2015) DSM-5 - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch [DSM-V Diagnostic and Statistic Manual]. 1. Czech edition, Hogrefe – Testcentrum, Prague.
10. Medzinárodná klasifikácia chorôb MKCH-10 [International Classification of Diseases ICD-10] (2021) <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx>
11. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version : 05/2021) (2021) <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>
12. Aumayr-Pintar Ch., Cerf C., Parent-Thirion A. Eurofound (2018), Burnout in the workplace: A review of data and policy responses in the EU, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
13. Lastovkova A., Carder M., RASMUSSEN H. M., Sjoberg L., de Grone G. J., Sauni R., Vevoda J., Vevodova S., Lasafargues G., Svartengren M., Varga M., Colosio C., Pelcova D. (2018) Burnout syndrome as an occupational disease in the European Union: an exploratory study. Ind Health. 56(2): 160–165. <https://doi: 10.2486/indhealth.2017-0132>
14. Längle A (1997) Nalézt přitakání životu. [To Find Approval of Life]. ProPsy 1, 7-9.
15. Längle, A. (1999) Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. [What provokes a Person? Existential Motivation of a Person]. Existenzanalyse 3, 18-29.

ЖАНУ СИНДРОМЫНЫҢ ФЕНОМЕНОЛОГИЯСЫ

Күйіп қалудан сауығуға дейінгі ұзақ жол

Петра Кластова - Паппова

Панеуропалық университет, Братислава, Словакия

petra.pappova@paneurouni.com

Эмоционалды күйзеліс синдромы қазіргі уақытта әдебиетте жиі зерттеліп, сипатталғанымен, ол әлі күнге дейін психикалық ауру ретінде танылмады. 11-інші қайта қаралған аурулардың халықаралық жіктелуі (ICD-11) эмоционалды күйзеліс синдромын кәсіби психикалық бұзылулар санатына қосады. Бұл мақалада емдеудің күрделілігі мен ұзақтығын көрсету үшін эмоционалды күйзеліс синдромының феноменологиясы сипатталған. Дж. Герберт Фрейдбергер сипаттаған эмоционалды күйзеліс синдромының эволюциясы және оның жеке кезеңдері Кристина Маслахтың эмоционалды күйзелісінің үш негізгі өлшемімен бірге ұсынылған. Күйіп қалу синдромын емдеу көбінесе ұзақ және күрделі процесс болып табылады. Бұл құбылысты суреттеу үшін автор эмоционалды күйзеліс синдромы диагнозы қойылған және кейіннен экзистенциалды талдау түрінде жеке психотерапиядан өткен клиенттер тобымен өзінің жеке терапевтік тәжірибесіне сілтеме жасайды. Психотерапия әдісі ретінде Альфред Ленгленің экзистенциалды талдауы толыққанды өмірдің алғышарттары ретінде төрт жеке

мотивация тұжырымдамасымен жұмыс істейді. Бұл контексттегі эмоционалды күйзеліс синдромы ұзақ уақыт сарқылу нәтижесінде іс-әрекеттің мағынасын жоғалту деп түсініледі.

Түйін сөздер: эмоционалды күйзеліс синдромы, 11-інші қайта қарау ауруларының халықаралық жіктелуі (ICD-11), эмоционалды күйзеліс феноменологиясы, эмоционалды күйзелісті емдеу, жеке психотерапия, экзистенциалды талдау, өмірлік құндылықтар, өмірдің мәні

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Долгий путь от выгорания к выздоровлению

Петра Кластова - Паппова

Паневропейский университет, Братислава, Словакия

petra.pappova@paneurouni.com

Хотя синдром эмоционального выгорания к настоящее время подробно изучается и описывается в литературе, до сих пор он не признан психическим заболеванием. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11) включает синдром эмоционального выгорания в категорию профессиональных психических расстройств. В настоящей статье описывается феноменология синдрома эмоционального выгорания, с целью продемонстрировать сложность и продолжительность лечения. Эволюция синдрома эмоционального выгорания и его отдельные стадии, описанные Гербертом Дж. Фрейденбергером представлены вместе с тремя ключевыми измерениями эмоционального выгорания Кристины Маслах. Лечение синдрома эмоционального выгорания часто является длительным и сложным процессом. Чтобы проиллюстрировать этот феномен, автор ссылается на свой личный терапевтический опыт с группой клиентов, у которых был диагностирован синдром эмоционального выгорания и которые впоследствии проходили индивидуальную психотерапию в форме Экзистенциального анализа. В качестве метода психотерапии Экзистенциальный анализ Альфреда Ленгле работает с концепцией четырех личных мотиваций как предпосылок полноценной жизни. Синдром эмоционального выгорания в этом контексте понимается как потеря смысла в деятельности в результате длительного истощения.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11), феноменология эмоционального выгорания, лечение эмоционального выгорания, индивидуальная психотерапия, экзистенциальный анализ, жизненные ценности, смысл жизни

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Петра Кластова-Паппова, PhD, доктор философии, кафедра клинической психологии, факультет психологии, Паневропейский университет. Адрес: ул. Томашикова 20, 820 09 Братислава, Словацкая Республика; ORCID ID 0000-0001-6399-6093; petra.pappova@paneurouni.com

АВТОР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Петра Кластова-Паппова, PhD, философия докторы, клиникалық психология кафедрасы, психология факультеті, Паневропалық университет. Мекен жайы: Томашиков көшесі, 20, 820 09 Братислава, Словакия Республикасы; ORCID ID 0000-0001-6399-6093; petra.pappova@paneurouni.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Petra Klastová Pappová, PhD, PhDr., Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Paneuropean University. Address: Tomášikova 20, 820 09 Bratislava, Slovak Republic; ORCID ID 0000-0001-6399-6093; petra.pappova@paneurouni.com

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 06.12.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 24.12.2021

2-бөлім
ЖАРАТЫЛЫСТАНУ

Раздел 2
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

Section 2
NATURAL SCIENCES

THE EFFECT OF EBA AIDED TEACHING ON STUDENTS' HEAT-TEMPERATURE AND MELTING - DISSOLVING CONCEPTIONS

Ela Ayşe Köksal, Saban Aydoğan*

Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Turkey

email*: eakoksal@ohu.edu.tr

Abstract

In this study, the question of if the computer aided instruction remediates the misconceptions of elementary fourth grade students about “heat-temperature” and “melting-dissolving” was aimed to be determined. The study was designed according to pre-test and post-test experimental group design. The population was fourth grade students attending a primary school in Niğde, Türkiye during 2014-15 education and instruction year. The sample was 96 students, who were attending three primary schools at Yesilgolcuk district in Niğde. The research took a total of 12 hours during four weeks. The researcher made use of the videos and animations of Morpha Campus and Okulistic electronic contents in Education Information Network (EBA) to teach experimental group students by computer aided instruction. Misconception Test was administered to both experimental and control group students. The data were analysed by t test and Crosstab. SPSS Statistic 22 software was used in these analyses. As a result, Morpha Campus and Okulistic e-contents in EBA eliminated more misconceptions of experimental group students. Moreover, outgoing misconceptions were also decreased with the use of EBA instruction.

Keywords: Misconception, Computer Assisted Instruction (CAI), Education Information Network/ Eğitim Bilişim Ağı (EBA), science and technology, elementary students

Introduction

Concept is a mental tool that prompts the individual to think and makes them meaningful while making them think [1]. Concepts are the basis of science teaching. Teaching the concepts correctly helps science teaching reach its goal. For the science concepts to be taught to students to be meaningful and permanent, the newly learned concepts and existing concepts should form a meaningful integrity [2]. If inconsistencies occur in students' minds about concepts, the effectiveness of teaching and even learning is hindered. Misconceptions are also defined as ideas that are resistant to classical teaching methods and generally do not overlap with scientific concepts [3]. Looking at the literature, there are other definitions of misconception. The common point of these definitions is; emphasizing that misconceptions cause the individual to learn incorrectly.

In order for a piece of information to be counted as a misconception, it must meet three consecutive conditions: the student's idea is not compatible with real science, the student should try to seek scientific evidence or explain in order to defend this wrong idea and be sure of his own answers [4]. The most important difference that separates the misconception from the wrong information is the individual's assuming that he knows the concept correctly. If we want to remove the misconception in the educational environment, first, we need to know the reasons well. Factors such as the fact that the Science and Technology course consists of many abstract concepts and includes more complex mental activities than other courses will make concept teaching difficult. In this case, it may cause some students to interpret concepts differently and have misconceptions [5]. [6] talked about the misconceptions in the literature about heat and temperature.

EBA (Eğitim Bilişim Ağı, in English - Education Information Network) is an online, social education platform run by the General Directorate of Innovation and Educational Technologies of Turkish Ministry of Education. It aims to harmonize technology with education by using IT tools in every area needed at home and at school, ensuring the effective use of materials. In addition to the content prepared by education companies, it is also possible to access e-content prepared by volunteer teachers in EBA. These e-contents will be accessible in any environment where the internet is available. In this way, learning will come out of the four

walls and take place anywhere that can be reached. Considering all its features, EBA will provide equal opportunities and opportunities to students across the country by providing access to the same e-content all over the country [7].

With the use of computers in the classroom, interest in studies investigating the effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on student achievement has increased. Chemistry is a discipline that is difficult for students to understand because it contains abstract concepts that cannot be observed at microscopic level in daily life and the language it uses is difficult for students and teachers have difficulties in explaining concepts related to chemistry. Studies have shown that CAI applications are effective in seeing molecular interactions at the particle level and visualizing events that occur at the microscopic level, that student learn concepts more effectively and meaningfully, and that they can answer conceptual questions more scientifically about events that occur at the particle level. It has been stated that animations help to realize meaningful learning, provide conceptual understanding and understand abstract concepts, and are effective in displaying chemical events. It has been seen that animation-simulation applications at the particle level not only help students to understand the particulate structure of matter, but also enable them to explain microscopic events. It has been revealed that CAI applications help to concretize abstract concepts, improve understanding, facilitate remembering, and associate concepts with daily life.

Some animations used in the classroom reduce the knowledge to a micro level, they do not have an effect on students' understanding of the subject and verbal explanations are absolutely needed, so applications such as animation and simulation should be supported with auxiliary materials [8]. The contribution of CAI to the cognitive development of students in science education is discussed. With EBA, it is aimed to provide equality of opportunity among students and to enable students to access information everywhere. In the year, the study was conducted, the basic concepts of science were being taught in the fourth grade of primary school. The concepts of heat-temperature and melting-dissolution, which are among these concepts, are constantly confronted by students since the science curriculum is in a spiral structure. It is very important to teach these concepts well. Based on the explanations above, "Is there an effect of EBA supported teaching in eliminating the misconceptions?" This constitutes the problem situation of this study. With this study, it is aimed to examine the effect of EBA supported education in eliminating the misconceptions of "heat-temperature" and "melting-dissolution" subjects of primary school fourth grade students.

Methodology

Research Design

In this study, quantitative research method was applied. Experimental study, pre-post-test control group was designed according to the quasi-experimental model. As seen in Table 1, MT, which was developed to determine students' misconceptions, was administered as a pre-test and after four weeks as a post-test.

Table 1: Explanation of research design

Group	Pre	Experimental Procedure	Post
Experimental	MT	EBA aided constructivist teaching	MT
Control	MT	Guidebook aided constructivist teaching	MT

NOTE: MT: Misconception Test

Population and Sample

The population of the study is the fourth-grade students studying in 15 town schools in the centre of Nigde, Türkiye in the 2014-2015 academic year. The sample of the study consists of the fourth-grade students of all primary schools (three primary schools) in Yesilgolcuk Town, which is connected to the Merkez district Nigde province. The number of schools in these towns varies from one to three. There is one primary school in eight towns, two in five towns, and three in two towns. Except for one of the towns (Sazlica Town), the others are on the state roads connecting Nigde to Kayseri and Nevsehir. Except for the town of Sazlica, there

are 22 primary schools in these towns. The schools in Yesilgolcuk town, which was determined as a sample, correspond to 14% of this number. This shows that the sample size represents the universe. Sample selection was made according to convenient sampling, one of the non-random sampling techniques. When using this sampling, it is asked whether the participants who will take part in the study are suitable or not, or a study group is formed in which it will not be difficult to participate in the study [9]. In the selection of the sample, the students in this town were chosen because the researcher worked in this town and it was easy to access the experimental and control groups.

The students of two branches in the school where the researcher works constitute the experimental group, and the students of one branch in each of the other two primary schools constitute the control group. While the number of students in the experimental group was 46, the number of students in the control group was 48. The researcher taught the lessons of the experimental group. Since the traditional method was applied in the control group, their own classroom teachers taught the lessons. Before the application was made, the teachers in the two schools were informed in detail about the study. The sample consists of 96 people. Students who could not come to school on the days of the pre-test and post-test due to some reasons were not included in the study.

Preparation of Measurement Tool

In the "Let's Get to Know the Matter" unit of the 4th grade primary school Science and Technology course, there are six acquisitions covering the "heat-temperature" topics and three acquisitions covering the "melting-dissolution" topics [10]. Many studies have been done on this subject. Studies to eliminate or detect misconceptions about "heat-temperature" and "melting-dissolution" were examined. Based on seven misconceptions about this subject [11] [12] [13] [14], a 14-question MT was prepared.

Obstacles to obtaining accurate results in experimental studies should be estimated and necessary precautions should be taken. For the research results to be interpreted meaningfully, internal validity should be provided as a prerequisite and attention should be paid to external validity [15]. After the questions were prepared, an expert lecturer, two Turkish teachers, two classroom teachers and a science and technology teacher examined them. Thus, it was tried to minimize the errors caused by the exam. Even if the students do not know the correct answer to the questions, the tests include the possibility of giving the correct answer to that question. With two-stage tests, it also minimizes the possibility of random answers to questions that students do not know. In two-stage tests students express the reasons for the answer they chose in the first stage and in the second stage [16].

The 14 questions in the MT consist of a two-stage test that requires classification [16]. The first stage consists of the parts to be marked as true or false. The second stage is the part where the student explains the reason for marking the correct or incorrect answer given to the question. On the other hand, the student who gave the correct answer to both stages was given 3 points. The student who gave the correct answer to the explanation of the staged part was given 2 points. The student with a misconception was given 1 point, and if the student's answer was irrelevant to the topic or answered without understanding the question, 0 points were given.

The first question was "Bulent watches the weather bulletin after the evening news. The presenter of the news said that the air temperature in Nigde is 15 degrees, the temperature in Kayseri is 18 degrees. Bulent thinks that the presenter of the weather forecast used a wrong expression. In your opinion, is Bulent true or false". Sample scoring for this question is shown in the table 2 below.

Table 2: Sample Grading in MT

score	answer	
	1 st step	2 nd step
3	Correct	It will be "air temperature" rather than "air heat"
2	True/False	It will be "air temperature" rather than "air heat"
1	False	The news presenter gives accurate information.
0	False	There is no such weather in the countries.

Application Process

The lessons have been prepared in accordance with the annual plan in the guidebook, considering the course durations there. It was planned to cover three lesson hours a week, and the study, which lasted for four weeks, to cover 12 lesson hours in total. EBA supported constructivist teaching was applied in the experimental group. Since the course aid materials (projection device, projection screen, computer, and sound system) were available in the classroom, the experimental group lessons were taught in this class. There are three hours of science and technology classes per week. The lesson was divided into 2+1 and the lesson planning was made accordingly. In this way, students were prevented from getting bored with the lesson. Firstly, the students were shown the animation related to the subject. After watching the animation, they were asked questions about the subject that could reveal their misconceptions. Students were allowed to experience mental conflict in order to construct knowledge. Thus, it was ensured that students noticed the misconceptions. An experiment was conducted in the classroom and the students were personally involved in the learning environment. Finally, the activities in the students' workbook were carried out. A daily lesson plan was prepared by using the guide book in accordance with the learning outcomes and activities for the lessons of the experimental group. The experimental group students did not use the textbooks. The reason for this is the use of e-contents in EBA instead of textbooks. The activities in the workbook were made by the students in order not to fall behind the curriculum.

The students of the control group are in two different schools. Due to the transportation conditions in the town and the distance between the schools, the teacher of that class taught the lessons. Before the application process started, the researcher went to both schools and made detailed information about the study. Control group lessons were taught in accordance with the teacher's guidebook prepared by Doku Publications. The students made the activities in the course and workbook. Experiments in the guidebook were carried out. The activities planned using the constructivist teaching method in the control group was carried out during 12 lesson hours.

Data Collection and Analysis

MT was applied twice with a duration of four-week. The data obtained within the scope of the research were brought together by using the Microsoft Office Excel program. SPSS 22.0 (The Statistical Packet for the Social Sciences) package program was used for the analysis of the gathered data. Significance level in statistical calculations was accepted as .05. When the significance value was found to be less than .05 ($p < .05$), the differences between the groups of independent variables were accepted as “significant” and the results were evaluated accordingly. The parity of the groups was tested with the independent samples t-test. The difference between the mean MT scores is 0.24 in favour of the experimental group. Since the number of students in the sample was not equal, when the t value was taken in cases where the variances were not equal ($t_{(73,71)} = 0,20, p = ,840$), it was seen that the difference between the averages of the groups was not statistically significant. Therefore, in terms of conceptual understanding, it can be said that the experimental and control groups started to work on the same level.

Findings

To better see the answers given by the students based on the questions, the cross table (CROSSTABS) was made. The data obtained because of the cross-tabulation are gathered under four main headings and shown in Table 3. The four main titles created were determined according to the score to be obtained from the MT:

Unaffected; shows the number of students who got two points in the pre-test, got two points in the post-test, got three points in the pre-test, and got two or three points in the post-test.

Wrong answer; When MT is applied as a pre-test and post-test, it shows the number of students who scored zero against the answers given by the students in the post-test.

Ongoing; this group shows the number of students who scored a point on the students' post-test.

Resolved; In this group, the number of students who got zero or one point in the pre-test, two or three points in the post-test, two points in the pre-test and three points in the post-test is shown.

Table 3: Comparison of answers of experimental and control group students from pre to post MT

Item	group	unaffected		ongoing		resolved		wrong answer	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	experimental	5	12,5	18	45	16	40	1	2,5
	control	1	2,5	29	72,5	10	25	0	0
2	experimental	12	30	10	25	17	42,5	1	2,5
	control	14	35	13	32,5	11	27,5	2	5
3	experimental	8	20	12	30	19	47,5	1	2,5
	control	14	35	15	37,5	11	27,5	0	0
4	experimental	2	5	18	45	17	42,5	3	7,5
	control	3	7,5	32	80	5	12,5	0	0
5	experimental	1	2,5	34	85	5	12,5	0	0
	control	0	0	37	92,5	2	5	1	2,5
6	experimental	11	27,5	12	30	13	32,5	4	10
	control	21	52,5	10	25	9	22,5	0	0
7	experimental	1	2,5	32	80	4	10	3	7,5
	control	2	5	34	85	4	10	0	0
8A	experimental	0	0	13	32,5	26	65	1	2,5
	control	1	2,5	12	30	27	67,5	0	0
8B	experimental	11	27,5	2	5	22	55	5	12,5
	control	12	30	0	0	18	45	10	25
8C	experimental	21	52,5	0	0	10	25	9	22,5
	control	32	80	1	2,5	5	12,5	2	5
8D	experimental	18	45	0	0	18	45	4	10
	control	19	47,5	0	0	16	40	5	12,5
8E	experimental	2	5	13	32,5	25	62,5	0	0
	control	4	10	17	42,5	16	40	3	7,5
9	experimental	2	5	27	67,5	10	25	1	2,5
	control	1	2,5	13	32,5	25	62,5	1	2,5
10	experimental	9	22,5	1	2,5	18	45	12	30
	control	8	20	2	5	25	62,5	5	12,5

According to the percentage distribution in the question, If the Resolved value is greater than the Ongoing value, it is said that the misconception has been resolved for this question. However, if the ongoing value is greater than the resolved value, it was interpreted that the misconception could not be eliminated for this question. The findings obtained from these comments are tabulated and given below in Table 4.

Table 4: Elimination of misconceptions according to the answers of the groups to the MT

experimental group		control group	
eliminated misconception	ongoing misconception	eliminated misconception	ongoing misconception
The temperature depends on the amount of substance.	Heat and temperature are the same concepts		Heat and temperature are the same concepts.
Heat can flow from one substance to another	Substances in the same environment have different temperatures	Dissolution is melting or disappearing	The temperature depends on the amount of substance.
The mass of substances that receive heat also increases.	The temperature depends on the material the object is made of.	Heat can flow from one substance to another	Substances in the same environment have different temperatures.
Dissolution is melting or disappearing.			The mass of substances that receive heat also increases.
			The temperature depends on the material the object is made of.

Looking at Table 4, it can be said that four misconceptions in the experimental group students and two misconceptions in the control group students were eliminated. Again, based on the above data, the misconceptions of the experimental group students on three subjects and the control group students on five subjects could not be eliminated.

Conclusion and suggestion

In this study, the effect of EBA supported constructivist teaching in eliminating misconceptions in science teaching was investigated. The MT prepared in line with the purpose of the study was applied to the experimental and control group students and the obtained data were examined. In the experimental group, the lessons were taught using the e-contents Morpha Campus and Okulistik in the EBA, while the lessons in the control group were taught by adhering to the guidebook and according to the activities in the guidebook. However, since the aim of this study is to eliminate the misconceptions by using the e-contents in the EBA, additional work to eliminate the misconceptions, for example, meaning analysis tables, concept cartoons, analogies, etc., which we call conceptual change strategies, was not used.

To obtain more concrete results in detecting misconceptions, the data were analysed with a cross table. Two questions were prepared for the misconception of "heat and temperature are the same concepts". In item 1, the misconceptions of the students of both groups continued. In question 9, while the misconception, "temperature occurs only in cases where there is a fire. Objects around a burning fire are heated by the heat carried by the light emitted by the fire", continued in the experimental group, it was resolved in the control group. In primary school 5th grade students [17], high school students [18], and teacher candidates [19] the same misconception was found. [20] eliminated the misconception that "heat and temperature are the same concepts" with the 5E learning model. In this study, however, it was observed that the misconception of the experimental group students could not be resolved.

A question was prepared for the misconception of "heat does not depend on the amount of substance, temperature depends on the amount of substance". In item 2, while the misconceptions in the experimental group were resolved, it continued in the control group. This misconception was largely eliminated from eighth grade students by conceptual change method [21]. In this study, the misconception in the experimental group was eliminated to a large extent with EBA materials.

Two questions were prepared for the misconception of "heat can flow from one substance to another". While the misconception of experimental group was eliminated in item 3, the misconception in both groups were eliminated in the question number 10. This misconception was largely eliminated from seventh graders by conceptual change method [22]. In this study, it can be said that this misconception could not be eliminated.

Two questions were prepared for the misconception of "the temperatures of substances in the same environment are different". In items 4 and 5, the misconceptions of experimental and control groups could not be eliminated. On the other hand, it was largely eliminated by conceptual change method [22]. In this study, it was observed that the misconception in the experimental group students continued.

A question was prepared for the misconception of "the mass of substances that receive heat also increases". While the misconception of experimental group was eliminated in item 6, the misconception in the control group continues. Moreover, 5th grade Turkish students think that the mass of the substance receiving heat changes [17] [23]. In this study, a misconception that existed in the experimental group students was largely eliminated.

A question was prepared for the misconception of "temperature depends on the material of which the object is made". In item 7, the misconception of experimental and control groups could not be eliminated. [24] found the same misconceptions. [25] conducted his study to eliminate the misconception. Because of his work, this misconception has been largely corrected.

Five questions were prepared for the misconception of "seeing dissolution as melting or disappearing". In items 8A, 8B, 8D and 8E, the misconceptions of experimental group were eliminated, and the misconceptions of experimental group could not be eliminated in the question number 8C. In the control group students, while the misconceptions in questions 8A, 8B and 8D were resolved, the misconceptions in questions 8C and 8E could not be eliminated. [26] conducted their study to identify and eliminate misconceptions. They largely eliminated this misconception. In this study, this misconception in the experimental group students was largely corrected.

Ontologically, heat is related to a process and temperature is related to physical property of matter [27]. However, high school and university textbooks use a language that can cause alternative ideas and be incompatible with the concepts representing scientific knowledge [27]. To help students in differentiating between heat-temperature concepts, [18] suggests teaching of the matter state change with the help of computer-assisted graphic designer program and laboratory method at high school. [28] similarly recommends using experiments and drawing of time-temperature graphs for pre-service teachers. In detail, he asks students to predict about water-heating curve for a beaker of water on an open hot plate and water-cooling curve for a test tube of water placed in a beaker of salt-ice mixture on an open hot plate. He then makes explanations about heat, energy and temperature and let his students to perform the first experiment and record the temperature, graph the findings. The students revisit the concepts and perform the second experiment. To help students in the misconception of “heat can flow from one substance to another” or learning heat transfer, [29] proposes predict-share-observe-explain (PSOE) sequence for 5-8 graders. He gets students’ predictions about is two half-full beakers of water at different temperatures are mixed. After the experiment, students can find out the last temperature as the average of those mixtures, and the direction of heat transfer from hot to cold.

Web-Based Inquiry Science Environment (WISE), such as PHET can be used to include students’ knowledge integration in heat-temperature, melting-dissolving concepts. Knowledge Integration (KI) is a framework for integrating inquiry in science lessons. For heat and temperature topic, a possible KI should be on differentiation between heat and temperature, or temperature and sensation of an object. After using this technology, students’ improvement in these gains can be compared and if necessary, scaffolding can be provided by the teacher [30].

The effect of e-contents in EBA in eliminating misconceptions at primary school level was investigated in this study. EBA resolved some of the misconceptions about heat-temperature and melting-dissolution. In the control group, the constructivist approach worked in accordance with the guidebook. The continuation of misconceptions despite the warnings may be an indication that the course teachers do not consider these warnings. The difference of this study from other studies is that it was made with e-contents in EBA. In this regard, the power of e-contents in eliminating misconceptions can be increased by studying misconceptions on different subjects and with different sample groups. There are many studies on misconceptions in the literature. However, the scarcity of studies at primary school level draws attention. Considering that science teaching/learning is a lifelong process, more studies should be done at primary school level. [31] emphasized that if no precaution is taken these misconceptions continue in the upper classes as well. In this study, the researcher taught the experimental group lessons, and the teacher of that class taught the control group lessons. These lessons should be taught by practitioners to minimize the errors caused by the practitioner in scientific research.

Teachers do not have enough knowledge about EBA and not all of them use it and if they use it their lesson become enjoyable [32] [33]. Turkish science curriculum has been prepared in accordance with the constructivist approach. Students’ previous knowledge, beliefs and thoughts have an impact on acquiring new behaviours based on this approach [34]. Learning is the construction of meanings in the mind of the student. It is important for the student to participate in the process knowing their responsibilities and the relationships to be established between learning. In terms of computers, multiple interactions in the learning-teaching process and the role of the teacher in this process are given importance. Student participation in the learning process is an important part of constructivism. Ensuring participation occurs through mutual interaction. Therefore, it should be determined how this interaction will be achieved. Interactive applications develop scientific thinking; with the discussions to be held, ideas are shared, and new ideas are obtained. These features make the computer an important tool for configuring information [34]. In other words, CAI is a tool that should be used in the constructivist approach. According to the definition of [34], we can describe Morpha Campus and Okulistik e-contents as ready-made package programs. People from different fields of expertise (teacher, instructional designer, computer specialist, etc.) create ready-made package programs by considering a certain student level. Their usefulness is also debatable because each student in terms of entry characteristics, especially computer literacy and prior knowledge differs [34]. In this study, the reason why EBA supported constructivist approach did not influence eliminating students’ misconceptions may be since e-contents were prepared without considering students’ input characteristics such as computer literacy and subject knowledge.

Since the first researcher taught the experimental group, the students, who were disturbed by this situation while doing classroom activities and teaching, expressed to the researcher that they were uncomfortable with this situation. This situation negatively may have affected the success of some students.

Therefore, the studies to be conducted with younger age groups should be carried out without changing the teacher and environment. Although there were 96 students in the sample, the data of 77 students were used in the study. 19 students had to be excluded from the study because they were not present at pre- or post-tests. In studies that may take a long time, the large number of students in the sample may be an advantage for researchers against negative situations that may occur. The MT has two stages, and in the second stage, the student was asked to express their own thoughts. Since the sentences in which the students expressed themselves were not written very well, it was difficult to read. Therefore, it was very difficult to understand what the students wanted to express. Different test styles can be prepared for studies to be carried out at primary school level.

The e-contents in the EBA should be enriched considering that not every student has the same entry qualifications. Moreover, useless e-content should be removed from it. Knowledge and experience about how teachers can use CAI for the effective learning of their students should be provided through pre-service and in-service training [34]. Although sufficient maturity has been reached in the production, dissemination and use of chemistry videos, a brilliant level has not yet been reached in integrating them into the curriculum [35]. Therefore, how these videos can be used effectively and efficiently in teaching environments should be investigated because teaching methods and strategies and learning styles should change. According to [8], CAI should be used together with appropriate teaching methods. Teacher guidebooks should include activities to eliminate misconceptions. Conceptual change texts should be prepared in accordance with strategies such as concept cartoons and analogy since the concept wheel will not be suitable for the level of students.

References

1. Senemoglu, N. (2004). *Gelisim, Ogrenme ve Ogretim: Kuramdan Uygulamaya*, 9th Edition, Ankara: Gazi Kitabevi. [in Turkish]
2. Yagbasan, R., & Gulcicek, Ç. (2003). Describing the characteristics of misconceptions in science teaching. *Pamukkale University Egitim Fakultesi Dergisi*, 1(13), 102–120.
3. Calik, M., & Ayas, A. (2003). Cozeltelerde kavram basari testi hazirlama ve uygulama. *Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, 2(14), 1–17. [in Turkish]
4. Eryilmaz, A., & Surmeli, E. (2002). Uc-asamali sorularla ogrencilerin isi ve sicaklik konularındaki kavram yanilgilarinin ölçülmesi. In *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Egitimi Kongresi*. Ankara. [in Turkish]
5. Ozsevec, T. (2006). Kuvvet ve hareket unitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiginin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 36–48. [in Turkish]
6. Sari Ay, O. (2011). The effect of using conceptual change texts and students opinions in the misconceptions identified removal in the unit of 'states of matter and heat' in the science and technology course of primary 8th class. Unpublished MSc Thesis. Hacettepe University, Ankara.
7. Egitim Bilisim Agi. Retrieved November 23, 2015, from <http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam> [in Turkish]
8. Ozmen, H., & Donmez Usta, N. (2015). Bilgisayar destekli kimya ogretimi. In *Kimya Ogretimi*. Ankara: Pegem Akademi. pp. 632–633 [in Turkish]
9. Aypay, A. (Ed.). (2015). *Arastirma yontemleri desen ve analiz* (1st Edition). Ankara: Anı Yayıncılık. [in Turkish]
10. Keskin Ozer, M., Kasker Ozkan, Ş., & Uysal, E. (2014). *Ilkokul 4. Sinif Fen ve Teknoloji Ders Kitabı*. Ankara: Doku Yayınevi. [in Turkish]
11. Aydogan, S., Gunes, B., & Gulcicek, C. (2003). The misconceptions about heat and temperature. *Gazi Universitesi Gazi Egitim Fakultesi Dergisi*, 23(2), 111–124.
12. Demircioglu, G., Ozmen, H., & Demircioglu, H. (2006). Primary student teachers' understanding levels and misconceptions about physical and chemical change. *Milli Egitim Dergisi*, 170(35), 260–273.
13. Driver, R., & Erickson, G. (1983). Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, (10), 37–60.
14. Gonen, S., & Akgun, A. (2005). The investigation of applicability of worksheet was developed about relationship between heat and temperature concepts. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 92–106.
15. Metin, M. (Ed.). (2015). *Egitimde Bilimsel Arastirma Yontemleri* (2nd Edition). Ankara: Pegem Yayinlari. [in Turkish]
16. Karatas, F. Ö., Kose, S., & Costu, B. (2003). Öğrenci yanlışlarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale University Egitim Fakultesi Dergisi*, 1(13), 54–69. [in Turkish]
17. Bulus Kirikkaya, E., & Gullu, D. (2008). Fifth grade students' misconceptions about heat-temperature and evaporation-boiling. *Elementary Education Online*, 7(1), 15–27. [in Turkish]
18. Yesilyurt, M. (2006). High school students' views about heat and temperature concepts. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 1–24.

19. Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Primary school preservice teachers' misconceptions about heat and temperature in science teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 21(21), 59–65.
20. Turgut, U., & Gurbuz, F. (2011). Effects of teaching with 5e model on students' behaviors and their conceptual changes about the subject of heat and temperature. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 679–706.
21. Hacimustafaoglu, M. (2015). The effect of guiding materials enriched with different conceptual change methods and techniques on secondary school 8th grade students' conceptual changing about the unit "The States of Matter and Heat". Unpublished MSc Thesis. Giresun University, Giresun.
22. Baser, M., & Cataloglu, E. (2005). Effect of conceptual change oriented instruction on remediation of students' misconceptions related to heat and temperature concepts. *Hacettepe University Journal of Education*, 29, 43–52.
23. Gurdal Kazancioglu, H. (2008). A research on the usability of two-stage questions in determining the conceptual errors occurring in 5th grade students of primary education related to the topic of "the change and identification of substance" during the science and technology lesson. Unpublished MSc Thesis. Celal Bayar University, Manisa.
24. Keser, A. (2007). Misconceptions on heat and temperature subjects at 9th grade students in Afyonkarahisar downtown area. Unpublished MSc Thesis. Afyon Kocatepe University, Afyon.
25. Bayram, A. (2010). The effect of problem based learning on overcoming 5th grade students' misconceptions about "heat and temperature". Unpublished MSc Thesis. Selcuk University, Konya.
26. Yildirim, N., Er, S. E., Senel, T., & Ayas, A. (2007). Öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermeye yönelik örnek bir etkinlik geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EDU)*, 2(2), 1-22. [in Turkish]
27. Poblete, J. C., Rojas, R. O., Merino, C., & Quiroz, W. (2016). An ontological and epistemological analysis of the presentation of the first law of thermodynamics in school and university textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, 1041-1053.
28. Yang, L. (2012). Cold water, warm ice? *Journal of College Science Teaching*, 41(5), 33-37.
29. Brown, P. (2011). Teaching about heat and temperature using and investigative demonstration. *Science Scope*, December 2011, 31-35.
30. Ulus, B., & Oner, D. (2020). Fostering middle school students' knowledge integration using the web-based inquiry science environment (WISE). *Journal of Science Education and Technology*, (2020) 29, 242–256.
31. Demir, A., & Sezek, F. (2009). The effect of graphic materials on overcoming misconceptions in the eighth grade science and technology course genetics unit. *Uludağ University Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 573–587.
32. Arslan, Z. (2016). Teachers' opinions about the mathematic content in the education informatics network: Trabzon sample. Unpublished MSc Thesis. Gazi University, Ankara.
33. Tutar, M. (2015). The evaluation of teachers' perceptions towards education information network (EIN). Unpublished MSc Thesis. Karadeniz Teknik University, Trabzon.
34. Yigit, N. (2005). Bilgisayar destekli fen ve teknoloji öğretimi. In *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları. pp. 276-285-288–289 [in Turkish]
35. Pekdag, B. (2015). Deney videolarıyla kimya öğretimi. In *Kimya Öğretimi* (1st Edition). Ankara: Pegem Akademi. p. 654. [in Turkish]

Влияние обучения с помощью образовательной информационной сети (ЕВА) на представления учащихся о температуре нагрева и плавлении - растворении

Эла Айше Кыксал*, Сабан Айдоган

Университет Омер Халисдемир в Нигде, г. Нигде, Турция

email*: eakoksall@ohu.edu.tr

В этом исследовании ставилась задача определить, устраняет ли компьютерное обучение неправильные представления учащихся четвертого класса о температуре нагрева и плавлении - растворении. Исследование было разработано в соответствии с планом экспериментальной группы до и после тестирования. Генеральную совокупность составили учащиеся четвертого класса начальной школы г. Нигде, Турция, в 2014-15 учебном году. Выборка составила 96 учащихся, которые посещали три начальные школы в районе Есылгольчук в Нигде. Исследование заняло в общей сложности 12 часов в течение четырех недель. Исследователь использовал видеоролики и анимацию Morpha Campus и электронный контент Okulistic в Образовательной информационной сети (ЕВА) для обучения школьников экспериментальной группы с помощью компьютерного обучения. Тест на неверное представление проводился с учениками как экспериментальной, так и контрольной групп. Данные были проанализированы с помощью t-теста и перекрестной таблицы. Для анализа данных использовалось программное обеспечение SPSS Statistics 22. В результате, Morpha Campus и электронный контент Okulistic в ЕВА устранили больше заблуждений студентов экспериментальной группы. Кроме того, исходящие заблуждения также были уменьшены при обучении с помощью Образовательной информационной сети (ЕВА).

Ключевые слова: заблуждение, компьютерное обучение (CAI), образовательная информационная сеть (ЕВА), наука и техника, учащиеся начальных классов

ЕВА көмегімен оқытудың студенттердің температура мен балқу-еру туралы идеяларына әсері

Ела Айше Кыксал*, Сабан Айдоган

Нийде Омер Халисдемир университеті, Нийде, Түркия

email*: eakoksal@ohu.edu.tr

Бұл зерттеуде балқу-еру және жоғары температурада қыздыру туралы төртінші сынып оқушыларының түсініктерін компьютерлік оқыту жокқа шығарады ма деген мәселені анықтау қойылды. Зерттеуді экспериментальды топ тестілеуге дейін және тестілеуден кейін жоспарға сәйкес дайындады. Ең басты жиынтықты 2014-2015 оқу жылы Түркия, Нигде қаласының бастауыш сынып оқушылары құрады. Жиынтыққа Нигде қаласы Есильгольчук ауданының үш бастауыш мектебінен 96 оқушы қатысты. Зерттеу төрт апта ішінде жалпы алғанда 12 сағатқа созылды. Зерттеуші компьютерлік оқыту көмегімен экспериментальды оқушылар тобы үшін Morpha Campus видеоролигі мен анимациясын және Білім беру ақпараттық желісіндегі (ЕВА) Okulistic электронды контентін пайдаланған. Сенімсіз тұжырымдама тесті эксперименттік, сондай-ақ, бақылау топтары оқушыларымен өткізілді. Мәліметтер t-тест және айқас кестесімен талданған болатын. Мәліметтерді талдау үшін SPSS Statistics 22 бағдарламалық қамту қолданылды. ЕВА-дағы Morpha Campus және Okulistic электронды контент нәтижесінде экспериментальды топ студенттерінің көбірек шатасулары анықталды. Сонымен қатар, Білім беру ақпараттық желісі (ЕВА) көмегімен оқыту кезіндегі анықталған шатасулар төмендетілді.

Түйін сөздер: шатасу (адасу), компьютерлік оқыту (CAI), білім беру ақпараттық желісі (ЕВА), ғылым және техника, бастауыш сынып оқушылары

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ela Ayşe Köksal, PhD, Assoc. Professor Dr., Department of Mathematics and Science Education, Faculty of education, Nigde Omer Halisdemir University. Address: Central Campus, 51240 Nigde, Turkey, eakoksal@ohu.edu.tr

Saban Aydoğan, MSc, teacher, primary school, Kocaeli, Turkey. Address: Öğretmen Şevket Özyay İlkokulu, Akse M. 409 S. No:1, Çayıröva, Kocaeli, Türkiye, saban58@yahoo.com

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Эла Айше Кыксал, PhD, ассоциированный профессор, кафедра математики и естественных наук, факультет образования, Университет Омера Халисдемира. Адрес: Центральный кампус, г. Нигде, Турция, eakoksal@ohu.edu.tr

Сабан Айдоган, магистр, учитель начальной школы, Коджаэли, Турция. Адрес: Начальная школа Шевкет Озай, Аксе М. 409 с. №1, Чайрова, Коджаэли, Турция, saban58@yahoo.com

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Ела Айше Кыксал, PhD, қауымдастырылған профессор, математика және жаратылыстану ғылымдары кафедрасы, білім факультеті, Нийде Омер Халисдемир университеті. Мекен жайы: Орталық кампус, 51240, Нийде, Түркия, eakoksal@ohu.edu.tr

Сабан Айдоган, магистр, бастауыш сынып мұғалімі, Коджаэли, Түркия. Мекен-жайы: Шевкет Озай бастауыш мектебі, Аксе М. 409 с. №1, Чайрова, Коджаэли, Турция, saban58@yahoo.com

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 09.12.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 28.12.2021

3-бөлім / Раздел 3
ФИЗИКА
МАТЕМАТИКА
ИНФОРМАТИКА

Section 3
PHYSICS
MATHEMATICS
COMPUTER SCIENCE

МЕКТЕП МАТЕМАТИКАСЫНДАҒЫ АМАЛДАРДЫҢ ҚАЙТАЛАНЫП ҚОЛДАНЫЛУЫН ЗЕРТТЕУ – ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҒЫЛЫМИ ІЗДЕНІСТЕРІН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ БІР САЛАСЫ

Сартабанов Ж.А. , Шаукенбаева А.Қ., Байганова А.М.*

Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан

e-mail*: sartabanov42@mail.ru

Мақалада қарапайым математикалық амалдарды қайталап қолдану арқылы жаңа операторлық амалдардың пайда болатындығына және олардың тұрмыста, ғылыми–техникалық үдерістерде қолданыс табатындығына назар аударылады. Осы ойдың мысалы ретінде мектеп математикасынан белгілі арифметикалық және геометриялық прогрессиялардың қарапайым амалдардың қайталануынан туындайтыны көрсетілген. Сондай-ақ, жоғары ретті туынды ұғымы да туындылау амалы қайталап қолданудан шығатынына көңіл аудара отырып, мақаланың қортынды бөлігінде, жоғары ретті туындысымен берілген белгісіз функцияны анықтау туралы дифференциалдық теңдеу үшін бастапқы есеп, мәселесі қарастырылады. Әрине, бұл есепті шешуде мектеп оқушысынан талап етілетін түйіткілді, нәзік танымдық қабілетті қажетсінетін жерлері де жоқ емес. Мысалы, жоғарғы шегі айнымалы интеграл арқылы берілген функция, бөліктеп интегралдау амалын осындай функцияларға қолдану тағы басқа түрлендірулер жүргізу оқытушыдан түсіндіру барысында үлкен шеберлікті, ал оқушыдан игеру аясында едәуір дайындықты керек етеді. Мақаланың арғы мақсаты орта мектепте дифференциалдық теңдеулерді тереңдете, қолданыс аясын кеңейте оқыту екендігіне көңіл қоямыз. Ендеше дифференциалдық теңдеулерді интегралдау әдістерін мектеп математикасының педагогикалық-әдістемелік шеңберінде баяндау – басты мәселе. Мектепте негізгі мәселелер үзіліссіз дифференциалданатын функциялар класында қарастырылатын болғандықтан дифференциалдау және интегралдау амалдарын өзара кері амалдар деп есептеуге болады. Бұл қойылып отырған мәселені шешуге мол ықпалын тигізбек. Жұмыста n – ші ретті теңдеуді қарастырдық. Жеңілдік үшін, 3-4 – ретті теңдеулермен шектелуге болатынына зейін қоямыз.

Түйін сөздер: қайталамалы амал, арифметикалық прогрессия, геометриялық прогрессия, дифференциалдау амалы, қайталамалы дифференциалдау амалы, дифференциалдық теңдеу, бастапқы есеп, элементар әдістер

Кіріспе

Математика ғылымның бастамасында амалдарды қайталап қолдану жиі кездесетініне кейін көп көңіл аудара бермейміз. Мысалы 1 санын өзіне өзін қайталап қосып $1+1=2$, $1+1+1=3$, тағы сол сияқты натурал сандарын таным дүниесіне келтіргенімізді кейін ұмытып кеттік. Сол сияқты, 2 санын өзін өзіне қайталап көбейтуді қолданып, $2^2 = 2 \cdot 2 = 4$, $2^3 = 2 \cdot 2 \cdot 2 = 8$, $2^4 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 16$ тәрізді, 2^n түріндегі дәрежелік сандарын алатынымыздың негізінде қайталамалы көбейту амалы тұрғанын еске ала бермейміз. Себебі, білгеннен кейін бәрі оңай, ал білмесек, оңай болсада, қиын екені белгілі. Жаңа амалмен танысқаннан кейін, оны қайталап қолдану арқылы жаңа сапалық деңгейге көтерілетінімізді естен шығармауымыз керек. Мектеп мұғалімдері оқушылардың математикадағы шығармашылық дағдысын дамыту үшін зерттеуді неден бастайтынын біле бермейді. Ал, мектепте оқушылар өте көп математикалық амалдармен танысады. Ендеше, жоғарыда келтірген мысалдар іспетті, ізденістің бір қарапайым жолы – сол белгілі амалдардың қайталанып қолданылуын зерттеуде екеніне көңіл аудара бермейміз. Біздің мақаламыздың негізгі мақсаты да, өзектілігі де осы мәселеде. Оқушының ғылыми ізденісі мектеп математикасынан бастау алуы – зерттеудің шынайылығының негізгі куәсі. Әрине, амал күрделене келе, оған сәйкес зерттеу де күрделеніп, алған нәтижелерде қомақтала түсетіндігін төмендегі пункттерден байқаймыз. Амалдарды қайталап қолдану арқылы, әрі жинақы, әрі алыстан көз тартатын, әдемі формулалар шығатынын байқаймыз. Сонымен қатар, ол формулалар математиканың ішкі есептері мен қатар, көптеген қолданысты есептерді де шығаруға болатынын байқау қиынға соқпайды. Мақаланың соңғы пункті – осы ойдың бір мысалы.

Әдебиеттерге шолу

Жаратылыстану-математика бағытындағы мектеп бағдарламасында сәйкес дифференциалдық теңдеулер элементтері оқытылатыны белгілі [1;273-279,2;206-218].

Дифференциалдық теңдеулер арқылы мектеп математикасына диалектикалық дамудың көрнекі түрі – Ньютондық механика заңдары енгізілді. Кейбір оқулықтарда бұл тақырып ықтималдықтар элементтерімен ауыстырылып жүр. Осыған орай, дифференциалдық модельдердің диалектикалық сипатын статистикалық модельдер бере алмайтынын баса айтқан жөн.

Егер тарихқа үңілсек, академик А.Н.Колмогоров Москвада 1966 жылы өткен әлемдік математиктер Конгресінде математикалық ағарту мәселелеріне байланысты мектеп математикасына реформа жүргізудің кезі келгенін жеткізе айтқан еді [3; 57-64].

Соған сәйкес жүргізілген реформаның бір жаңалығы оқушыларды диалектикалық ойлау элементтерімен кеңірек таныстыру болатын [4;270-275, 5;3-6]. Ол үшін диалектикалық сипатты мысалдарды, айталық қозғалысты *процестер* мен олардың *математикалық моделдерінің* арасындағы қатынастарды оқушылармен жиі талдаудың орны бөлек [4; 270-275, 5; 3-6, 6; 12-29;176-187; 194-197, 7; 9-16, 131-140, 8; 3-38, 9; 42-50, 10; 55-62].

Осындай мақсатпен мектеп оқушысының дүниетанымдық көзқарасын қалыптастыруда дифференциалдық теңдеулер ұғымын ауқымды тереңірек қарастырудың маңызы зор. Себебі табиғаттың қарапайым негізгі заңдары дифференциалдық теңдеулермен өрнектеледі, ал оларды интегралдау болашақты болжауға мүмкіндік береді. Планеталық қозғалыстар жөніндегі классикалық мысал мектеп математикасынан тыс қалмауы өте маңызды. Демек, дифференциалдық теңдеулер тақырыбы мектептің математика курсына да, мектеп физикасында да қатысты үндестік табуы өте қажет [4, 270-275].

Олай болса табиғаттану есептерін мүмкіндігінше мектеп курсына молырақ қарастырып, құбылыстар мен үдерістердің математикалық моделдерін құра білуге дағдыланып және оларды шеше білудің әдістерін игеріп, талқылай білудің маңызы зор [11; 5-59, 12;10-14,13; 9-79,80-152,14;121-163]. Осы бағыттағы зерттеулер әлі де болса жалғасын табуда [15;192-194,16; 82-90,17;252–256, 182016. – Т.4, № 6,19; 2017. -№5].

Мектеп бағдарламасы бойынша 1) бірқалыпты үдемелі қозғалыс, 2) дененің еркін түсуі, 3) көрсеткіштік өсу немесе кему және 4) гармоникалық тербелістердің дифференциалдық теңдеулері қарастырылып келеді. Ал тақырыптың алдында жоғарыда қойылған мақсаттарды орындау үшін оларды кеңейте, өрістете қарастыру, шешімдерінің структурасын аша түсу, олардың баяндау әдістемелерін мектепке бейімдеу, олардың әртүрлі механикалық құбылыстар мен техникалық үдерістермен байланыстыра талқылау жүргізу алда тұрған ауқымды мәселе. Осыған орай қазіргі заманауи педагогикалық-әдістемелік зерттеулер [16-24] үрдістеріне сәйкес кейбір элементар функцияларды дифференциалдық теңдеулер көмегімен, демек олардың шешімдерін жуықтап есептеуге болатындығы [25; 50-56], дифференциалдық теңдеулердің шешімдерін ғылыми-теориялық табу әдістемелерін элементар жолмен мектепте оқытуға бейімдеу [26; 168-170] және 1) -4) текті теңдеулерді жалпыланған түрде алып, оларды элементар әдістермен зерттеулер [27; 53-61 28; 522-524, 29; 522-524] мақалаларда ұсынылған.

Енді, осы мақалада қарастырған қарастырған мысалдарға шағын сараптамалар жасап, қолданылған әдебиеттерге шолу жасайық. Біз төменде төрт мәселе төңірегінде әңгіме көтердік. Мұндағы алғашқы екі мысалдағы арифметикалық және геометриялық прогрессиялар туралы ұғымдармен, одан кейінгі, жиі кездесетін жоғары ретті туындыларға байланысты формулалармен оқушылар бағдарлама бойынша толық таныс. Сондықтан оларға тоқталмай, тек прогрессиялар қайталамалы амалдардың нәтижесі екендігіне назар аудардық. Одан кейінгі үшінші мысалда жоғарғы ретті туындының, жалпы жағдайда, сол амалдың қайталануының нәтижесі екендігіне көңіл аударып, негізгі екі көрсеткіштік және тригонометриялық функциялардың жоғары ретті туындыларының формуласын индукция әдісімен [30;46] дәлелдеп келтірдік. Осы тәрізді, басқа да негізгі элементар функциялардың да n – ші ретті туындыларын қорытып шығаруға болады. Ол үшін алғашқы жоғары ретті туындыларды тауып, ретіне байланысты өзгеру заңдылықтарын анықтап, оны математикалық индукция әдісімен негіздеуге болатынын жөн сілтейміз. Мұны мұғалімдер мен оқушыларға өзіндік зерттеу ретінде жүктейміз.

Өзекті мәселені талдау

Мектеп математикасында дифференциалдық және интегралдық есептеулердің геометриялық қолданыстарына ғана көңіл аударылады. Ал, оның механикадағы, жалпы жаратылыстанудағы қолданыстары күрделі нәзік танымдылықты талап ететін дифференциалдық теңдеулермен сипатталатын болғандықтан, оларға аса көп көңіл аударыла бермейді. Дегенмен, ғылыми-техникалық қажеттілігінің жоғарылығына байланысты оқушылар үшін ғылыми зерттеу жұмысының бір саласы осы бағытта болғаны абзал. Осыған сәйкес, дифференциалдау амалының қайталануымен сипатталатын теңдеулердің шешімдерін элементар жолмен анықтай білу оқушылардың тың ізденістерінің бағыты болмақ. Мақаланың құндылығы да, өзектілігі де осымен анықталады.

Зерттеуді мектеп мұғалімдері сабақ барысында прогрессиялар және жоғарғы ретті туындылар тақырыптарын өткенде олардың амалдарды қайталап қолданудың нәтижелері екендігіне назар аударып, оқушыларға жекелеген мысалдар беріп, амалдарды қайталап қолданғандағы заңдылықтарды анықтап көрсету олардың зерттеушілік ынтасын көтереді деп есептейміз. Мұндай тәсілді А.Н.Колмогоров өзі сабақ берген мектепте қолданғанын және оның оқушылардың сабаққа қызығушылығын, ынтасын көтергенін келтірген [4].

Ал, мақалада келтірілген интегралдық қайталау амалына келсек, оны элементар функциялардың интегралдары тақырыбын өткен бойда қолдандырып, жаттықтырса да болады. Егер сабақ уақыты таршылық жасаса, математикалық кружок, факультатив, арнайы курс, тағы басқа сабақтық немесе одан тыс қосымша үйірмелік сағаттарда ұйымдастырып, оқушылардың ізденістерін ұштай түсуге болады. Демек, осыдан мақала нәтижесін мектепте қолданудың мүмкіндігі бар екенін көреміз.

Зерттеу мақсаттары мен міндеттері

Мақаланың өзектілігі мен қолданыстылығына сәйкес, зерттеуіміздің соңғы жағында қарапайым жоғары ретті *дифференциалдық теңдеу үшін бастапқы есепті* қарастырып, оны шешуге қайталамалы амалды қолдануға болатындығын көрсетуді мақсат тұттық. Мұндай зерттеуді оқушы мектептің соңғы сыныбының екінші жартысында жүргізе алады. Мұғалім көмегімен ондай зерттеуді оқу жылы басында да ұйымдастыруға әбден мүмкін. Мақаланың соңында мысалдар келтіріп, зерттеуге бағдар бердік. Дифференциалдық теңдеулер туралы мағлұматтарды [1,2,4,6,7,13,14] еңбектері негізінде, қарапайым әдістермен, мектеп оқушыларына ыңғайлап жазылған [8-12,15-24] мақалалардан алуды ұсынамыз.

Сонымен, жоғарыда айтылған мектеп математикасындағы амалдарды қайталап қолдану негізінде көптеген әртүрлі қызықты, әрі қажетті формулаларды қорытып шығаруға болатындығының мысалдарымен толық танысайық.

Мәселе, түсінікті болуы үшін мектеп оқушыларына кең таныс ұғымдар мен әдістер арқылы баяндауға тырыстық.

Зерттеу әдіснамасы

1. Арифметикалық прогрессияны қайталамалы амал арқылы құру

Айталық, A амалы a санына $d \neq 0$ санын қосу амалы болсын. Демек, $Aa = a + d$. Енді осы нәтижеге A амалын қайталап қолдансақ, онда $A(Aa) = (a + d) + d = a + 2d$ шамасын алар едік. Егер A^2 амалы A амалын 2 қайтара қолданғанды білдіреді десек, онда $A^2a = A(Aa)$ теңдігін алар едік. Осылайша, A амалын a санына 3 рет қайталап, қолдансақ, $A^3a = A(A^2a) = A(a + 2d) = (a + 2d) + d = a + 3d$ өрнегін алар едік. Егер $A^0a = a$ десек, онда A^0 амалы тепе - теңдік амалы деп аталынады.

Сонымен, A амалын a санына n қайтара қолданып,

$$A^n a = A(A^{n-1}a) = A(a + (n-1)d) = a + (n-1)d + d = a + nd \quad (n = 0, 1, 2, \dots) \quad (1)$$

формуласын аламыз. Бұл келтірілген (1) формула арифметикалық прогрессияның жалпы формуласы екені белгілі. Оның негізгі a саны, айырымы d саны болып табылады.

Ендеше, A амалын қайталап қолдану арқылы алынған

$$A^0 a = a, A^1 a = a + d, A^2 a = a + 2d, \dots, A^n a = a + nd \quad (2)$$

сандар тізбегі арифметикалық прогрессияны құрап тұрғанын көреміз.

Егер (2) тізбекті шектеусіз созсақ, онда шектеусіз сандық тізбекті аламыз.

2. Геометриялық прогрессияны қайталамалы амал арқылы құру

Егер $a \neq 0$ саны беріліп, оны нөлден және ± 1 ден өзгеше q санына көбейтуді a санына қолданылған Γ амалы деп қарастырсақ, онда

$$\Gamma a = aq \quad (3)$$

теңдігін аламыз. Осы (3) өрнек арқылы анықталған Γ амалын оған қайталап қолдансақ,

$$\Gamma(\Gamma a) = \Gamma(aq) = aq * q = aq^2$$

шамасын аламыз. Егер $\Gamma(\Gamma a) = \Gamma^2 a$ белгілеуін енгізсек, онда $\Gamma^2 a = aq^2$ екенін көреміз. Осылайша, $\Gamma^3 a = \Gamma(\Gamma^2 a) = \Gamma(aq^2) = aq^2 \cdot q = aq^3$ теңдігін аламыз. Одан әрі $\Gamma^0 a = a$ теңдігімен Γ^0 тепе – теңдік амалын енгізіп, Γ амалын n қайтара қолдану арқылы,

$$\Gamma^n a = \Gamma(\Gamma^{n-1} a) = \Gamma(aq^{n-1}) = aq^{n-1} \cdot q = aq^n, \quad (n = 0, 1, 2, \dots) \quad (4)$$

негізі a саны, еселігі q саны болатыны геометриялық прогрессияның жалпы мүшесінің формуласын алдық.

3. Жоғары ретті туынды - қайталамалы дифференциалдау амалы

Енді (a, b) аралығында n рет дифференциалданатын $y = y(x)$ функциясы берілсін. Егер D

функцияны туындылау амалы болса, онда $Dy = \frac{d}{dx} y$ екендігін көреміз. Бұл амалды y функциясына

қайталап қолдансақ, онда функцияның екінші ретті туындысын табар едік. Демек,

$$D(Dy) = D\left(\frac{dy}{dx}\right) = \frac{d}{dx}\left(\frac{dy}{dx}\right) = \frac{d^2 y}{dx^2}. \quad \text{Ендеше, } D^2 y = D(Dy) = \frac{d^2 y}{dx^2} \quad \text{екенін көреміз. Бұл жағдайда}$$

тепе – теңдік амалы $D^0 y = y$ болады да, жалпы, D амалы n рет қайталанса, онда

$$D^0 y = y, D^1 y = \frac{dy}{dx}, D^2 y = \frac{d^2 y}{dx^2}, \dots, D^n y = \frac{d^n y}{dx^n} \quad (4)$$

түрдегі y функциясының туындыларының тізбегін алар едік.

Осындай, қайталап туынды табумен мектеп оқушылары таныс болғанымен, оны жекелеген функцияларға қайталап қолдану арқылы қызықты формулалар алуға болатынын біле бермейді.

3.1-Мысал. Айталық, $y = e^{\alpha x}$ функциясы $\alpha \neq 0$ тұрақтысымен берілсін. $D = \frac{d}{dx}$ амалын осы

функцияға n рет қайталап қолданайық. Алдымен, 3 рет амалды қолданып,

$$De^{\alpha x} = \alpha e^{\alpha x}, D^2 e^{\alpha x} = D(\alpha e^{\alpha x}) = \alpha De^{\alpha x} = \alpha \cdot \alpha e^{\alpha x} = \alpha^2 e^{\alpha x},$$

$$D^3 e^{\alpha x} = D(\alpha^2 e^{\alpha x}) = \alpha^2 De^{\alpha x} = \alpha^2 \cdot \alpha e^{\alpha x} = \alpha^3 e^{\alpha x}$$

түріндегі функциялар шығатынын байқаймыз. Осыдан D амалын берілген функцияға n рет қолдансақ, ал α^n дәрежесіне көбейтіледі деген болжамға келеміз. Демек,

$$D^n e^{\alpha x} = \alpha^n e^{\alpha x} \quad (5)$$

теңдігі орындалады деген тұжырымды аламыз.

Бұл (5) тепе – теңдікті дәлелдеу үшін математикалық индукция әдісін қолданамыз. Ол әдіс бойыша, (3) формула $n - 1$ жағдай үшін ақиқат деп есептелінеді. Ендеше,

$$D^{n-1} e^{\alpha x} = \alpha^{n-1} e^{\alpha x} \quad (6)$$

теңдігі орындалады. Осы (6) формуланың негізінде (5) формуланың орындалатынын дәлелдеу керек. Шынында да,

$$D^n e^{\alpha x} = D(D^{n-1} e^{\alpha x}) = D(\alpha^{n-1} e^{\alpha x}) = \alpha^{n-1} D e^{\alpha x} = \alpha^{n-1} \cdot \alpha e^{\alpha x} = \alpha^n e^{\alpha x}$$

өрнегімен (5) формуланың дұрыстығын көреміз.

3.2– Мысал. Осыған ұқсас

$$D^n \sin x = \sin\left(x + \frac{n\pi}{2}\right) \quad (7)$$

формуласының шығатынын дәлелдейік.

Математикалық индукция әдісіне сәйкес,

$$D^{n-1} \sin x = \sin\left(x + \frac{(n-1)\pi}{2}\right) \quad (8)$$

өрнегі дәлелденген деп есептейміз. Осыдан (7) өрнек шығатынына көз жеткізейік.

$$\text{Шынында да, } D \sin x = \cos x = \sin\left(x + \frac{\pi}{2}\right) \text{ формуласын ескеріп, } n=1 \text{ болғанда} \quad (7)$$

формуланың ақиқаттығына көз жеткізіп, жалпы жағдайда формула $n-1$ үшін дұрыс деп есептеп,

$$\begin{aligned} D^n \sin x &= D(D^{n-1} \sin x) = D\left(\sin\left(x + \frac{(n-1)\pi}{2}\right)\right) = \cos\left(x + \frac{(n-1)\pi}{2}\right) = \\ &= \sin\left(x + \frac{(n-1)\pi}{2} + \frac{\pi}{2}\right) = \sin\left(x + \frac{n\pi}{2}\right) \end{aligned}$$

өрнегінен (7) формуланы аламыз.

Осылайша,

$$D^n \cos x = \cos\left(x + \frac{n\pi}{2}\right) \quad (9)$$

формуласының орындылығын дәлелдеуге болады.

Осы (5)–(9) өрнектерді келтіре отырып, мектеп оқушыларымен көптеген элементар функциялар үшін жоғарғы ретті туындылар формуласын қорытып шығару бағытында зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруға болатынын айтпақпыз.

4. Қайталамалы дифференциалдаумен берілген теңдеуді қайталамалы интегралдау амалымен шешу

Егер белгісіз $z = z(x)$ функциясының n –ші ретті туындысы белгілі $z^{(n)} = y(x)$ функциясы болып, ол $z(0) = z'(0) = \dots = z^{(n-1)}(0) = 0$ шартын қанағаттандыратын болса, онда $z(x)$ функциясын табу үшін $y(x)$ функциясын 0 нүктесінен x нүктесіне дейін қайталап интегралдау керектігін негіздеуге болады.

4.1. Шынында да, егер $n = 1$ болса, онда осы қойылған есептен бастапқы шартты мына

$$z'(x) = y(x), \quad z(0) = 0 \quad (10)$$

түрдегі мәселені аламыз. Мәселенің шешімі $z(x)$ дифференциалдық теңдеу туралы алғашқы ұғымдар бойынша

$$z(x) = \int_0^x y(\xi) d\xi \quad (11)$$

формуламен берілетіні. Мұндағы $y = y(x)$ функциясы үзіліссіз функция деп есептелінеді.

Туындылау D және интегралдау I амалдары өзара кері амалдар ретінде қарастырылып,

$$Iy(x) = \int_0^x y(\xi) d\xi \quad (12)$$

амалын енгіземіз. Демек, (10) есептің (11) шешімі $y = y(x)$ функциясына I амалы (12) өрнек түрінде қолданумен шешуге болатынын көреміз. Ендеше, $z(x) = Iy(x)$. Бұл жағдайда I амалы бір рет қолданылып отыр. Басқаша айтсақ, I амалы – оның $y(x)$ функциясына қолданғанда $z(0) = 0$ шартын қанағаттандыратын, $z(x)$ алғашқы образын беретін амал.

4.2. Егер $n = 2$ болса, онда мәселе

$$z''(x) = y(x), \quad z(0) = z'(0) = 0 \quad (13)$$

түрде қойылады. Бұл (13) есептің шешімі (10)–(12) өрнектер бойынша

$$z'(x) = Iy(x), \quad z(0) = 0 \quad (14)$$

мәселеге келтіріп, белгісіз $z = z(x)$ функциясы, (14) мәселе негізінде, (10) есепке сәйкес

$$z(x) = I(Iy(x)) = I^2 y(x) \quad (15)$$

өрнекпен анықталатынын көреміз. Мұндағы I^2 амалы

$$I^2 y(x) = I(Iy(x)) = I\left(\int_0^x y(\xi) d\xi\right) = \int_0^x \left(\int_0^\xi y(\xi_1) d\xi_1\right) d\xi \quad (16)$$

түрінде анықталады.

Осы (16) екі қайталамалы интегралдық амалды бір интегралдық амалға келтіруге болады.

Шынында да,

$$u = x - \xi, \quad v = \int_0^x y(\xi_1) d\xi_1 \quad (17)$$

функцияларын алып, оларды ξ бойынша туындылап,

$$u' = -1, \quad v' = y(\xi) \quad (17')$$

өрнектерін бөліктеп интегралдаудың

$$\int_0^x u'(\xi) \cdot v(\xi) d\xi = u(\xi)v(\xi) \Big|_0^x - \int_0^x u(\xi)v'(\xi) d\xi$$

формуласына қойсақ, онда (17) және (17') функциялар негізінде

$$\int_0^x (-1) \left(\int_0^\xi y(\xi_1) d\xi_1 \right) d\xi = (x - \xi) \int_0^\xi y(\xi_1) d\xi_1 \Big|_0^x - \int_0^x (x - \xi) y(\xi) d\xi$$

теңдігінен

$$\int_0^x \left(\int_0^\xi y(\xi_1) d\xi_1 \right) d\xi = \int_0^x (x - \xi) y(\xi) d\xi \quad (18)$$

формуласын аламыз.

Осы (18) формуланың сол жағы $I^2 y(x)$ қайталамалы интегралдық операторымен беріліп тұр да, оң жағы $(x - \xi)y(\xi)$ функциясына I интегралдық амалы ξ бойынша бір рет қана қолданылып тұр. Демек, (18) теңдікті интегралдық I амалы арқылы

$$I^2 y(x) = I((x - \xi)y(\xi)) \quad (19)$$

теңдікпен өрнектеуге болады.

4.3. Егер $n = 3$ болса, онда I амалы үш қайтара қолданылып, екінші жағынан $Y(\xi_1) = \int_0^{\xi_1} y(\xi_2) d\xi_2$ белгілеуін енгізіп,

$$\int_0^x \left(\int_0^{\xi_0} \left(\int_0^{\xi_1} y(\xi_2) d\xi_2 \right) d\xi_1 \right) d\xi = \int_0^x \left(\int_0^{\xi} Y(\xi_1) d\xi_1 \right) d\xi \quad (20)$$

теңдігін аламыз, мұнда $Y(0) = 0$ шарты орындалатынын ескеру керек.

Егер (20) теңдіктің оң жағына (19) формуланы қолдансақ, онда

$$\int_0^x \left(\int_0^{\xi} Y(\xi_1) d\xi_1 \right) d\xi = \int_0^x (x - \xi) Y_1(\xi) d\xi = \int_0^x (x - \xi) \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 \quad (21)$$

өрнегін аламыз.

Енді соңғы (21) интегралға

$$(x - \xi) d\xi = dv, \quad \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 = v$$

белгілеуін қолданып, одан

$$-\frac{(x - \xi)^2}{2!} = u, \quad y(\xi) d\xi = dv$$

шығатынын ескеріп, $\int_a^b v du = uv \Big|_a^b - \int_a^b u dv$ бөліктеп интегралдау формуласын қолданып,

$$\int_0^x (x - \xi) \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 = -\frac{(x - \xi)^2}{2!} \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 \Big|_0^x + \int_0^x \frac{(x - \xi)^2}{2!} y(\xi) d\xi \quad (22)$$

формуласын аламыз.

Осы алынған (20), (21) және (22) формулалардан

$$\int_0^x \left(\int_0^{\xi} \left(\int_0^{\xi_1} y(\xi_2) d\xi_2 \right) d\xi_1 \right) d\xi = \int_0^x \frac{(x - \xi)^2}{2!} y(\xi) d\xi \quad (23)$$

қарапайым, ықшамдалған формуланы аламыз.

Бұл формуланы $Iy(x) = \int_0^x y(\xi) d\xi$ амалы арқылы

$$I^3 y(x) = I \left(\frac{(x - \xi)^2}{2!} \right) y(\xi) \quad (24)$$

өрнек түрінде жазамыз.

Егер бұл әдісті одан әрі жалғастыратын болсақ, жалпы жағдайда математикалық индукция әдісі бойынша

$$I^n y(x) = I \left(\frac{(x - \xi)^{n-1}}{(n-1)!} y(\xi) \right), \quad (n = 1, 2, \dots) \quad (25)$$

формуласын алуға болады. Мұнда I амалы теңдіктің оң жағында ξ арқылы қолданып тұр.

Дәлелдеу барысында қолданылған амал – әдістер мектеп математикасының көлемінен шықпайтынын көреміз.

Егер (25) формуладағы амалдарды ашып жазсақ, онда ол

$$\int_0^x \left(\int_0^{\xi} \left(\int_0^{\xi_1} \dots \left(\int_0^{\xi_{n-2}} y(\xi_{n-1}) d\xi_{n-1} \right) \dots \right) d\xi_1 \right) d\xi = \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} y(\xi) d\xi \quad (26)$$

түріндегі өрнекті берер еді. Бұл n рет қайталамалы интеграл формуласы.

Одан әрі

$$y(\xi_{n-2}) = \int_0^{\xi_{n-2}} y(\xi_{n-1}) d\xi_{n-1} \quad (27)$$

белгілеуін енгізсек, онда (26) теңдіктің сол жағын $y(\xi)$ арқылы $n-1$ рет қайталамалы интеграл түрінде жазар едік.

Оған индукция әдісін қолданып және (27) белгілеуді ескеріп,

$$\int_0^x \left(\int_0^{\xi} \left(\int_0^{\xi_1} \dots \left(\int_0^{\xi_{n-2}} y(\xi_{n-2}) d\xi_{n-2} \right) \dots \right) d\xi_1 \right) d\xi = \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-2}}{(n-2)!} y(\xi) d\xi = \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-2}}{(n-2)!} \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 \quad (28)$$

өрнегін аламыз.

Одан әрі қарай,

$$\frac{(x-\xi)^{n-2}}{(n-2)!} d\xi = du, \quad \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 = v$$

белгілеулерін енгізіп, одан кейін

$$-\frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} = u, \quad y(\xi) d\xi = dv$$

шамаларын анықтап, бөліктеп интегралдау формуласына салып,

$$\begin{aligned} \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-2}}{(n-2)!} \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 d\xi &= -\frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} \int_0^{\xi} y(\xi_1) d\xi_1 \Big|_0^x + \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} y(\xi) d\xi = \\ &= \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} y(\xi) d\xi = I \left(\frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} y(\xi) \right) \end{aligned} \quad (29)$$

теңдігін алар едік. Осы келтірілген (26)–(29) өрнектерден (26) теңдіктің толық математикалық индукция әдісімен дәлелденетінін көреміз.

Әрине, әдіс қарапайым болғанымен, өрнектердің түрінің күрделілігіне байланысты (25) формуланың дәлелдемесін мектеп оқушыларына келтірмей-ақ дәлелдеусіз беруге болатынына көңіл аударамыз. Бірақ, бұл дәлелдеуді мектеп мұғалімінің білгені дұрыс.

Келтірілген нәтиже әдістемелік сипатта болғанымен теориялық бөлігін теорема түрінде әдіптейік.

Теорема. Егер $y(x)$ функциясы $R = (-\infty, +\infty)$ аралығында үзіліссіз болса, онда

$$z^{(n)} = y(x),$$

$$z(0) = z'(0) = \dots = z^{(n-1)}(0) = 0$$

есепінің шешімі $Iy(x) = \int_0^x y(\xi) d\xi$ амалын n рет қайталау арқылы қолданып, (25) формула бойынша

$$z(x) = I^n y(x) = I \left(\frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} y(\xi) \right) = \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} y(\xi) d\xi \quad (30)$$

өрнегімен беріледі.

Теореманың негізгі жаңалығы нәтиженің қайталамалы әдіспен алынғандығында.

Мысалы, $y(x) = c$ – тұрақтысы болса, онда (30) өрнектен

$$z(x) = \int_0^x \frac{(x-\xi)^{n-1}}{(n-1)!} c d\xi = c \frac{(x-\xi)^n}{n!} \Big|_0^x = c \frac{x^n}{n!}$$

түріндегі шешімді алар едік.

Айталық, $n = 2$ болса, онда

$$z'' = c, \quad z(0) = z'(0) = 0$$

есебінің шешімі $z(x) = c \frac{x^2}{2}$ болар еді.

Зерттеу нәтижелері

Осылайша, а) $y(x) = x^k$, б) $y(x) = e^{\alpha x}$, в) $y(x) = \cos \beta x$ түрінде $y(x)$ функциясына тағы басқа мәндер беріп, $n = 1, n = 2, n = 3$ жағдайларына есептер шығаруға болады. Бұл оқушылардың дифференциалдық теңдеулер үшін бастапқы шартты есептер шығарудағы дағдыларын қалыптастырады.

Қорытынды

Мақаламызды қорытындылай келе қазіргі кезде оқушы жүргізген зерттеулер мен ғылыми нәтижелер деп, қарапайым математик-ғалым түсіне алмайтын жобалар ұсынылып, біріншіден, ғылыми зерттеу жұмысының шынайылығы бұзылып, екіншіден, ең ауыры – балғын жасты жалғандыққа тәрбиелеу үдерісі кең құлаш жаюда. Осы мақаланың негізгі мақсаты – ғылымилығы мол математикалық пәнге байланысты болашақ ғалымға шығармашылық дағдыны қалыптастыру үшін үлкен ғылыми орталықтарға саяхат жасаудың аса қажеттілігі жоғына көңіл аудару.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Колмогоров А.Н. ж.б. (1992). Алгебра және анализ бастамалары: Орта мектептің 10-11 кластарына арналған оқулық / А.Н. Колмогоров, А.М. Абрамов, Ю.П. Дудницын және басқалар. Редакциясын басқарған А.Н. Колмогоров. Алматы: Рауан. - 352б.
2. Әбілқасымов А., Жұмағұлова З., Абдиев А., Корчевский В. (2015). Алгебра және анализ бастамалары. Жалпы білім беретін мектептің жартылыстану-математика бағытындағы 11-сыныбына арналған оқулық. / – Өңд. 3-бас. Алматы: Мектеп, 2015. - 224б.
3. Тростников В.Н. (1967) Всемирный конгресс математиков в Москве. М.: Знание. - 64 с.
4. Колмогоров А.Н. (1988) Математика - наука и профессия. М.: Наука. - 288 с.
5. Гнеденко Б.В. (1979) Школьный курс математики и воспитание мировоззрения // Математика в школе, №. С.3-6.
6. Тихонов А.Н., Костомаров Д.П. (1979) Рассказы о прикладной математике. М. Наука. - 208 с.
7. Жаутыков О.А. (1978) Математика и научно-технический прогресс. Алма-Ата. - 312 с.
8. Тростников В.Н. (1966) Дифференциальные уравнение в современной науке М.: Знание. - 48 с.
9. Доброхотова М.А., Сафонов А.Н. (1978) Дифференциальные уравнения и их значение в естествознании // Математика в школе. №6. С. 42-50.
10. Земляков А.Н. (1979) Дифференциальные уравнения как математические модели физических процессов // Математика в школе. №1, С.55-62.
11. Фирсов В.В. и др. (1980) Избранные вопросы математики: факультативный курс. X кл. М.: Просвещение. – 191 с.
12. Вышенский В., Перестюк Н., Самойленко А. (1980) Поговорим о дифференциальных уравнениях // Квант. №1. С. 10-14.
13. Амелин В.В. (1987) Дифференциальные уравнения в приложениях. М.: Наука. -160 с.

14. Эрроусмит Д., Плейс К. (1986) Обыкновенные дифференциальные уравнения: качественные теории с приложениями. Пер. с англ. М.: Мир. – 243 с.
15. Ястребова Г.Е. (1995) О методических особенностях изучения дифференциальных уравнений средней школы // Научные труды МШУ им.В.И.Ленина. Серия естественные науки. – “Прометей”. С.192-194.
16. Дорофеев А.В. (2005) Проектирование математической учебной деятельности в профессиональном образовании будущего педагога // Образование и наука. № 2. С. 82-90.
17. Аммосова Н.В., Краснова Г.Г. (2012) Реализация преемственности в обучении математике в основной и старшей школе (на примере изучения уравнений) // Сибирский педагогический журнал. № 3. С. 252–256.
18. Лобанова Н.И. (2016) Элементы теории дифференциальных уравнений в системе дополнительного образования // Мир науки: интернет-журнал. Т.4, № 6.
19. Лобанова Н.И., Аммосова Н.В. (2017) Обучение методу моделирования средствами дифференциальных уравнений при решении геометрических задач в системе дополнительного образования школьников // Современные проблемы науки и образования. №5.
20. Abylkasymova, A.E., Nurmukhamedova, Z.M., Nurbaeva, D.M., Zhumaliev, L.D. (2016). “The Turkish vector” influence on teaching the exact disciplines in modern educational system of Kazakhstan: On the example of teaching algebra and mathematics. *Global Journal of Pure and Applied Mathematics*, 12:4, pp. 3481–3492.
21. Bidaibekov Y.Y., Kornilov V.S., Kamalova G.B., Akimzhan N.S. (2015) Fundamentalization of knowledge system on applied mathematics in teaching students of inverse problems for differential equations. *AIP Conference Proceedings*, 1676, 020044
22. Guldina, K., Nikolay, P., Liudmila, K., Yelena, K., Zhamilya, A. A cluster approach in pedagogical education in the context of globalization. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 2020, 29:7, c.994-1004.
23. Mironov A.N., Mironova L.B., Sozontova E.A. (2018) “Elective course Elements of the qualitative theory of ordinary differential equations” for bachelors of the pedagogical direction of education. *Ad Alta - Journal of Interdisciplinary Research*, Vol. 8:1, pp. 285-288
24. Hwang J., Ham Y. (2021) Relationship between mathematical literacy and opportunity to learn with different types of mathematical tasks. *Journal on Mathematics Education*, Vol. 12:2, pp. 199-222.
25. Сартабанов Ж.А., Шаукенбаева А.К., Талипова М.Ж. (2020) Тригонометриялық функцияларды дәрежелік қатармен өрнектеудің әдістемесі // Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университетінің Хабаршысы. №2(60), 50-56 б.
26. Сартабанов Ж.А., Шаукенбаева А.К. (2018) К методике обучения элементам линейных дифференциальных уравнений в школе. Материалы X Юбилейной Международной научно–практической интернет– конференции “Инновационные технологии обучения физико–математическим и профессионально–техническим дисциплинам». С.168-170
27. Сартабанов Ж.А., Шаукенбаева А.К. (2019) Тригонометриялық және дәрежелік функциялар байланысын тербелістер теңдеуімен негіздеу әдістемесі // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Хабаршысы. №3(67), 53-61 б.
28. Сартабанов Ж.А., Шаукенбаева А.К., Дуюсова А.А. (2020) Дифференциалдық теңдеулер бастамаларын мектепте тереңдете оқыту мәселесі. Математикалық модельдеу мен ақпараттық технологиялар білімде және ғылымда: профессор Е.Ы.Бидайбековтың 75 жылдығына және мектеп информатикасының 35 жылдығына арналған IX Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция материалдары, 522-524 б.
29. Сартабанов Ж.А., Шаукенбаева А.К., Жұмағазиев Ә.Х., Дуюсова А.А. (2021) Мектепте дифференциалдық теңдеулерді оқытудың әдістемесін бейімдеу мәселесі // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Хабаршысы. №1(73), 60-67 б.
30. Умбетжанов Д.У., Елубаев С. (1979) Математикалық индукция және оның қолданылуы. Алматы: Білім қоғамы. - 46 б.

References

1. Kolmogorov, A. N. (1992). Algebra and analysis bastamalary: Orta mekteptin 10-11 klastaryna arnalgan oqulyq [Algebra and analysis initiatives: textbook for grades 10-11 of Secondary School / Kolmogorov A. N., Abramov a.m., Dudnitsyn Yu.p. and others. The editorial board headed by A. N. Kolmogorov. Almaty: Rauan. – 352p. [In Kazakh]
2. Abylkasymova A., Zhumagulova Z., Abdiev A., Korchevsky V. (2015). Algebra and analysis bastamalary. Jalpy bilim беретin mekteptin jaratylystanu-matematika bagytyndagy 11-synbyna arnalgan oqulyq. [Algebra and analysis initiatives. Textbook for the 11th grade of General Education School in the field of physical and Mathematical Sciences] Almaty: Mektep. -224p. [in Kazakh]
3. Trostnikov, V.N. (1967). Vsemirny kongress matematikov v Moskve [World Congress of Mathematicians in Moscow]. M.: Znanie, 1967. – 64p. [in Russ.]
4. Kolmogorov, A.N. (1988). Matematika - nauka i professiya. [Mathematics - science and profession]. M.: Nauka. - 288s. [in Russ.]

5. Gnedenko, B.V. (1979), Shkol'ny kurs matematiki i vospitanie mirovozzreniya [School course mathematics and worldview education] // Matematika v shkole, #. S.3-6. [in Russ.]
6. Tikhonov A.N., Kostomarov D.P. (1979) Rasskazy o prikladnoj matematike [Stories about applied mathematics]. M.: Nauka. - 208s. [in Russ.]
7. Zhautykov O.A. (1978) Matematika i nauchno-tekhnicheskij progress. [Mathematics and scientific and technical progress]. Alma-Ata. -312 s. [in Russ.]
8. Trostnikov V.N. (1966) Differenczial'nye uravneniya v sovremennoj nauke [Differential equations in modern science]. M.: Znanie. – 48 p. [in Russ.]
9. Dobrokhotova, M.A., Safonov, A.N. (1978) Differenczial'nye uravneniya i ikh znachenie v estestvoznani [Differential equations and their significance in natural sciences]. Matematika v shkole, #6. S. 42-50. [in Russ.]
10. Zemlyakov, A.N. (1979). Differenczial'nye uravneniya kak matematicheskie modeli fizicheskikh processov [Differential equations as a mathematical model of physical processes] . Matematika v shkole, #1, S.55-62. [in Russ.]
11. Firsov V.V. et al. (1980). Izbrannye voprosy matematiki: fakul'tativnyj kurs. X kl. [Selected issues of mathematics: an optional course]. M.: Prosveshchenie –191p. [in Russ.]
12. Vyshenskij V., Perestyuk N., Samojlenko A. (1980) Pogovorim o differenczial'nykh uravneniyakh [Let's talk about differential equations]. Kvant. #1. p. 10-14. [in Russ.]
13. Amelkin, V.V. (1987). Differenczialnye uravneniya v prilozheniyakh [Differential equations in applications]. M.: Nauka. -160 p. [in Russ.]
14. Arrowsmith, D., Place, C. (1986). Obyknovennye differenczial'nye uravneniya: kachestvennye teorii s prilozheniyami. Per. s angl. [Ordinary differential equations : qualitative theories with applications. Transl. from English]. M.: Mir. - 243 p. [in Russ.]
15. Yastrebova, G.E. (1995). O metodicheskikh osobennostyakh izucheniya differenczial'nykh uravnenij srednej shkoly //Nauchny'e trudy MShU im. V.I. Lenina. Seriya estestvennye nauki. "Prometej". S.192-194. [On the methodical peculiarities of the studying the differential equations in the secondary school. Scientific collection of MShU named after V.I. Lenin. Series of natural sciences. Prometheus. P. 192-194] [in Russ.]
16. Dorofeev, A.V. (2005) Proektirovanie matematicheskoy uchebnoj deyatel'nosti v professional'nom obrazovanii budushhego pedagoga // Obrazovanie i nauka. # 2. S. 82-90. [Designing mathematical learning activity in the professional education of a future teacher. Education and science. #2. P. 82-90] [in Russ.]
17. Ammosova, N.V., Krasnova, G.G. (2012). Realizatsiya preemstvennosti v obuchenii matematike v osnovnoj i starshej shkole (na primere izucheniya uravnenij). Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. # 3. S. 252–256. [Implementation of continuity in teaching mathematics in primary and high school (by the example of studying equations)]. Siberian Pedagogical Journal. #3. P. 252-256]. [in Russ.]
18. Lobanova, N.I. (2016). Elementy teorii differenczialnykh uravnenij v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. Mir nauki: internet-zhurnal. [Elements of the theory of differential equations in the system of additional education. The world of science: online journal. Vol.4, No. 6. [in Russ.]
19. Lobanova, N.I., Ammosova, N.V. (2017). Obuchenie metodu modelirovaniya sredstvami differenczial'nykh uravnenij pri reshenii geometricheskikh zadach v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya shkol'nikov. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. #5 [Teaching the method of modeling by means of differential equations for solving geometric problems in the system of additional education of schoolchildren. Modern problems of science and education. №5] [in Russ.]
20. Abylkasymova, A.E., Nurmukhamedova, Z.M., Nurbaeva, D.M., Zhumaliev, L.D. (2016). "The Turkish vector" influence on teaching the exact disciplines in modern educational system of Kazakhstan: On the example of teaching algebra and mathematics. Global Journal of Pure and Applied Mathematics, 12:4, pp. 3481–3492.
21. Bidaibekov, Y.Y., Kornilov, V.S., Kamalova, G.B., Akimzhan, N.S. (2015). Fundamentalization of knowledge system on applied mathematics in teaching students of inverse problems for differential equations // AIP Conference Proceedings, 1676, 020044
22. Guldina, K., Nikolay, P., Liudmila, K., Yelena, K., Zhamilya, A. (2020). A cluster approach in pedagogical education in the context of globalization. International Journal of Advanced Science and Technology, 29:7, pp. 994–1004.
23. Mironov, A.N., Mironova, L.B., Sozontova, E.A. (2018). "Elective course Elements of the qualitative theory of ordinary differential equations" for bachelors of the pedagogical direction of education. Ad Alta - Journal of Interdisciplinary Research, Vol. 8:1, pp. 285-288.
24. Hwang, J., Ham, Y. (2021). Relationship between mathematical literacy and opportunity to learn with different types of mathematical tasks. Journal on Mathematics Education, Vol. 12:2, pp. 199-222.
25. Sartabanov, Zh. A., Shaukenbaeva, A.K., Talipova, M.Zh. (2020). Trigonometrialyq funksialardy darejelik qatarmen ornekteudın adistemesi. Q.Zhubanov atyndagy Aqtobe onırlık memlekettik universitetiniń Habarsysy. №2 (60), 50-56b. [Methods of expressing trigonometric functions by rank series. Bulletin of Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov. No. 2 (60), pp. 50-56. [in Kazakh]
26. Sartabanov, Zh. A., Shaukenbaeva, A. K. (2018). K metodike obucheniya elementam linejnykh differenczialnykh uravnenij v shkole. Materialy X Yubilejnoy Mezhdunarodnoj nauchno–prakticheskaya internet–konferenczii "Innovacionnye tekhnologii obucheniya fiziko–matematicheskim i professional'no–tekhnicheskim disciplinam,

- S.168-170. [Methods of teaching elements of linear differential levels in schools. Material of the X jubilee international scientific and practical Internet Conference "Innovative technologies of teaching physical and mathematical and professional disciplines". Pp. 168-170 [in Kazakh]
27. Sartabanov, Zh. A., Shaukenbaeva, A. K. (2019). Trigonometricalyq jane därejelik funksialar bailansyn terbelister tendeuimen negizdeu ädistemesi. Abai atyndağy Qazaq ulttyq pedagogikalyq universiteti Habarshysy. [Methodology of substantiating the relationship of trigonometric and rank functions by the equation of vibrations. *Bulletin of the Abai Kazakh National Pedagogical University*. No. 3 (67), pp. 53-61. [in Kazakh]
28. Sartabanov, Zh. A., Shaukenbaeva, A. K., Duyusova, A. A. (2020). Diferensialdyq tendeuler bastamalaryn mektepte tereñdete oqytu maselesi. Matematikalyq modeldeu men apparattyq tehnologialar bilimde jane gylymda: profesor E.Y.Bidaibekovtyñ 75 jyldygyna jane mektep informatikasynyn 35 jyldygyna arналган IX Halyqaralyq gylymi-adistemelik konferensia materialdary, 522-524b. [The problem of in-depth teaching of differential equations initiatives in school. Mathematical modeling and information technologies in education and science: materials of the IX International Scientific and methodological conference dedicated to the 75th anniversary of Professor E. I. Bidaibekov and the 35th anniversary of school Informatics, pp. 522-524. [in Kazakh]
29. Sartabanov, Zh.A., Shaukenbaeva, A., Zhumagaziev, A.H., Duyusova, A.A. (2021). Mektepte diferensialdyq tendeulerdi oqytudyn adistemesiñ beıimdeu maselesi. Abai atyndagı Qazaq ulttyq pedagogikalyq universiteti Habarsysy. №1(73), 60-67 b. [The problem of adaptation of methods of teaching differential equations in schools. *Bulletin of the Abai Kazakh National Pedagogical University*. No. 1 (73), pp. 60-67. [in Kazakh]
30. Umbetzhano, D.U., Elubaev, S. (1979). Matematikalyq induksia jane onyn qoldanylyu [Mathematical induction and its application]. Almaty: Bilim qogamy, 1979. – 46 p. [in Kazakh]

Исследование применения итерационных операций в школьной математике - одна из сфер организации научно-исследовательской деятельности учащихся

Ж.А. Сартабанов*, А.К. Шаукенбаева, А.М. Байганова

Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова, г.Актобе, Казахстан
e-mail*: sartabanov42@mail.ru

В статье обращено внимание на появление новых операторных операций через повторное использование простых математических операций и их применение в повседневной жизни, научно-технических процессах. Примером этой идеи является тот факт, что арифметические и геометрические прогрессии, известные из школьной математики, возникают из повторения простых операций. Кроме того, отмечая, что концепция производной более высокого порядка является производной от многократного использования метода производной, в заключительной части статьи рассматривается исходная задача для дифференциального уравнения по определению неизвестной функции, заданной произведением более высокого порядка. Конечно, решение этой проблемы требует от ученика большого количества решающих задач, тонких познавательных способностей. Например, функция с верхним пределом переменного интеграла, применение метода частичного интегрирования к таким функциям и другие преобразования требуют большого мастерства в объяснении со стороны учителя и значительной подготовки в овладении мастерством ученика. Отметим, что цель статьи - углубить дифференциальные уравнения и расширить область применения в средней школе. Поэтому основная задача - описать методы интегрирования дифференциальных уравнений в педагогическо-методологической базе школьной математики.

Ключевые слова: итерационный способ, арифметическая прогрессия, геометрическая прогрессия, дифференциальный подход, итерационный дифференциальный подход, дифференциальное уравнение, исходная задача, элементарные методы

Research of the application of iterative operations in school mathematics – one of the spheres of the organization of scientific research activity of students

Sartabanov Zh.A.*, Shaukenbaeva A.K., Baiganova A.M.

Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan
e-mail*: sartabanov42@mail.ru

The article draws attention to the emergence of new operator operations through the reuse of simple mathematical operations and their application in everyday life, scientific and technical processes. An example of this idea is the fact that arithmetic and geometric progressions known from school mathematics arise from the repetition of simple operations. In addition, noting that the concept of a higher order derivative is a derivative of the multiple use of the derivative method, the final part of the article considers the original problem for a differential equation to determine an unknown function

given by a higher order product. Of course, the solution to this problem requires a large number of solving problems from the student, subtle cognitive abilities. For example, a function with an upper limit of a variable integral, the application of the partial integration method to such functions, and other transformations require a great deal of mastery of explanation on the part of the teacher and considerable preparation in mastering the mastery of the student. Note that the purpose of this article is to deepen differential equations and expand the field of application in high school. Therefore, the main task is to describe the methods of integrating differential equations in the pedagogical and methodological base of school mathematics.

Keywords: iterative method, arithmetic progression, geometric progression, differential approach, iterative differential approach, differential equation, initial problem, elementary methods

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Сартабанов Жайшылық Алмағанбетұлы, физика-математика ғылымдарының докторы, профессор, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Ақтөбе, 030000, Ә. Молдағұлова даңғылы, 34, sartabanov42@mail.ru

Шаукенбаева Ақзада Калкабаевна, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Ақтөбе, 030000, Ә. Молдағұлова даңғылы, 34,

Байганова Алтынзер Мынтургановна, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Ақтөбе, 030000, Ә. Молдағұлова даңғылы, 34, altynzer_70@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сартабанов Жайшылық Алмағанбетович, доктор физико-математических наук, профессор, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова. Адрес: Казахстан, Актөбе, 030000, проспект А. Молдагуловой, 34, sartabanov42@mail.ru

Шаукенбаева Ақзада Калкабаевна, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова. Адрес: Казахстан, Актөбе, 030000, проспект А. Молдагуловой, 34,

Байганова Алтынзер Мынтургановна, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова. Адрес: Казахстан, Актөбе, 030000, проспект А. Молдагуловой, 34, altynzer_70@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Zhaishylyk A. Sartabanov, Professor, Dr. Sci. (Physics&Math), Professor of the Department of Mathematics, K.Zhubanov Aktobe Regional University. Address: Kazakhstan, Aktobe, 030000, A.Moldagulova avenue, 34, sartabanov42@mail.ru

Akzada K. Shaukenbaeva, Department of Mathematics, K.Zhubanov Aktobe Regional University. Address: Kazakhstan, Aktobe, 030000, A.Moldagulova avenue, 34,

Altynzer M. Baiganova, Department of Mathematics, K.Zhubanov Aktobe Regional University. Address: Kazakhstan, Aktobe, 030000, A.Moldagulova avenue, 34, altynzer_70@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 02.11.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 27.12.2021

**4-бөлім
ТАРИХ
ЭКОНОМИКА
ҚҰҚЫҚ**

**Раздел 4
ИСТОРИЯ
ЭКОНОМИКА
ПРАВО**

**Section 4
HISTORY
ECONOMICS
LAW**

5-бөлім / Раздел 5
ФИЛОЛОГИЯ

Section 5
PHILOLOGY

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФЕМИНИТИВОВ В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ

Л.А. Ульяницкая, И.М. Гореленко*

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»,
г. Санкт-Петербург, Россия,
ulianitckaia_liubov@mail.ru

Аннотация

Статья выполнена в рамках социолингвистического подхода с позиций феминистской лингвистики и раскрывает особенности использования феминитивов в английском, французском и русском языках на материале современной прессы. Основной целью исследования является изучение и сравнение стратегий трёх языков при гендерной спецификации и нейтрализации. Недостаточная изученность вопроса, а также активное феминистское движение сегодня объясняют актуальность исследования. Изучение собранного методом сплошной выборки материала показало, что все три языка продолжают обращаться к лексемам мужского рода для обозначения женщин, редко используют феминитивы, которые встречаются скорее в профеминистских или либеральных изданиях, статьях, посвященных успешным и известным женщинам. Проведенный анализ также показал, что в английском языке существует больше языковых средств для устранения гендерной маркированности, чем во французском и русском языках, а соответственно использование гендерно-нейтральных лексем в англоязычном публицистическом дискурсе встречается больше. В рамках исследования англоязычного публицистического дискурса были отдельно рассмотрены британские и американские издания, что, однако, не позволило выявить никаких принципиальных отличий в использовании феминитивов или приёмов гендерной нейтрализации.

Ключевые слова: феминитивы, английский язык, французский язык, русский язык, гендерная нейтрализация, гендерная спецификация

Введение

Язык представляет собой активно изменяющуюся систему, которая находится в непрерывной связи с социальной сферой жизни людей. Следовательно, каждое весомое событие в этой области сопровождается соответствующими преобразованиями в языке. В современном мире наблюдается повсеместный рост равноправия мужчин и женщин, ведётся активная борьба с дискриминацией и поддерживается укрепление роли женщины во всех сферах деятельности общества. Соответственно возникает потребность в равной степени репрезентации мужчины и женщины в языке, в устранении языкового сексизма, основанного на представлении мужского грамматического рода первичным, а женского вторичным. В каждом языке имеется свой широкий инструментарий для реализации концепта “гендерное равенство”. При изучении репрезентации гендерного равенства в языке необходимо также учитывать языковую ситуацию и языковую политику в стране. Зачастую анализ этих факторов во многом объясняет возникновение гендерной асимметрии или, напротив, ее отсутствие. Актуальность подобного исследования обусловлена растущим интересом лингвистов и лингвисток к изучению идентификации и репрезентации гендера в языке, набирающим популярность движением борьбы за права женщин, необходимостью проведения реформистской языковой политики с целью устранения гендерной асимметрии и дискриминации женщин. Недостаточная исследованность способов устранения гендерного неравенства в языке и нехватка материалов, сравнивающих гендерную репрезентацию в английском, французском и русском языках также делает данную работу актуальной.

Методология и источники

Исследование проводится в дискурсе феминистской лингвистики, с опорой на некоторые гендерные исследования. Теоретическую базу исследования составили отечественные и зарубежные работы А.В. Кирилиной [1], М.А. Кирсановой [2], Е.В. Новокрещенных [3], Д. Кэмерон [4], Р.Лакофф [5] и др. Исследование проводилось на материале статей англоязычных и франкоязычных интернет-изданий, нормативных актов, регулирующих гендерные лингвистические вопросы в США, Великобритании и Франции, данных статистических исследований, толковых и этимологических

словарей, национального корпуса английского языка. На этапе отбора языкового материала применялся метод сплошной выборки. Исследование языковых процессов выполнено в рамках социолингвистического подхода. В качестве методов исследования также следует рассматривать метод анализа и синтеза теоретического материала, метод анализа фактического материала.

Результаты и обсуждение

Историческим основанием для развития феминистско-лингвистического дискурса служит вторая волна феминизма – этап развития феминистского движения, разворачивавшийся в 1960-90-х годах. Этот этап развил успехи первой волны, расширив диапазон воздействия феминистского активизма на многие социальные отрасли, в том числе и на языковую политику и использование языка обществом. Это отразилось в формировании движения за языковое равенство, основанием для появления которого стал андроцентризм, присущий подавляющему большинству языков мира. Российская лингвистка А. В. Кирилина определяет андроцентризм как языковую «ориентированность не на человека вообще, а на мужчину» [1]. В иностранных исследованиях можно встретить такой термин, как «the Androcentric rule» (правило андроцентричности). Согласно этому правилу, языковое поведение мужчин считается заведомо правильным, поощряемым, в то время как особенности женской речи расцениваются в качестве отклонения, аномалии [6].

Из-за направленности языков на мужской пол феминистки развернули кампанию против языкового сексизма, то есть дискриминации женщин по половому признаку при их репрезентации в языке. Английская лингвистка Карен Аткинсон определяет языковой сексизм как «широкий спектр речевых практик, включающих в себя не только способ обозначения женщин и обращения к ним, но и то, как языковое поведение людей в смешанно-гендерных взаимодействиях может служить замалчиванию или обесцениванию женщины как участника этих взаимодействий» [7, с. 403]. Для преодоления такого гендерного языкового неравенства во второй половине 20 века в США и Германии появляется новое движение – феминистская лингвистика. Она существует и активно развивается и сейчас, однако уже в другом состоянии, гораздо более взвешенном, ведь «алармистская» – как ее называет А. В. Кирилина – стадия ее существования, которой были характерны неоправдавшиеся радикальные заявления и предложения, прошла [1].

Как отмечает Р. Лакофф, в европейских языках женщина чаще играет роль субъекта, а не объекта, то есть ее репрезентация происходит либо с помощью терминов, обозначающих мужчину, либо через ее отношение к мужчине [5]. Английский язык не является исключением. Как и в большинстве остальных языков мира, доминирующее положение в нем занимает мужчина.

В английском языке второстепенная роль женщины проявляется в правиле «generic masculine», исходя из которого, лексемы «*man*» и «*he*» служат не только для языкового обозначения мужчин, но и для генерализации, то есть обобщения людей вне зависимости от пола: «*mankind*», «*manpower*», «*man-made*», «*the best man for the job*», «*a doctor treats his patients...*» Это является объектом критики сторонников гендерно-нейтрального – то есть свободного от сексистских рамок – языка. Конструктивность критики подтверждается исследованиями ученых. Так, функцию генерализации опровергли К. Миллер и К. Смит на примере следующего предложения: «*As for man, he is no different from the rest. His back aches, he ruptures easily, his women have difficulties in childbirth...*». Авторы исследования писали: «Если бы “*man*” и “*he*” были по-настоящему генерализирующими, параллельная фраза звучала бы как “*he has difficulties in childbirth*”» [8, с. 15]. Другой пример языкового неравенства в английском привели американские лингвисты В. Фромкин, Р. Родман и Н. Хайамс: «*If a woman is swept off a ship into the water, the cry is «Man overboard». If she is killed by a hit-and-run driver, the charge is manslaughter. If she is injured on the job, the coverage is workmen's compensation. But if she arrives at the threshold marked Men Only, she knows the admonition is not intended to bar animals or plants or inanimate objects. It is meant for her*» [9, с. 447].

Кроме того, российская лингвистка М. А. Кирсанова, исходя из результатов своего исследования, приходит к выводу, что большинство английских пословиц или дискредитирует использование языка женщинами, или представляет в основном мужскую перспективу, отражая вышеупомянутый андроцентризм языковой картины мира: «*A woman's tongue wags like a lamb's tail*», «*A man can do no more than he can*», «*An honest man is the noblest work of God*» [2, с.62].

Английская исследовательница феминистской лингвистики Д. Кэмерон также приводит в пример лексемы, обозначающие действия сексуального характера. Они в английском языке

практически без исключений отражают акт, который мужчина совершает над женщиной: *fuck, screw, penetrate, lay* и др. [4]. Отсутствие женской перспективы обнажает мужскую предвзятость языка, на подсознательном уровне наделяя их большими правами, чем они на самом деле могут иметь. В этом и заключается главная проблема андроцентричного языка. Тем не менее для того, чтобы искоренить языковой сексизм, необходимо определить, какие средства языка способствуют его андроцентричности.

Для успешного проведения феминистской лингвистической реформы, которой и является ликвидация сексистских паттернов в языке, необходимо определить способы гендерной репрезентации в английском языке. Российская лингвистка Е. В. Новокрещенных приводит следующие способы [3]:

- 1) использование отдельной лексической единицы, отражающей гендер определяемого человека в своем значении (*father, mother, boy, girl, son, daughter*);
- 2) использование формантов *man/woman, male /female, boy /girl*;
- 3) использование гендерно-маркированных суффиксов *-ette, -ess, -ine, -trix* и сложных лексем с основой *she-/he-*;
- 4) обращения *Mr./Mrs./Miss/Ms.*

Согласно исследованиям польских лингвисток С. Щесны и М. Форманович, гендерно-равный язык включает в себя два принципиальных понятия: нейтрализация гендера и феминизация, которую другие ученые иногда называют спецификацией. Нейтрализация имеет своей целью замещение гендерно-предвзятых терминов гендерно-немаркированными, например, «*police officer*», тогда как феминизация стремится к использованию феминитивов или обоих – и феминных, и маскулинных – форм для повышения значимости референток, например, «*policeman* и *police-woman*» [10, с. 2-3].

Т. В. Федотова, в своих работах определяет «феминитивы» как «слова женского рода, альтернативные или парные аналогичным понятиям мужского рода» [11]. В английском языке феминитивы образуются с помощью добавления суффиксов к существительному мужского рода или замены существительного, указывающего на мужчину, на существительное женского рода. Э. В. Семенова выделяет основные способы образования феминитивов [12]:

1. Аффиксальный (добавление гендерно-маркированных суффиксов):

- *ess*: *author – authoress, waiter – waitress*;
- *ette*: *usher – usherette, astronaut – astronette*. Интересно, что именно этот суффикс, генетически связанный с семантикой уменьшительного размера, используется для образования имен существительных, которые служат для обозначения названий вещей, предназначенных для женщин: *mockinette, flatterettes, jamarettes*;
- *ine/ina*: *landgrave – landgravine, hero – heroine, ballet-master – ballerina*;
- *(tr)ix*: *progenitor – progenitrix, administrator – administratrix*;
- *stress*: *song – songstress, seam – seamstress*.

2. Гендерно-маркерный вариант, заключающийся в замене существительного мужского рода соответствующим существительным женского рода: *landlord – landlady, congressman – congresswoman, chairman – chairwoman, barman – barmaid, herstory* (как антипод термина «*history*», который нередко используется для описания истории мужской половины человечества).

3. Гендерно-маркерный вариант, заключающийся в добавлении гендерных маркеров к нейтральным лексическим единицам: *woman doctor, woman barrister, girl-friend, she-wolf, she-Hulk, police-woman*.

Важно указать, что в английском языке коннотация феминитивов не отличается, например, от коннотации в русском. Как отмечает Т. В. Федотова, существительные с женской гендерной спецификацией зачастую выявляют несерьезное или презрительное отношение к женщине [11]. Существительные же, обозначающие лица мужского пола, как правило, показывают более высокое положение мужских референтов по сравнению с женщинами: *manager – «управляющий», manageress – «женщина, которая владеет небольшим магазином»; master – «специалист, знаток своего дела», mistress – «рукодельница, хозяйка дома, любовница»* и др. В сложных лексемах, в которых в первой части присутствует элемент «*lady*», содержится указание на женщину в необычной для нее роли: *lady-bullfighter* (женщина-матадор), *lady-president* (женщина-президент). Тем не менее стоит отметить, что составные существительные воспринимаются не настолько негативно, как феминитивы, образованные аффиксальным способом. Это можно связать с тем, что радикальные перемены в языке встречаются консервативным обществом более остро, чем плавный переход к прогрессивным изменениям.

Несмотря на появление и развитие под влиянием феминистского движения гендерно-специфицирующих лексем, в последнее время в английском языке четко просматривается тенденция к гендерной нейтрализации языка, при которой лексические единицы, наделенные мужским и женским родом, нейтрализуются и заменяются альтернативными вариантами. В связи с тем, что английский язык – язык аналитический, который характеризуется отсутствием в предложении синтаксических и морфологических родовых связей, способы языковой нейтрализации сводятся к исключению маркированности гендера и генерализирующего местоимения мужского рода. Е. В. Новокрепленных предлагает следующую классификацию лексической нейтрализации гендерно-маркированных лексем в английском языке [3]:

1. Замена лексем с основами, семантически указывающими на лица мужского / женского пола, нейтральными эквивалентами (*forefathers – ancestor, king-size/queen-size – large, maiden name – birth name, stewardess/steward – flight attendant, waiter/waitress – servant*).

2. Сокращение лексем с суффиксами -ess/ette/ine/trix до основы слова (*goddess – god, heiress – heir, majorette – major, heroine – hero, executrix – executor*);

3. Избегание маркеров man/woman и boy/girl (*fireman – firefighter, congressman – member of congress, policeman – police officer, businessman/woman – entrepreneur, businessperson; cowboy/girl – cowhand, bag boy – caddy, postman – mailcarrier, headman – chief* и др.);

4. Замена аббревиатур Mr./Mrs./Miss на Mx.

Другая отечественная лингвистка, А. Н. Себрюк, выделила такие наиболее распространённые способы ухода от сексизма в современном английском языке: замена суффикса -man на другое слово, не имеющее гендерной маркировки ('human(s)', 'human being(s)); использование местоимений множественного числа (*Somebody left their jacket*); употребление множественного числа имен существительных (*When students learn new French words, they should remember the articles*); употребление гендерно-маркированных местоимений только для обозначения конкретного пола конкретного человека, употребление артикля вместо притяжательных местоимений в качестве модификатора (*Somebody left his pen. – Somebody left a pen*); использование двойных местоимений *s/he, he or she, he/she* [13].

Помимо этого, А. Н. Себрюк описывает и другие способы нейтрализации и сглаживания гендерной асимметрии: предпочтительное употребление нейтральных местоимений «everybody», «someone»; использование страдательного залога. *This research should be done by anyone who wants to get a good mark*; замена идиом, пословиц и поговорок с дискриминирующим подтекстом «the man in the street» – *the average person, an ordinary person, «man to man» – person to person*. Также встречается употребление фразеологических дублетов, например: *the man/woman in the street; be your own man/woman*; запрет так называемых ласкательных обращений, применяемых только к женщинам: *darling, sugar, honey* и не имеющих практики употребления в адрес мужчин; отказ от употребления *Girl* в адрес взрослых женщин, например: *girl athlete, girl reporter*. Такое же неприятие вызывает слово *Lady*, обращенное к женщинам профессионалам (*lady doctor, lady lawyer*); при обращении к смешанной аудитории рекомендуется по возможности использовать местоимение «you» («Вас») или безличное «one» («один») [13].

Важнейшей проблемой продвижения и реализации гендерно-нейтрального языка является неготовность консервативного общества принять его. Канадские лингвистки С. Эрлих и Р. Кинг констатируют: «По той причине, что значения лексем по большей части продиктованы отношением и ценностями преобладающей в обществе культуры, термины, изначально призванные быть несексистскими или нейтральными, могут потерять свою нейтральность при употреблении сексистским языковым обществом» [14, с. 152]. Таким образом, если лингвистическая реформа исходит от самого статусного языкового слоя общества, шанс на ее успех гораздо выше; если же такой слой не является инициатором реформы, что наблюдается в случае с феминитивами, которые в основном используются социально-активными женщинами с прогрессивной социальной позицией, желаемые нововведения будут с большой вероятностью стигматизированы.

Нередко такая же заведомо неправильная интерпретация происходила со следующими гендерно-нейтральными лексемами: «chairperson», «spokesperson» и др. Их использовали не для обозначения личности любого пола, а для названия женщины, в то время как для мужских референтов использовался маскулятив. Английские лингвистки Б. Л. Дюбуа и И. Крауч приводят пример из газеты «Chronicle of Higher Education» от 1977 года, в которой дан список объявлений о переменах в

должностях американского профессората [15]. В этом списке все профессора-мужчины имеют титул «chairman», а профессора-женщины – «chairperson»: «...Margarette P. Eby, Chairperson of Humanities at U. of Michigan at Dearborn.... David W. Hamilton, Assoc. Professor of Anatomy at Harvard, to Chairman of Anatomy at U. of Minnesota... Eileen T. Handelman. Chairperson of Science at Simon's Rock Early College...»

Невозможность гендерно-справедливых реформ языка объясняется их противниками тем, что язык, по их мнению, представляет собой нечто неизменное, а не гибкую систему, подверженную изменениям, основанным на социальных и исторических факторах. Подобный взгляд на язык можно считать основанием для предположения, что, будучи неготовыми к переходу на гендерно-инклюзивный язык, такие люди все еще не готовы считать женщину полноправным членом общества, считать ее равной мужчине. Однако важно отметить, что в развитых странах наблюдается постепенная, но стабильная тенденция к искоренению подобных взглядов.

Несмотря на большое количество людей, отвергающих язык, который предоставляет равную репрезентацию всем его носителям и носительницам, появление в веке XXI так называемой «новой этики» – некой социальной концепции, которая принимается и реализуется во многих развитых странах и включает в себя несколько активистских движений, в том числе феминизм, – поспособствовало позитивным для гендерно-инклюзивного языка преобразованиям. Если брать за основу исследования два важнейших центра англосферы, Великобританию и Соединенные Штаты Америки, то можно увидеть, что в обеих странах наблюдается примерно одинаковая динамика в отношении феминитивов и гендерно-нейтральных лексических единиц. Она заключается в растущем количестве правовых и медиа-институтов, которые отказываются от использования сексистских лексем и выражений.

В Соединенном Королевстве к ярким примерам организаций, побуждающих к использованию гендерно-нейтрального языка, следует отнести Лондонскую школу Экономики и Политических наук, Национальную Службу Здравоохранения, газеты «Financial Times», «The Guardian», а также многие другие компании. У каждой из вышеперечисленных организаций есть свод правил, регулирующих и постулирующих употребление гендерно-инклюзивного языка. Тем не менее важнейшим изменением из всех, произошедших с популяризацией анти-сексистского языка, можно считать закон, принятый на дебатах в Палате лордов в 2013 году. Согласно требованиям победившей на дебатах стороны, британское законодательство было преобразовано так, чтобы оно соответствовало критериям гендерно-инклюзивного языка [16].

В США к правовым актам подобного масштаба можно причислить представленный перед 117-ым Конгрессом в начале 2021 года кодекс поведения, который не несет обязательного характера, но побуждает к использованию в официальных документах гендерно-нейтрального языка. Кроме того, результатом этого кодекса было переименование некоторых официальных терминов: вместо «the Office of the Whistleblower Ombudsman» будет использоваться «the Office of the Whistleblower Ombuds». Что касается неправового поля, в Соединенных Штатах Америки, как и в Великобритании, существует множество организаций, прекративших использование андроцентричного языка. К таким можно отнести самые статусные газеты, включая «The New York Times» и «Forbes», компьютерную корпорацию «IBM», а также все статусные университеты. В отношении последних то же можно сказать и про Великобританию.

Более того, с развитием осведомленности об ЛГБТК+ сообществе медиагиганты и любые крупные компании, желающие получить одобрение от общества и не быть подвергнутыми остракизму, начинают использовать язык, способный к репрезентации более двух гендеров.

И все же несмотря на то, что население развитых стран, в первых рядах которых находятся и США, и Соединенное Королевство, в большинстве своем настроено либерально, в этих государствах все еще не были приняты глобальные законы, предписывающие использование нейтрализации или спецификации гендера.

Во Франции гендерная ситуация во многом отражает политику Совета Европы по данному вопросу. В 2011 году Франция, будучи страной Европейского союза, подписала Конвенцию Совета Европы о предотвращении и борьбе с насилием в отношении женщин и домашним насилием [17]. В 2018 г. Советом Европы была принята Стратегия по гендерному равенству на 2018-2023 гг. [18].

В Стратегии представлены политические цели и действия, направленные на достижение значительного прогресса к 2025 г. в направлении создания Европы как территории, где преобладает

равенство по признаку пола. Цель Стратегии - Союз, в котором женщины и мужчины, девочки и мальчики, во всем их разнообразии, могут свободно следовать выбранному ими жизненному пути, иметь равные возможности для процветания и могут в равной степени участвовать в жизни европейского общества и руководить им. В качестве одного из первых результатов Стратегии Совет Европы указывает на обязательные меры по обеспечению прозрачности оплаты труда женщин и мужчин к 2020-2021 гг. В Отчёте за 2020 г. по мероприятиям и мерам на национальном уровне, способствующим достижению целей Стратегии, отмечается, что во многих странах ведётся активная политика по искоренению дискриминации между полами, также широко обзревается законодательные изменения в соответствии с Конвенцией 2011 года [19]. Ключевыми целями являются прекращение насилия по признаку пола; борьба с гендерными стереотипами; устранение гендерного разрыва на рынке труда; обеспечение равного участия в различных секторах экономики; устранение гендерного разрыва в оплате труда и пенсиях; устранение гендерного разрыва в уходе и достижение гендерного баланса в процессе принятия решений и в политике. Хотя Стратегия сосредоточена на действиях в рамках ЕС, она согласуется с внешней политикой ЕС в области гендерного равенства и расширения прав и возможностей женщин.

По одному из мнений, Россия – это единственная страна, где люди друг к другу обращаются по половому признаку. Как отмечает К.А. Боровлёва, «это действительно так, потому что обращения «мужчина» или «женщина», «бабушка» или «дедушка», - парадокс для цивилизованных стран» [20, с.75]. Вместе с тем, если обратиться к опыту последних лет, можно констатировать факт повышения роли женщины в жизни демократического общества. Российская Федерация в данной области не является исключением. Как справедливо отмечают А.А. Кузнецов и З.А. Хоконова, «женщины все больше участвуют в принятии решений, включены в экономическую жизнь общества, имеют право голоса и доступ к образованию» [21, с.356].

Обратившись к онлайн-версиям американских и британских газет и журналов «Time» [22], «Cosmopolitan» [23], «Vanity Fair» [24], «Vogue» [25], «New Yorker» [26], «New York Post» [27], «The Washington Post» [28], «Daily News» [29], «The Guardian» [30], «The Sun» [31], «Daily Mirror» [32], «The Observer» [33], французских газет и журналов «Le Monde» [34], «Le Figaro» [35], «Le Parisien» [36], «L'Internaute» [37], «Liberation» [38], «Marie Claire» [39], «Elle» [40], а также аккаунту в сети инстаграм телеканала «France.tv Slash» [41], российских газет и новостных сайтов «РосБизнесКонсалтинг» [42], «Известия» [43], «Комсомольская правда» [44], «Lenta.ru» [45], «РБК» [46], «Медуза» [47], авторам данной статьи удалось найти примеры использования феминитивов, а также обнаружить различные стратегии гендерной нейтрализации.

Английский язык

1. Аффиксальный способ образования феминитивов:

Американские издания:

-ess: *actress, countess, hostess, heiress, princess, empress, waitress;*

-e: *debutante;*

-stress: *songstress;*

Британские издания:

-ess: *hostess, actress, princess, priestess, duchess;*

-trix: *dominatrix;*

-ette: *suffragette.*

2. Гендерно-маркерный способ, который заключается в замене существительного мужского рода соответствующим существительным женского рода:

Американские издания: *spokeswoman, councilwoman, congresswoman, washerwoman, superwoman, godmother, granddaughter, grandmother*

Британские издания: *headmistress, godmother, scotswoman, spokeswoman, her majesty*

3. Гендерно-маркерный способ, который заключается в добавлении к изначально гендерно-нейтральным лексическим единицам элементов, указывающих на женский род:

Американские издания: *girlfriend, woman in power, imperial woman, woman of color, «mean girl», female officer*

Британские издания: *girlfriend, bosswoman*

Кроме того, нередко употребляются лексемы, которые изначально несут в себе грамматическую категорию женского рода:

Американские издания: *woman, lady, geisha, aunt, maid, wife, girl, queen, sister, daughter, prostitute, mother*

Британские издания: *housewife, tomboy, queen, lady, dame, madam*

Ни в американских, ни в британских газетах нет определенного способа образования феминитивов, который бы выделялся своей частотой. Это можно связать с низкой продуктивностью всех трех способов, из которой следует, что часто употребляются в статьях только закрепившиеся в языке лексемы, которые равномерно распределены по способам формирования.

Французский язык

1. Аффиксальный способ образования лексем женского рода во французском языке происходит благодаря следующим суффиксам:

-e: *une employée, une écrivaine, une professeure, une candidate, une militante, une Américaine, une présidente;*

-ne: *musicienne, une végétarienne;*

-euse: *une chanteuse;*

-esse: *une poétesse, une maîtresse, une princesse, une duchesse;*

-trice: *une directrice, une codirectrice, une conservatrice, une actrice, une présentatrice, une autrice, une créatrice, une productrice, une impératrice, une initiatrice, une navigatrice.*

2. При помощи добавления артикля женского рода при сохранении у существительного формы мужского рода: *la multi-instrumentaliste.*

Нельзя не отметить незначительного количества обнаруженных примеров, что лишний раз указывает на консервативный характер французских периодических изданий. Большинство обнаруженных примеров указывают на высокую продуктивность суффикса «trice», входящего в активный словообразовательный суффиксариум женского рода французского языка. Нежелание использовать новые феминитивы приводит к фразам такого типа «*commente celle qui est devenue aujourd'hui professeur de yoga*» (комментирует та, которая стала преподавателем йоги).

Русский язык

1. Сложносоставные слова. Использование компонентов “женщина”, “девушка” и т.д. для идентификации женского рода: *женщина-политик, девушка-солдат, женщина-арбитр.*

2. Аффикация. Русский язык имеет богатый суффиксариум для образования феминитивов.

-ш: *блогерша;*

-к: *редакторка, ассистентка, журналистка, фигуристка, россиянка, теннисистка, французженка, клиентка, колумнистка;*

-щиц: *тестировщица;*

-ниц: *начальница, основательница, художница, обладательница, модница, домработница;*

-иц: *мастерица, певица, переводчица, любимица;*

-ис/исс: *директриса, актриса;*

-эс/эсс/есс: *комикесса;*

-ин: *социологиня.*

3. Использование формы мужского рода существительного с синтаксическим маркером женского рода: *известная режиссёр, фотограф запечатлела.*

Также были обнаружены такие синтаксические единицы, как: *врач раскрыла, диетолог рассказала, ректор заявила, официальный представитель заявила, юрист напомнила, врач дала, нутрициолог сравнила, юрист напомнила, дерматолог рассказала, медик подчеркнула.*

Для ликвидации языкового сексизма существует два способа: гендерная спецификация и языковая нейтрализация гендера. Второй способ подразумевает использования таких лексических единиц, которые не имеют грамматической категории рода. Обратимся к примерам языковой нейтрализации в английском, французском и русском языках.

Английский язык

Анализ периодических статей показал, что и в США, и в Соединенном Королевстве более предпочтительным вариантом обращения к женщине является использование именно гендерно-нейтральной лексемы, особенно в тех случаях, когда нет возможности для употребления устоявшегося в языке феминитива. Список найденных гендерно-нейтральных лексем велик и превышает аналогичный список феминитивов в несколько раз, однако большинство лексических единиц из него трудно анализировать в сравнении с феминитивами, потому что для этих единиц не существует гендерно-специализированного варианта, как женского, так и мужского. Исходя из этого, был проведен анализ тех гендерно-нейтральных лексем, которые имеют феминитивы или маскулятивы.

Американские издания: *actor* вместо *actress*, *person* вместо *woman*, *author* вместо *authoress*, *reporter* вместо *reportress*, *mayor* вместо *mayoress*, *singer* вместо *songstress*, *host* вместо *hostess*, *governor* вместо *governess*, *human* вместо *woman*, *pilot* вместо *pilotess*, *business owner* вместо *businesswoman*, *superhuman* вместо *superwoman*, *pregnant people* вместо *pregnant women*, *police officer* вместо *policewoman*, *manager* вместо *manageress*, *head* вместо *headmistress*, *mentor* вместо *mentoress*, *spokesperson* вместо *spokeswoman*, *chair* вместо *chairwoman*.

Можно заметить, что, как правило, гендерно-нейтральные лексемы используются вместо феминитивов в тех случаях, когда гендерно-специфицирующий вариант еще не устоялся в разговорном языке. К примерам таких феминитивов, вместо которых были использованы нейтральные лексемы, можно отнести: *authoress*, *mayoress*, *hostess*, *pilotess*, *policewoman*, *manageress*, *songstress*, *headmistress*, *mentoress*, *chairwoman*.

Не меньшего внимания достойны такие примеры, как: *actor*, *human*, *person/human*, *business owner*, *spokesperson*. У этих лексем есть устоявшиеся феминитивы и употребление вместо них гендерно-нейтрального варианта видится контрпродуктивным по отношению к цели феминистского движения. Особенно выбивается из общей канвы синтагма *pregnant people*. Сложно найти обоснование такой нейтрализации гендера.

Другим поводом для употребления гендерно-нейтральной лексемы вместо феминитива является отклонение или изменение его значения. Так, лексические единицы *reportress* и *governess* в силу исторического развития языка не являются стилистически-нейтральным феминитивом для лексем *repoter* и *governor*. В первом случае описывается женщина-репортер, которая выполняет свою работу плохо, во втором – феминитив вообще изменил значение с «женщина, принимающая участие в политике» на «женщина, которая следит за детьми в чьем-то домашнем хозяйстве и занимается их обучением».

Тем не менее сравнительно небольшое количество случаев, когда закрепившийся в языке феминитив, не считающийся, как это часто бывает, чем-то инородным, заменяется гендерно-нейтральной лексемой, показывает, что в американской прессе предпочитают специфицировать гендер женщины тогда, когда это звучит органично.

Британские издания: *governor* вместо *governess*, *council* вместо *councilwoman*, *dancer* вместо *danseuse*, *mentor* вместо *mentoress*, *author* вместо *authoress*, *head teacher* вместо *headmistress*, *host* вместо *hostess*, *singer* вместо *songstress*, *chairperson* вместо *chairwoman*, *actor* вместо *actress*, *officer* вместо *policewoman*, *hero* вместо *heroine*, *person of colour* вместо *woman of colour*.

Как и в американских, в газетах и журналах Соединенного Королевства есть примеры нейтрализации гендера в тех случаях, когда феминитив не обрел общеупотребительного статуса. К таким можно отнести использование лексем *council*, *mentor*, *author*, *head teacher*, *singer*, *chairperson*, *officer*, вместо их гендерно-специфицирующих альтернатив. В то же время присутствует игнорирование устоявшийся в языке феминитивов: *actress*, *heroine*, *woman of colour*.

Повторяется ситуация и с теми феминитивами, которые изменяют свое значение по сравнению с нейтральной лексемой. Так, к примеру *governor* – *governess* добавляется использование гендерно-нейтральной лексической единицы *dancer* вместо феминитива *danseuse*, так как последний имеет специализированное значение танцовщицы балета.

Важно отметить, что единственным случаем, когда при репрезентации женщины был употреблен маскулятив, оказалась статья из британской газеты «The Scotsman», в которой при описании карьеры главной героини статьи была использована лексема *chairman*. Такое выбивание из общей канвы результатов исследования может быть объяснено консервативностью шотландских изданий.

Кроме употребления гендерно-нейтральных лексем, необходимо обратить внимание на использование местоимений при обращении к женщине. Результаты исследования показывают, что при обращении к женщине как единственному объекту статьи во всех американских и британских публикациях, кроме одной, использовалось местоимение «she». Лишь в одной статье из журнала «Vogue», посвященной певице Halsey, было использовано местоимение «they». Это можно связать с самоопределением певицы, ведь в социальных сетях у нее указано именно это местоимение.

Французский язык

1. Les mots épicènes (гендерно-нейтральные слова). Во французском языке наблюдается тенденция к использованию гендерно-нейтральных слов. Благодаря такому аналитическому признаку рода, как артикль, для обозначения рода у многих слов французского языка (оканчивающихся в мужском роде на «е») требуется лишь изменить артикль, не видоизменяя слово фонетически и грамматически: *un/une journaliste, un/une ministre, un/une élève, un/une architecte*.

Также были обнаружены такие лексические единицы, как: *cadre, adepte, membre de l'équipe, spécialiste, adversaire, gestionnaire, guide, diplomate, athlète, hôte, membre du personnel*.

2. Наиболее продуктивный способ гендерной нейтрлизации во французском языке — это инклюзивное письмо. Во французском языке существует пять способов инклюзивного письма для обобщения рода - скобки, косая черта, заглавные буквы, дефис, интерпункт. В ходе исследования установлено, что наиболее частотными являются скобки и интерпункт.

- *Plus de 6 500 étudiant-e-s ont été interrogé-e-s, dont une majorité de femmes mais aussi des minorités de genres menstruées comme des personnes non-binaires ou des hommes trans.*

- *Décryptage, deux vendredis par mois, en compagnie d'un(e) invité(e), de l'actualité politique et géopolitique d'un pays, à travers des reportages et des analyses des correspondants.*

- *Les pompiers sont sur place. De nombreux-euse-s riverain-e-s observent la scène.*

Приёмы инклюзивного письма могут распространяться на разные части речи: *être amoureux-se, quand tu es prêt-e, obligé-e, certain-e-s, tes ami-es, connu-e, un-e prof, être séparé-e-s, un-e ex, tou-te-s, concerné-e, asexuel-le, exécuté-e-s, candidat-e-s, il n'y a heureusement ni mort-e-s ni blessé-e-s, des client-e-s, des Député-e-s, supposé-e-s, les Africain-e-s fainéant-e-s, pour être drogué-e et agressé-e, des militant-e-s, des survivant-e-s, être entendu-e-s, aux artistes noir-e-s et non-blanc-ch-s, confronté-e-s, abonné.es, chacun.e, Plan confiné.e*. Справедливости ради нужно отметить, что большинство примтров гендерной нейтрлизации встретились в постах телеканала France.tv Slash, направленному на освещение подростковых проблем, вопросов, связанных с дискриминацией, с половым воспитанием и сексуальными отношениями.

Интересно отметить, что уже несколько недель во Франции активно обсуждается новое гендерно-нейтральное местоимение «iel» (являющееся комбинацией личных местоимений «il» (он) и «elle» (она)), которое добавил словарь Le Petit Robert. Будучи страной, скорее борющейся за права женщин, Франция остаётся очень консервативной во всём, что касается французского языка. Так, множество политиков высказалось крайне отрицательно относительно нового местоимения, забывая, что роль любого словаря давать дефиниции, а не возглавлять прескриптивную политику страны. Депутат от партии президента Эммануэля Макрона «Эн Марш» Франсуа Жоливе назвал новое слово разрушением национальных ценностей. «Подобные инициативы заканчиваются загрязнением языка и разделением общества», — отметил политик. С депутатом согласился главный редактор авторитетного словаря Larousse Бернар Черкиглини, который назвал новое местоимение бессмысленным. «Во французском языке мужской род охватывает родовое слово. Так устроено еще со времен вульгарной латыни», — отметил филолог. К мнению депутата присоединился министр национального просвещения Франции, Жан-Мишель Бланке. К осуждению присоединились крайне правые кандидаты в президенты Марин Ле Пен и Эрик Зиммор, заявив, что во Францию вторгаются «англосаксонские» доктрины [48].

Русский язык

Грамматические средства:

Изменяемые окончания слов. При возможности употребления существительного в обоих родах в рамках одного предложения прибегают к помощи скобок, в которых указывают изменяемую/добавляемую часть.

- должен (должна) (*Каждый второй голос в трубке негодует: «Почему я должен (должна) платить 100 баксов?!*)
 - великий (-ая), господин(-жа), Иванов(-а) (*Например, в свое время пресс-секретарь банка "Российский кредит" начинал свое общение с журналистом с вопроса: "Это великий(-ая) господин(-жа) Иванов(-а)?"*)

Нельзя не отметить категорически незначительного количества гендерно-нейтральных оборотов в текстах российской прессы. Приведём некоторые примеры использования мужского рода в качестве гендерно-нейтрального: «...в Австрии вакцинировали 65% жителей...», «...немецким врачам не позволили сделать вскрытие...», «...сейчас Слава (речь о певице Славе) – автор пяти музыкальных альбомов...», «...поклонники который год подозревают...», «...заслуженный тренер по фигурному катанию Татьяна Тарасова...», «...она также будет выступать в качестве советника для студентов-спортсменов...», «...каждый пятый россиянин не смог правильно расшифровать аббревиатуру...», «...дизайнер Евгения Легкодымова и генеральный директор Юлия Перевалова...», «...ученики вынуждены собираться на уроки...», «...а специалисты — клинические психологи, психотерапевты и психиатры...», «...рассказала «Фонтанке» заместитель директора по учебно-воспитательной работе Ольга Забельская...», «...учителям предписали проводить короткие разминки, чтобы ученики разогрелись двигательной активностью...» и т.д.

Проведенный анализ показал, что в английском языке представлено больше языковых средств для устранения гендерной маркированности: наличие среднего (нейтрального) рода, гендерно-нейтральные артикли - соответственно наблюдается тенденция к нейтрализации названий профессий или рода деятельности по половому признаку. В русском и французском языках коннотативно-нейтральным показателем родовой оппозиции считается мужской род, а гендерно-маркированным - женский, поэтому из возможных лингвистических способов для обобщения и нейтрализации грамматического рода используется инклюзивное письмо с рядом графических средств, или к нейтрализации не обращаются вовсе.

Заключение

Лингвистическая гендерология – с последующим выделением феминистской лингвистики – служит одной из важнейших целей, которой был ознаменован конец 20 века и начало века нынешнего. Эта цель – предоставление абсолютно всем людям одинаковых прав быть услышанными, быть индивидуальными. Право на справедливую репрезентацию в языке является главным ориентиром феминистского сообщества, и использование в речи феминитивов или хотя бы нейтрализация гендерного фактора – это несложный, но критически важный инструмент искоренения андроцентризма общества. Важно, что такая лингвистическая реформа должна исходить от большинства. Следовательно, чтобы достичь желаемого результата, необходимо побуждать людей к использованию языка, свободного от сексизма.

Чаще всего в газетах и журналах прибегают к использованию языковой гендерной спецификации в отношении женщин тогда, когда речь идет о профессиональной принадлежности или роде деятельности женщины-героини статьи. Это можно объяснить тем, что одной из первоочередных целей феминистского движения было получение полного спектра прав для женщин в профессиональной сфере. Результатом такой борьбы стало появление множества лексических единиц, используемых для указания на женщину как представителя определенной профессии.

Список литературы

1. Кирилина А. В. (2005) Лингвистические гендерные исследования. Отечественные записки, № 2.
2. Кирсанова М. А. (2013) Явление андроцентризма в пословичном фонде английского языка. Киев: Наука и школа, № 1 с. 62.
3. Новокрещенных Е. В. (2018) Нейтрализация гендера в современном английском языке. Множественность интерпретаций: верификация гуманитарного знания, с. 86-92.
4. Cameron D. (1985) Feminism and Linguistic Theory. London: Macmillan.
5. Lakoff R. (1973) Language and Women's Place. London: Language in Society, pp. 28-33.
6. Coates, J. (1995) Language and Gender. London: Wiley-Blackwell.
7. Atkinson, K. (1993) Language and Gender. In Jackson, S. et al. (Eds.) Women's Studies: A Reader. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, p. 403.
8. Miller C., Swift K. (1980) The Handbook of Nonsexist Writing. Garden City, New York: Doubleday, p. 15.

9. Fromkin V., Rodman R., Hyams N. (1974) An Introduction to Language. Harcourt Brace College Publishers, p. 447.
10. Sczesny S. (2020) Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018 American Psychologist. 75(3), p. 301-315
11. Федотова Т. В. (2016) Парадигматика и прагматика феминитивов в русском и английском языках. Евразийский Союз Ученых, № 7, с. 67-69.
12. Семенова, Э. В. (2020) Феминитивы и гендерно-нейтральная лексика в современном английском языке. МЦНС «Наука и Просвещение».
13. Себрюк А. Н. (2017) Об учете андроцентризма и гендерной асимметрии в обучении современному английскому языку / Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, вып. №1, с. 77-83.
14. Ehrlich S., King R. (1992) Gender-based language reform and the social construction of meaning. In Cameron D. (Ed.), The feminist critique of language: A reader. (2 ed.), London, Routledge, p. 152.
15. Dubois B. L., Crouch I. (1987) «Linguistic Disruption: He/she, S/he, He or She, He-She». In J. Penfield (ed.) Women and Language in Transition. Albany, New York: State University of New York.
16. Legislation: Gender-neutral Language. Volume 750: debated on Thursday 12 December 2013. URL: <https://hansard.parliament.uk/lords/2013-12-12/debates/13121276000394/LegislationGender-NeutralLanguage> (дата обращения: 15.11.2021)
17. Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence. URL: <https://rm.coe.int/16800d383a> (дата обращения: 15.11.2021).
18. Harnois C.E. Gender Equality Strategy. URL: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-equality-strategy> (дата обращения: 11.11.2021).
19. Activities and measures at the national level contributing to the achievement of the objectives of the Council of Europe Gender Equality Strategy 2018-2023/ URL: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-equality-strategy> (дата обращения: 09.11.2021).
20. Боровлёва К.А. (2020) Гендерные особенности речевого этикета французской лингвокультуры / Лексикография и коммуникация. Сборник материалов VI Международной научной конференции (Белгород, 16–17 апреля 2020 года). С. 75-79.
21. Кузнецов А.А., Хоконова З.А. (2021) О некоторых проблемах защиты и реализации прав и свобод женщин в России / Евразийское Научное Объединение. № 1-5 (71). С. 355-359.
22. Time Magazine. URL: <https://time.com/> (дата обращения: 20.10.2021)
23. Cosmopolitan Magazine. URL: <https://www.cosmopolitan.com/> (дата обращения: 20.10.2021)
24. Vanity Fair Magazine. URL: <https://www.vanityfair.com/> (дата обращения: 20.10.2021)
25. Vogue Magazine. URL: <https://www.vogue.com/magazine> (дата обращения: 20.10.2021)
26. The New Yorker Magazine. URL: <https://www.newyorker.com/> (дата обращения: 20.10.2021)
27. The New York Post Newspaper. URL: <https://nypost.com/> (дата обращения: 20.10.2021)
28. The Washington Post Newspaper. URL: <https://www.washingtonpost.com/> (дата обращения: 20.10.2021)
29. Daily News Newspaper. URL: <https://www.nydailynews.com/> (дата обращения: 20.10.2021)
30. The Guardian Newspaper. URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 20.10.2021)
31. The Sun Newspaper. URL: <https://www.thesun.co.uk/> (дата обращения: 20.10.2021)
32. The Daily Mirror Newspaper. URL: <https://www.mirror.co.uk/> (дата обращения: 20.10.2021)
33. The Observer Magazine. URL: <https://www.theguardian.com/theobserver/magazine> (дата обращения: 20.10.2021)
34. Le monde. URL: <https://www.lemonde.fr/> (дата обращения: 22.04.2021).
35. Le Figaro. URL: <https://www.lefigaro.fr/> (дата обращения: 22.04.2021).
36. Le Parisien. URL: <https://www.leparisien.fr/> (дата обращения: 29.04.2021)
37. L'Internaute. URL: <https://www.linternaute.com/> (дата обращения: 22.04.2021)
38. Libération. URL: <https://www.liberation.fr/> (дата обращения: 29.04.2021)
39. Marie Claire. URL: <https://www.marieclaire.fr/> (дата обращения: 20.10.2021)
40. Elle. URL: <https://www.elle.fr/> (дата обращения: 20.10.2021)
41. France.tv Slash. URL: <https://www.instagram.com/francetvslash/> (дата обращения: 20.10.2021)
42. РосБизнесКонсалтинг. URL: <https://www.rbc.ru/> (дата обращения: 10.04.2021)
43. Известия. URL: <https://iz.ru/> (дата обращения: 22.04.2021)
44. Комсомольская правда. URL: <https://www.kp.ru/> (дата обращения: 22.04.2021)
45. Lenta.ru. URL: <https://lenta.ru/> (дата обращения: 22.04.2021)
46. РБК. URL: <https://www.rbc.ru/> (дата обращения: 20.10.2021)
47. Медуза. URL: <https://meduza.io/> (дата обращения: 20.10.2021)
48. Les pronoms « iel » et « ielle » consacrés par le Petit Robert (MàJ : Un député LREM soutenu par Blanquer dénonce le « wokisme » et écrit à l'Académie française). URL: <https://www.fdesouche.com/2021/11/16/ecriture-inclusive-le-pronom-iel-consacre-par-le-robert/> (дата обращения: 11.11.2021)

References

1. Kirilina, A. V. (2005). Lingvisticheskie genderny`e issledovaniya [Linguistic gender studies] Otechestvenny`e zapiski, # 2. [in Russ.]
2. Kirsanova, M. A. (2013). Yavlenie androcenztrizma v poslovichnom fonde anglijskogo yazy`ka [The phenomenon of androcentrism in the proverbial fund of the English language]. Kiev: Nauka i shkola, # 1, p. 62. [in Russ.]
3. Novokreschennykh, E. V. (2018). Nejtralizatsiya gendera v sovremennom anglijskom yazyke. Mnozhestvennost` interpretacij: verifikatsiya gumanitarnogo znaniya [Neutralization of gender in modern English. Multiplicity of interpretations: Verification of Humanitarian Knowledge, pp. 86-92]. [in Russ.]
4. Cameron D. (1985) Feminism and Linguistic Theory. London: Macmillan.
5. Lakoff R. (1973) Language and Women's Place. London: Language in Society, pp. 28-33.
6. Coates, J. (1995) Language and Gender. London: Wiley-Blackwell.
7. Atkinson, K. (1993) Language and Gender. In Jackson, S. et al. (Eds.) Women's Studies: A Reader. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, p. 403.
8. Miller, C., Swift, K. (1980) The Handbook of Nonsexist Writing. Garden City, New York: Doubleday, p. 15.
9. Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. (1974) An Introduction to Language. Harcourt Brace College Publishers, p. 447.
10. Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018 American Psychologist. 75(3), p. 301-315
11. Fedotova, T. V. (2016). Paradigmatika i pragmatika feminitivov v russkom i anglijskom yazy`kakh. Evrazijskij Soyuz Uchenykh [Paradigmatics and pragmatics of femininitives in Russian and English. Eurasian Union of Scientists, No. 7, pp. 67-69] [in Russ.]
12. Semenova, E. V. (2020). Femenitiv` i genderno-nejtral`naya leksika v sovremennom anglijskom yazy`ke [Femininitives and gender-neutral vocabulary in modern English]. MCzNS «Nauka i Prosveshchenie». [in Russ.]
13. Sebyuk, A. N. (2017). Ob uchete androcenztrizma i gendernoj asimmetrii v obuchenii sovremennomu anglijskomu yazy`ku / Vestnik PNIPU. Problemy` yazy`koznaniya i pedagogiki [On the consideration of androcentrism and gender asymmetry in teaching modern English. Bulletin of PNRPU. Problems of Linguistics and Pedagogy], vol. No. 1, pp. 77-83. [in Russ.]
14. Ehrlich, S., King, R. (1992). Gender-based language reform and the social construction of meaning. In Cameron D. (Ed.), The feminist critique of language: A reader. (2 ed.), London, Routledge, p. 152.
15. Dubois, B. L., Crouch, I. (1987). «Linguistic Disruption: He/she, S/he, He or She, He-She». In J. Penfield (ed.) Women and Language in Transition. Albany, New York: State University of New York.
16. Legislation: Gender-neutral Language. Volume 750: debated on Thursday 12 December 2013. URL: <https://hansard.parliament.uk/lords/2013-12-12/debates/13121276000394/LegislationGender-NeutralLanguage> (Accessed: 15.11.2021)
17. Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence. URL: <https://rm.coe.int/16800d383a> (Accessed: 15.11.2021).
18. Harnois, C.E. Gender Equality Strategy. URL: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-equality-strategy> (Accessed: 11.11.2021).
19. Activities and measures at the national level contributing to the achievement of the objectives of the Council of Europe Gender Equality Strategy 2018-2023/ URL: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-equality-strategy> (Accessed: 09.11.2021).
20. Borovlyova, K.A. (2020). Genderny`e osobennosti rechevogo e`tiketa francuzskoj lingvokul`tury` / Leksikografiya i kommunikatsiya. Sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferenczii (Belgorod, 16–17 aprelya 2020 goda). [Gender features of the speech etiquette of French linguoculture / Lexicography and communication. Collection of materials of the VI International Scientific Conference (Belgorod, April 16-17, 2020)], pp. 75-79. [in Russ.]
21. Kuznetsov, A.A., Khokonova, Z.A. (2021). O nekotory`kh problemakh zashhity` i realizacii prav i svobod zhenshin v Rossii / Evrazijskoe Nauchnoe Ob`edinenie. [On some problems of protection and realization of women's rights and freedoms in Russia. Eurasian Scientific Association. No. 1-5 (71). pp. 355-359. [in Russ.]
22. Time Magazine. URL: <https://time.com/> (Accessed: 20.10.2021)
23. Cosmopolitan Magazine. URL: <https://www.cosmopolitan.com/> (Accessed: 20.10.2021)
24. Vanity Fair Magazine. URL: <https://www.vanityfair.com/> (Accessed: 20.10.2021)
25. Vogue Magazine. URL: <https://www.vogue.com/magazine> (Accessed: 20.10.2021)
26. The New Yorker Magazine. URL: <https://www.newyorker.com/> Accessed: 20.10.2021)
27. The New York Post Newspaper. URL: <https://nypost.com/> (Accessed: 20.10.2021)
28. The Washington Post Newspaper. URL: <https://www.washingtonpost.com/> (Accessed: 20.10.2021)

29. Daily News Newspaper. URL: <https://www.nydailynews.com/> (Accessed: 20.10.2021)
30. The Guardian Newspaper. URL: <https://www.theguardian.com/international> (Accessed: 20.10.2021)
31. The Sun Newspaper. URL: <https://www.thesun.co.uk/> (Accessed: 20.10.2021)
32. The Daily Mirror Newspaper. URL: <https://www.mirror.co.uk/> (Accessed: 20.10.2021)
33. The Observer Magazine. URL: <https://www.theguardian.com/theobserver/magazine> (Accessed: 20.10.2021)
34. Le monde. URL: <https://www.lemonde.fr/> (Accessed: 22.04.2021).
35. Le Figaro. URL: <https://www.lefigaro.fr/> (Accessed: 22.04.2021).
36. Le Parisien. URL: <https://www.leparisien.fr/> (Accessed: 29.04.2021)
37. L'Internaute. URL: <https://www.linternaute.com/> (Accessed: 22.04.2021)
38. Libération. URL: <https://www.liberation.fr/> (Accessed: 29.04.2021)
39. Marie Claire. URL: <https://www.marieclaire.fr/> (Accessed: 20.10.2021)
40. Elle. URL: <https://www.elle.fr/> (Accessed: 20.10.2021)
41. France.tv Slash. URL: <https://www.instagram.com/francetvslash/> (Accessed: 20.10.2021)
42. РосБизнесКонсалтинг [RosBiznesKonsulting]. URL: <https://www.rbc.ru/> (Accessed: 10.04.2021)
43. Известия [Izvestia]. URL: <https://iz.ru/> (Accessed: 22.04.2021)
44. Комсомольская правда [Komsomolskaya pravda]. URL: <https://www.kp.ru/> (Accessed: 22.04.2021)
45. Lenta.ru. URL: <https://lenta.ru/> (Accessed: 22.04.2021)
46. РБК [RBK]. URL: <https://www.rbc.ru/> (Accessed: 20.10.2021)
47. Медуза [Meduza]. URL: <https://meduza.io/> (Accessed: 20.10.2021)
48. Les pronoms « iel » et « ielle » consacrés par le Petit Robert (MàJ : Un député LREM soutenu par Blanquer dénonce le « wokisme » et écrit à l'Académie française). URL: <https://www.fdesouche.com/2021/11/16/ecriture-inclusive-le-pronom-iel-consacre-par-le-robert/> (Accessed: 11.11.2021)

Specifics of the use of feminitives in English, French and Russian languages on the material of the actual press

Liubov A. Ulianitskaia*, Ivan M. Gorelenko

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI", Saint-Petersburg, Russia

e-mail*: ulianitskaia_liubov@mail.ru

The article has been conducted in the context of the sociolinguistic approach from the standpoint of the feminist linguistics. It breaks down the features of the usage of feminitives in English, French, and Russian languages based on the material of the actual press. The main purpose of this research is analyzing and comparing the strategies of these languages for gender specification and neutralization. The incomplete knowledge of that topic, as well as the active feminist movement, provide the relevance of the research. Analyzing the material aggregated with the continuous sampling method showed that all three languages still apply masculine lexemes for women's representation and rarely use feminitives, which tend to be used in the pro-feminist or liberal magazines and the articles dedicated to successful or famous women. The conducted analysis also showed that in English language there are more language means for the gender-specified lexicon elimination than there are in French and Russian languages. Accordingly, the usage of the gender-neutral vocabulary in English language is more frequent. Within the frames of studying the Anglophone publicistic discourse, the British and the American magazines and newspapers were analyzed individually, which, however, has not led to identifying any fundamental differences in the usage of feminitives or methods of the neutralization of gender.

Keywords: feminitives, English language, French language, Russian language, gender neutralization, gender specification

Қазіргі баспасөз материалында ағылшын, француз және орыс тілдерінде феминитивтер қолдану ерекшеліктері

Л.А. Ульяницкая*, И.М. Гореленко

«ЛЭТИ» Санкт-Петербург мемлекеттік электротехникалық университеті, Санкт-Петербург, Ресей,
ulianitskaia_liubov@mail.ru

Мақала феминистік лингвистика тұрғысынан социолингвистикалық көзқарас аясында жасалған және қазіргі баспасөз материалдарында ағылшын, француз және орыс тілдеріндегі феминитивтердің қолданылу ерекшеліктерін айқындайды. Зерттеудің негізгі мақсаты – гендерлік нақтылау және бейтараптандырудағы үш тілдің стратегияларын зерттеу және салыстыру болып табылады. Бұл мәселе бойынша білімнің жеткіліксіздігі, сондай-ақ бүгінгі күні болып жатқан белсенді феминистік қозғалыстар бұл зерттеудің өзектілігін көрсетеді. Үздіксіз іріктеу әдісімен жинақталған мәліметтерді зерттеу нәтижесі көрсеткендей, үш тіл де әйелдер айналысатын мамандықтарға қатысты болғанымен, ер адамдарға қатысты лексемаларға жүгінеді. Сондай-ақ талдау ағылшын тілінде француз және орыс тілдеріне қарағанда гендерлік таңбалауларды жоюдың лингвистикалық құралдарының көбірек екенін және сәйкесінше ағылшын тіліндегі публицистикалық дискурста гендерлік бейтарап лексемалардың қолданылуы жиі кездесетінін көрсетті. Ағылшын тіліндегі публицистикалық дискурсты зерттеудің бір бөлігі ретінде британдық және американдық басылымдар бөлек қарастырылды, бірақ олар феминитивтерді немесе гендерлік бейтараптандыру әдістерін қолдануда ешқандай түбегейлі айырмашылықтарды анықтаған жоқ.

Түйін сөздер: феминитивтер, ағылшын тілі, француз тілі, орыс тілі, гендерлік бейтараптандыру, гендерлік спецификация

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ульяницкая Любовь Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет “ЛЭТИ”. Адрес: Россия, 197376, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, 5; ulianitckaia_liubov@mail.ru

Гореленко Иван Максимович, студент 2 курса, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет “ЛЭТИ”. Адрес: Россия, 197376, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, 5; kiselinho@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Liubov A. Ulianitckaia, Candidate of Sciences (Philology, 2019), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State University “LETI”, Professor Popov street, 5, 197376, Saint-Petersburg, Russia; ulianitckaia_liubov@mail.ru

Ivan M. Gorelenko, student of the 2nd year, Saint-Petersburg State University “LETI”, Professor Popov street, 5, 197376, Saint-Petersburg, Russia; kiselinho@gmail.com

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Ульяницкая Любовь Александровна, филология ғылымдарының кандидаты, доцент, «ЛЭТИ» Санкт-Петербург мемлекеттік электротехникалық университеті. Мекенжайы: Ресей, 197376, Санкт-Петербург қ., Профессор Попов көшесі, 5; ulianitckaia_liubov@mail.ru

Гореленко Иван Максимович, 2-курс студенті, «ЛЭТИ» Санкт-Петербург мемлекеттік электротехникалық университеті. Мекенжайы: Ресей, 197376, Санкт-Петербург қ., Профессор Попов көшесі, 5; kiselinho@gmail.com

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 09.11.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 30.12.2021

МРНТИ 14.35.07

DOI: 10.52512/2306-5079-2021-88-4-114-125

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ»)

О.Я. Черниговцева^{1*}, Л.Е. Дальбергена², Е.Н. Пристupa³

^{1,2} Кокшетауский университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау, Казахстан

³ Московский педагогический университет, г.Москва, Россия

email*: chernigovtsevao@inbox.ru

Аннотация

Качественное обучение иностранным языкам будущих специалистов возможно осуществить через реорганизацию учебного процесса посредством современных образовательных технологий. Для успешного достижения образовательных целей важно распознавать базовые знания учащихся, их готовность к обучению, образовательные предпочтения, интересы и реагировать соответствующим образом на них, дифференцируя учебный процесс. Дифференцированное обучение - это подход к обучению студентов с разными способностями в рамках одной группы. Цель дифференцированного обучения состоит в том, чтобы максимизировать индивидуальный успех в обучении каждого учащегося за счет удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей и оказания помощи в процессе обучения. В статье рассматривается одно из эффективных средств обучения иностранным языкам (на примере образовательной программы «Информационные системы») – уровневая дифференциация, позволяющее выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, соотнося и учитывая способности, интересы и образовательные потребности обучающихся. Реализация идеи уровневой дифференциации представлена методической моделью, заключающейся в прохождении студентами определенных учебных стадий с обязательным изучением раздела для дополнительной самостоятельной работы. Представленная модель учитывает уровень обученности иностранному языку, индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого студента.

Ключевые слова: дифференциация, дифференцированные инструкции, смешанное обучение, профессиональная иноязычная компетенция, образовательная технология, мотивация, индивидуализация

Введение

Дифференцированное обучение - это концепция, принцип или технология эффективного обучения, вовлекающая учащихся с разными образовательными интересами, базой знаний, индивидуальными характеристиками в общий образовательный процесс. Дифференциация означает адаптацию учебных программ, учебных инструкций к индивидуальным образовательным потребностям каждого учащегося. Система обучения с использованием дифференциации увеличивает учебный потенциал обучающихся с отличной успеваемостью и поддерживает обучающихся с более низким уровнем знаний и успеваемости, охватывая, таким образом, всех учащихся [1].

Кэтрин Сервилио (Servilio) считает, что дифференцированное обучение - это «индивидуальный метод удовлетворения всех академических потребностей, обучающихся» [2; 3].

Томлинсон полагает, что образовательные цели могут быть достигнуты, если сосредоточить внимание на персональных характеристиках учащихся, таких как: готовность к обучению, интерес и профиль обучения. Как только характеристики и потребности обучающихся определены, преподаватель реагирует в соответствии с образовательными нуждами обучающихся, для достижения всеми обучающимися успешного обучения. [3] Таким образом, преподаватель дифференцирует инструкции, чтобы удовлетворить учебные потребности разных учащихся внутри одной группы. Дифференцированное обучение помогает повысить успеваемость обучающихся, так как в дифференцированной группе, при активном участии всех учащихся в достижении образовательных целей, студенты более мотивированы продолжать обучение и превосходить свои первоначальные цели или ожидания.

Холли Леви пишет, что «с помощью инструментов дифференцированного обучения мы можем вести каждого обучающегося настолько далеко, насколько он может идти» к дальнейшим достижениям и успеху [4; 164].

Модернизация иноязычного образования в Казахстане уже осуществлена путем разработки новых методологических подходов, целей и содержания обучения английскому языку как иностранному в соответствии с международными стандартами. Однако вопрос о способах достижения максимальной эффективности в овладении иностранным языком в неязыковых вузах остается открытым [5].

Государственная образовательная политика республики Казахстан направлена на создание условий, позволяющих учитывать индивидуальные образовательные потребности каждого обучающегося. Отказ от стандартных программ обучения для всех, а также необходимость в конкурентоспособных специалистах требует разработки образовательных технологий, которые позволили бы выявить и развить интеллектуальный и образовательный потенциал каждого студента [6].

В настоящей статье представлена методическая модель обучения иностранному языку студентов вуза, имеющая целью формирование профессиональной иноязычной компетенции (на примере образовательной программы «Информационные системы»), разработанная с учетом различных уровней владения иностранным языком и индивидуальных образовательных особенностей и интересов обучающихся.

Материалы и методы

Идея дифференциации не нова. Теории, разработанные Джоном Дьюи, Львом Выготским, Говардом Гарднером, внесли значительный вклад в развитие педагогических идей, связанных с проблемой дифференцированного обучения [7, 8, 9].

Современные педагогические теории различают два типа дифференциации: внутреннюю (уровневую) и внешнюю. Внешняя дифференциация предполагает распределение обучающихся в разные группы. Обучающиеся группируются в соответствии с уровнем их способностей, особыми образовательными интересами и другими характеристиками. Внутренняя дифференциация происходит внутри группы и предполагает изменение содержания, метода передачи знаний и другие процессы [10]. Томлинсон комментирует необходимость дифференциации следующим образом: «Чтобы эффективно обучать различные в культурном и академическом отношении группы населения, образовательные учреждения должны перейти от стандартизированного обучения к индивидуальному обучению. Наши знания об эффективном преподавании и обучении показывают, что реакция преподавателя на расу, пол, культуру, готовность к обучению, опыт, интересы и образовательные предпочтения приводит к повышению мотивации и успеваемости обучающихся» [11; 1].

В соответствии с идеями Томлинсон, преподаватели могут реализовывать дифференцированное обучение четырьмя способами, через: 1) содержание, 2) процесс, 3) продукт и 4) среду обучения, в то время как в отношении учащегося дифференциация осуществляется через готовность к обучению, интерес и учебный профиль [12].

Готовность к обучению, упражнение и эффект - три принципа, которые сформировали законы обучения, введенные Эдвардом Торндайком [13]. По мнению Дж. Шиндлера, готовность к обучению требует некоторой предварительной информированности, связанной с концепциями, вводимыми в процессе обучения, и интереса к концепции в целом, что достигается посредством упражнений. Принцип упражнений в обучении основан на частом повторении и практике, следовательно, запоминании на более длительный период времени. Принцип эффекта или воздействия основывается на эмоциональной реакции обучающегося. Мотивация - это прямой результат воздействия. Эффект обучения усиливается, когда за ним следует чувство удовлетворения, связывая, таким образом, мотивацию с интересами, потребностями и стилем обучения каждого учащегося, делая ее одним из самых сильных факторов, влияющих на достижения [14].

При рассмотрении научной литературы, касающейся заявленных преимуществ дифференцированного обучения в академической успеваемости обучающихся, следует отметить то, что многие авторы описывают опыт применения дифференциации как эффективного средства реагирования на разнообразные способности, интересы и профили обучения учащихся школ. Однако, эмпирическая база, демонстрирующая эффективное использование дифференциации, как целостной

системы в вузах, представлена незначительно. Также процесс использования технологии уровневой дифференциации как средства формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов вуза остается малоизученным.

Таким образом, переход к лично-ориентированной педагогике современного образования, исходящей из необходимости учитывать интеллектуальные способности и потребности каждого студента, необходимость соблюдения требований, предъявляемых к обучению студентов современного вуза профессионально-ориентированному иностранному языку позволяет выявить некоторые противоречия, определяющие актуальность исследования:

- между необходимостью обеспечения рынка труда специалистами международного стандарта и отсутствием принципов, на которых строится преемственность между вузом и рынком труда;

- между требованиями государственных общеобязательных стандартов высшего образования и отсутствием учебных пособий с достаточной профессиональной ориентацией;

- между требованиями образовательной программы и сокращением количества часов, отводимых на обучение студентов.

Так, данное исследование описывает вариант целостной методической модели, объединяющей компоненты дифференцированного обучения и учитывающей современные образовательные условия, упомянутые выше. Описываемая модель может быть использована для обучения английскому языку студентов, обучающихся по неязыковым образовательным программам и апробирована на примере образовательной программы «Информационные системы».

Выбор образовательной программы обусловлен тем, что роль специалистов информационных систем в современных реалиях очень высока, так как информационные технологии занимают сегодня центральное место в процессе интеллектуализации общества, развития его культуры, образования, экономики и индустриализации. Передовые IT технологии, компьютерная техника, инновационные учебные программы становятся привычными атрибутами, что предполагает наличие специалистов, способных обеспечить не только эффективное внедрение цифровых инноваций, но и их бесперебойное функционирование и обслуживание. Стоит отметить, что данный процесс невозможен без международного сотрудничества, предполагающего владение иностранными языками на высоком международном уровне.

Так, перед вузами, осуществляющими подготовку по образовательной программе «Информационные системы», стоит задача подготовки специалистов, сочетающих в себе способность строить профессиональную деятельность с учетом связи между экономической продуктивностью и творчеством, а также имеющих общекультурную составляющую в структуре профессиональной компетенции, обуславливающую способность и готовность выстраивать профессиональное межкультурное общение.

Новизна исследования заключается в:

- 1) Конкретизировании теоретических основ формирования профессиональной иноязычной компетенции на основе технологии уровневой дифференциации.
- 2) Теоретическом обосновании, разработке и экспериментальном апробировании модели формирования и развития профессиональной иноязычной компетенции студентов путем осуществления дифференцированного подхода к обучению английскому языку.
- 3) Создании комплексной методической системы (преподавания английского языка студентам, обучающимся по образовательной программе «Информационные системы»), 1) учитывающей особенности и уровни иноязычной компетенции каждого студента; 2) позволяющей индивидуализировать учебный процесс; 3) направленной на формирование мотивации к самостоятельному поиску знаний; 4) позволяющей достичь «включения» всех обучающихся в комплексный процесс формирования профессиональной иноязычной компетенций.

Согласно представляемой модели обучение иностранному языку студентов, осваивающих неязыковые образовательные программы возможно выстроить в соответствии с этапами формирования компетенций, описанных Дублинскими дескрипторами. В основе представленной методической модели заложено продвижение по учебным блокам от простого: приобретения и понимания знаний и их применения, к сложному: формированию собственных суждений, приобретению коммуникативных навыков и навыка к самостоятельному обучению. Дифференциация

по степеням сложности прослеживается как внутри каждого урока, так и внутри всего курса в целом. В каждом из пяти блоков урока применяются образовательные технологии и задания, соотносящиеся с целями и задачами каждого учебного уровня. Каждый урок предполагает развитие всех языковых аспектов: reading, listening, writing, speaking.

В соответствии с выше изложенным урок может быть разделен на блоки: Information block – ознакомление с новыми знаниями и их понимание; Application block – применение новых знаний; Transformation block – формирование собственных суждений; Communication block – формирование и развитие коммуникативных навыков; Creative block – применение коммуникативных навыков, формирование и развитие навыков самостоятельного обучения.

Кроме этого, важную роль в представленной методической модели играет лингвокультурологический компонент, составляющий неотъемлемую часть формирования профессиональной иноязычной компетенции и отраженный в содержании изучаемого материала. Таким образом, для эффективного овладения профессиональным иностранным языком, особенности национального менталитета и культуры носителей целевого языка должны рассматриваться через призму ценности и установки собственной национальной культуры обучающихся [15].

Также следует отметить, что реализация модели осуществляется через интеграцию иностранного языка и предметного содержания образовательной программы. Она (интеграция) направлена на интенсификацию образовательного процесса через использование преподавателем профессиональной тематики на занятиях по иностранному языку в содержании изучаемого материала. Так, иностранный язык используется как средство учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов на основе интеграции профессионального и лингвистического образования.

Результаты и обсуждение

Итак, предлагаемая поблочная структура урока иностранного языка выглядит следующим образом:

1. *Стадия ознакомления с новыми знаниями и проверка понимания (Information block).* Этот этап предполагает ознакомление с новым теоретическим материалом на иностранном языке, содержание которого согласуется с материалом, изучаемым по основным предметам ОП.

Раздел содержит вводную часть или разминку (Warming up activities), текст для изучения в научно-публицистическом стиле, с предшествующими ему заданиями (Before reading, while-reading activities) и заданиями после текста (After reading activities) для проверки понимания прочитанного.

Изучение текстов в научно-публицистическом стиле подготавливает обучающихся к самостоятельному чтению периодических изданий, текстов профессионального содержания и к возможной последующей академической деятельности. К тексту прилагается глоссарий, состоящий из 8-10 условно новых слов по теме.

Данная стадия также включает изучение грамматического материала, подобранного из изучаемого текста, за которым следуют упражнения на закрепление изученного (в количестве 4-6). Данный раздел завершается ссылкой (или указанием страниц пособия) на дополнительный объем упражнений и заданий блока для самостоятельного изучения, реализуя идею уровневой дифференциации.

Таким образом, студентам, не освоившим материал в рамках урока, предоставляется возможность дополнительно проработать пройденный материал в удобном для них темпе. Данный этап самостоятельной работы сопровождается обязательным контролем со стороны преподавателя.

2. *Стадия применения знаний (Application block).* В данном блоке предлагается выполнить упражнения по изученному грамматическому и лексическому материалу. Студенты должны уметь применять полученные знания в новых ситуациях, которые определяются следующими заданиями: смоделируйте, воссоздайте, сконструируйте, предположите и т.д. Данный раздел также включает развитие навыков аудирования: прослушивание диалога на изучаемую тему и выполнение упражнений на понимание и самостоятельное воспроизведение прослушанного. На данном этапе может быть реализована технология работы в группах. Как и предыдущий, данный блок завершается ссылкой на дополнительные аналогичные задания для самостоятельной работы, выполнение которых должно быть проконтролировано преподавателем.

3. *Стадия формирования суждений (Transformation block)*. В данном разделе для изучения дается небольшой текст в разговорном, публицистическом или художественном стиле. Это позволит изучать язык в его «живом» состоянии, используемом в повседневном (профессиональном) общении. Данный прием также позволяет реализовать социокультурный и культурологический элементы урока. На этом уровне студенты должны уметь применять полученные знания в новых ситуациях, которые определяются следующими заданиями по типу: обсудите в группах утверждение по теме; подберите ассоциации; воссоздайте ситуации; дополните прочитанное собственными идеями. В части грамматики задания могут быть следующими: составьте предложение из разрозненных частей, составьте предложения используя новые слова, дополните предложения с использованием новых слов и фраз (по образцу). В данном разделе могут быть реализованы технология работы в паре (группе), игровая технология, case-технология.

Данный раздел, как и предыдущие, завершается ссылкой на дополнительный источник для самостоятельного изучения и выполнения упражнений и заданий, аналогичных представленным в блоке, с обязательным последующим контролем преподавателя.

4. *Стадия формирования коммуникативных навыков (Communication block)*. Данный блок включает лингвокультурологический компонент урока и предлагает для изучения информацию о Казахстане по соответствующей тематике урока. Задания после текста предлагают обучающимся сформировать и выразить свои собственные суждения по изученной теме и поделиться ими в возможной мере.

Кроме приемов и технологий, упомянутых на предыдущих стадиях, на данном этапе используются приемы реализации технологии критического мышления, позволяющие обучающимся самостоятельно ставить перед собой проблемы и осуществлять поиск их решений. Это обеспечит достижение максимальной вовлеченности в изучаемый вопрос и поможет сформировать навыки самостоятельного изучения.

Подобные задания эффективны для развития умения коммуницировать. Кроме этого, упражнения данного блока позволяют сосредоточиться на развитии умения говорить, слушать и задавать вопросы, что позволяет устранить барьеры в общении, препятствующие формированию иноязычной компетенции.

Дополнительные задания к этому блоку рассматриваются как задания повышенной сложности и могут быть предложены для выполнения как всей группе, так и студентам, проявляющим явные успехи и активность в изучении иностранного языка.

5. *Стадия формирования навыков самостоятельного обучения (Creative Block)*. Этот этап реализован упражнениями на развитие креативного мышления, направленными на создание собственных идей по изучаемой теме, поиск дополнительной информации, ее креативное переосмысление. Задания внутри блока являются обязательными для выполнения всеми студентами. Раздел завершается дополнительным блоком с упражнениями повышенной сложности на развитие критического и креативного мышления, разработанного для преуспевающих студентов. На данной стадии с успехом может быть реализована проектная технология и технология сотрудничества, предусматривающие свободное владение изученной темой и возможность выбора проблемы в соответствии с интересами и имеющимся у студентов профессиональным или личным опытом [16].

Эффективность методической модели, основанной на дифференцированном обучении, была доказана результатами эксперимента, проведенного со студентами, обучающимися по образовательной программе «Информационные системы» на базе Кокшетауского университета им.Ш.Уалиханова. Общее количество студентов – 23, продолжительность эксперимента – 1 семестр. Первым этапом было собеседование с учащимися и предварительная оценка их уровня владения языком. Собеседование позволило выяснить личные и образовательные интересы студентов. Вступительный тест по английскому языку помог установить уровни владения языком студентов (A1, A2). На основе полученных данных была разработана и апробирована серия уроков. Пример одного из них представлен ниже.

Прежде всего, для каждого блока был определен набор фактов, терминов и навыков, необходимых студентам для прохождения учебного курса (среди важных навыков, которые применяли студенты, было эффективное использование ресурсов по грамматике, лексике и другим языковым аспектам). На каждом новом этапе преподаватель оценивал готовность студентов к учебному процессу и их заинтересованность в обучении, вовлекая каждого в постановку целей и принятие решений

касательно индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося. (По мере того, как потребности студентов были более поняты, структура обучения и инструкции видоизменялись). Оценка проводилась с помощью тестов и собеседований.

Перед началом занятия студентам было предложено прочитать два текста, прослушать диалог, а также изучить лексику урока. Темы текстов соответствовали темам, изучаемым по основным предметам семестра. После каждого текста и диалога студенты должны были ответить на вопросы или выполнить короткие тесты на понимание прочитанного и прослушанного. Ключи к тестам были доступны после его выполнения.

Task. Read this text about different types of website. Answer the questions.

Types of website – a guide for website designs

The purpose of an organizational website is to inform about an idea or event. Companies develop commercial websites to sell products or services. Entertainment websites are designed to entertain or provide fun activities. People visit news websites to obtain information. The purpose of a personal website is to provide information about an individual. Social networking websites help people to exchange personal information. Educational websites aim to share knowledge and enable online learning...

1 Why do people visit organizational websites?

2 Why do people visit company websites?

3 Why do people visit entertainment websites?

Task. Read this text about the Internet in Kazakhstan. Answer the questions after the text.

Internet in Kazakhstan

The Internet in Kazakhstan is growing rapidly. Between 2001 and 2005, the number of Internet users increased from 200,000 to 1 million. By 2007, Kazakhstan reported Internet penetration levels of 8.5 percent, rising to 12.4 percent in 2008 and 34.3% in 2010. By 2013, Kazakhstani officials report Internet penetration levels of 62.2 percent, with about 10 million users. As of 2021, more than 75% of Kazakhstan's population have access to the internet, a figure well ahead of any other country in Central Asia... [15]

1 How did the number of Internet users in Kazakhstan increased between 2001 and 2005?

2 What were Internet penetration levels in Kazakhstan by 2007?

3 How many people in Kazakhstan have access to the Internet?

Task. Listen to the dialogue. Answer the questions.

Todd: OK, Jeanna, you like the computer!

Jeanna: Yes, I do.

Todd: OK. Talk to us about computers.

Jeanna: Well, I go on the computer a lot and I talk with friends through AOL instant messenger. And, I just moved from my hometown to Sacramento so it's a good way to keep in touch with old friends.

Todd: Yeah. Do you learn about computers at school or on your own?

Jeanna: I picked most of what I know, I've picked it up, through, ya know, the years, and some at school, like keyboarding and such.

Todd: OK. Do you have a laptop or a PC?

Jeanna: I have a PC. A Compac.

Todd: Do you like your computer or do you want a new one?

Jeanna: I want a new one cause I think I screwed mine up and it's a little bit slow now

[16].

Test. Check yourself

Does Jeanna spend a lot of time using her computer?

Very often b) From time to time c) Very rarely

What brand is Jeanna's computer?

PC b) Compac b) HP

What Todd wanted to discuss with Jeanna?

Her life in new city b) Her experience in new University c) Her computer

В начале аудиторного урока в качестве разминки были предложены вопросы для обсуждения в группе.

Which websites do you use in your work and study?

Make a list and share it with a partner.

Do you use the same sites?

У студентов была возможность поделиться своими мыслями и идеями, основанными на знаниях, взятых из текстов, прочитанных до занятия. Обучающиеся продемонстрировали свой интерес к теме и были активно вовлечены в процесс обсуждения. После этого последовали два упражнения на понимание самостоятельно изученного материала: задание, предлагающее определить правильность предложенных утверждений; и задание пронумеровать различные факторы, способствующие успешному созданию веб-сайтов (где 1 = самый важный).

1. *Decide whether these statements are True or false (Agree or disagree with the statements)*

- a) The purpose of an organizational website is to inform about an idea or event
- b) People visit news websites to obtain cookies files.

2. *Fill in the blanks with the new words of the dialogue*

- a) The Internet in Kazakhstan is growing ...
- b) Kazakhstani ... reported about Internet penetration levels.

3. *Complete the following sentences.*

- a) I talk with friends through ...
- b) I just moved from ... so it's a good way to ...

Большинство студентов продемонстрировали хорошее понимание изучаемого материала, а тем, кто давал неправильные ответы, преподаватель кратко объяснил, почему их ответы были неправильными.

Следующим этапом урока было изучение новой порции грамматического материала. Темой урока были глаголы “to be” и “to have” и некоторые случаи употребления The Present Simple Tense. После объяснений и примеров, приведенных преподавателем, студенты получили следующие задания:

1. *Comment on the use of the Present Simple Tense.*

The number of Internet users in Kazakhstan grows rapidly

2. *Fill in the blanks with the verb “to have”.*

Many Internet users in Kazakhstan ... their personal computers.

3. *Choose the right form of the verb «to be».*

The purpose of a personal website ... to provide information about an individual.

Аналогичные упражнения, созданные в качестве дополнительного инструмента для закрепления изученного материала каждого этапа урока, были предложены для самостоятельного выполнения всем учащимся. Те студенты, которые не справились с большинством заданий или с некоторыми из них во время урока, получили дополнительные рекомендации от преподавателя с указанием заданий и упражнений для обязательного выполнения. Все студенты проходили самотестирование после каждого комплекса упражнений.

Следующий этап (блок применения новых знаний) включал упражнения на закрепление лексики и грамматики. Студентам было предложено выполнить следующие упражнения:

1. *Match each item to the correct statement.*

1. Organizational website is	a) help people to exchange personal information
2. People visit news websites	b) to obtain information

3. Social networking websites	c) to inform about an idea or event
-------------------------------	-------------------------------------

2. *Write word combinations using the given words.*

Computer, Internet, personal, wireless

3. *Make up your own sentences using the new words and grammar* и другие.

Следующим шагом блока было прослушивание диалога вместе с преподавателем и выполнение заданий и упражнений после него. Студентам было предложено завершить прослушанный диалог о веб-сайтах используя вспомогательные слова. Следующее задание воспроизвести диалог по ролям добавило позитивных эмоций и позволило студентам продемонстрировать художественные таланты.

Следующая задача состояла в том, чтобы составить аналогичный диалог, используя новую лексику и грамматику урока в парах. В зависимости от своих интересов и опыта студенты могли выбрать, какую роль им играть, и определить дополнительные детали разговора (например, где происходил диалог, при каких обстоятельствах, какое настроение было у участников и так далее). Это задание побудило студентов работать в сотрудничестве, объединить имеющиеся знания, закрепить навыки говорения и аудирования. После выступления студенты выбрали лучший диалог и поделились большим количеством идей на эту тему.

Всем студентам были предложены дополнительные упражнения для самостоятельного изучения к изученному блоку. Поэтому обучающиеся, которые не поняли изученный материал или хотели получить больше опыта в выполнении некоторых заданий урока, были дополнительно проинструктированы преподавателем.

Блок урока направленный на формирование собственных суждений был представлен коротким текстом “Internet in Kazakhstan”. Студентам было предложено дать как можно больше ассоциаций с веб-программированием и использованием интернета. Преподаватель начал цепочку: web-programing – coding – server – client... Студенты продолжили: money – new knowledge – happy life– computer software и так далее. Задание помогло глубже проникнуть в предложенную для изучения тему и обсудить больше понятий и идей по этой теме. Более того, задание оказалось очень увлекательным для студентов и создало непринуждённую атмосферу в учебной аудитории. После выполнения задания студенты прочитали отдельные части текста и сделали устный перевод. После этого студенты выполнили задания, перечисленные ниже.

1. *Make sentences using the following words.*

Web-site, customer, design

2. *Complete the following sentences using the following template. Use new words and phrases.*

Discuss with the customer their requirements and the target audience.

Find out what features and number of pages _____

Analyze the information from the customer _____

Каждое упражнение проверялось преподавателем с участием всей группы. Поэтому ошибки, допущенные студентами в ходе выполнения заданий, были проанализированы с участием всей группы. Всем студентам был предложен дополнительный набор упражнений к блоку для самостоятельного выполнения.

Следующий блок был направлен на формирование коммуникативных навыков. Студентам было предложено обсудить текст “Internet in Kazakhstan”, задать и ответить друг другу на вопросы. Еще одна задача состояла в том, чтобы подумать о прочитанном и поделиться своим мнением, начиная мысль следующим образом: I think that ... I didn't know that ... To my mind ... It is new to me that ... I don't understand why ...

Упражнения блока помогли студентам применить новую лексику, закрепить грамматический материал урока, а также потренировать умение задавать вопросы и слушать друг друга. Формулирование мнений и идей по предложенной теме подготовило студентов к изучению Творческого блока. В конце блока преподаватель указал дополнительные упражнения для самостоятельной работы и домашнего задания.

Творческий блок, направленный на использование коммуникативных навыков, развитие навыков самостоятельного обучения и приобретения углубленных знаний стал заключительным

этапом урока. В зависимости от уровня владения языком студенты получали задания составить карту кластеров по тексту предыдущего блока и написать эссе на изученную тему.

Перед выполнением заданий преподаватель дал студентам подробные инструкции по созданию карт кластеров и написанию эссе. Студентам, также, были предложены дополнительные ресурсы с примерами. Для выполнения еще одного задания блока вся группа студентов была разделена на две подгруппы. Студентам было предложено представить, что они получили заказ на выполнение дизайна вебсайта. Студенты должны были выполнить задания, перечисленные ниже.

1. Create an advertisement for your services.
2. Create a team to perform the task. Explain your choice.
3. Analyze and discuss the expected results.

Каждый пункт из четырех предложенных обсуждался в группах. Полученные результаты были представлены в виде презентаций, продемонстрированных группе.

Следует отметить, что весь урок, состоящий из пяти блоков занимал четыре академических часа (по 50 минут 4 раза в неделю), поэтому у студентов было достаточно времени для выполнения самостоятельных заданий и упражнений с обязательным самоконтролем и контролем со стороны преподавателя.

Так, интеграция предложенной методической модели показала следующие результаты. Успеваемость составила: 2 студента - 97-100 %, 3 студента – 90-96 %, 6 студентов - 80-89 %, 10 студентов – 73-79 %, 2 – студента 68-72%. Успеваемость группы за предыдущий семестр по сравнению с результатами, полученными после интеграции представленной методической системы в учебный процесс, подтвердили эффективность технологии уровневой дифференциации, так: 4 студента показали успеваемость 97-100 %, 5 студентов – 90-96 %, 8 студентов - 80-89%, 6 студента – 73-79%, 0 студентов – 68-72%.

Итак, реализация идеи уровневой дифференциации, представленная в продвижении обучающихся по описанным стадиям с обязательным изучением раздела для дополнительной самостоятельной работы, позволяет учесть уровень обученности языку, индивидуальные образовательные интересы и потребности каждого студента. Таким образом, достигается, во-первых, успешное освоение обязательного для всех уровня изучаемого материала, во-вторых, происходит развитие навыков самостоятельной оценки знаний и самостоятельной работы, в-третьих, достигается основная цель обучения - формирование профессиональной иноязычной компетенции.

Заключение

Принято считать, что образовательные программы обеспечивают всех учащихся определенным объемом конкретных знаний, современных и наиболее востребованных для успешного формирования конкурентоспособных специалистов. Однако, не всегда представленные знания и концепции их освоения универсальны для *всех* учащихся. Используя стратегии дифференцированного обучения, преподаватели приобретают возможность удовлетворить образовательные потребности всех учащихся, помочь им достичь установленных стандартов и даже превзойти их. Дифференцированное обучение предлагает разные пути к пониманию содержания, процесса и продукта обучения с учетом уровня владения языком, интересов и стиля обучения каждого студента.

Таким образом, технология уровневой дифференциации, использующая более широкий спектр ресурсов, чем традиционная система обучения студентов английскому языку, способствует развитию коммуникативной и творческой деятельности студентов и фокусируется на вовлечении каждого студента в активный учебный процесс.

Список литературы

1. Утегенова, Б.М., Смаглий, Т.И., Онищенко, Е.А. (2017). Основы дифференциации преподавания и обучения в современной школе (учебное пособие в помощь педагогам и студентам). Костанай: КГПИ. – 98 с.
2. Servilio, K. L. (2009). You Get to Choose! Motivating Students to Read through Differentiated Instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 2-1 <https://eric.ed.gov/?id=EJ967752>

3. Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: responding to the Needs of All Learners*. – Alexandria: ASCD – 132 p.
<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>
4. Levy, H. M. (2008) Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81:4, 161-164, DOI: 10.3200/TCHS.81.4.161-164 https://knilt.arcc.albany.edu/images/c/c1/Di_unit_1b.pdf
5. Akhmetova, A. Dalbergenova L. (2020). Method to Overcome Psychological Barriers in Students Learning the German Language *Utopia y Praxis Latinoamericana*. – V.25/- Iss.Extra 7. – pp.121-129.
6. Zhumasheva, A. Sh. (2018). About Preparation of Pedagogical Specialists in the Conditions of Multilingual Education/ In: Materials of the III International Scientific-Practical Conference "Integration of the scientific community to the global challenges of our time" (Kyoto, Japan) Volume III – pp.43-50
7. Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages (PDF). *Phi Delta Kappan*. 77: 200–209. <https://prezi.com/giqlimbgtj2m/reflection-on-multiple-intelligences-myths-and-messages-by/>
8. Гуманитарный портал: «Джон Дьюи: общество и его проблемы. Глава VI. Проблема метода» <https://gtmarket.ru/library/basis/6268/6274>
9. Выготский, Л.С. (1999). Мышление и речь. М.: «Лабиринт» <https://vikent.ru/enc/37/>
10. Зайцева, И.А. (2007). Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08. – Самара, - 190 с.
11. Tomlinson, C. A., Strickland C. A. (2005). *Differentiation in Practice*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD. file:///C:/Users/1/Downloads/C02-chap02_20130904_174731.pdf
13. Kremenkova, L., Plevová, I., Pugnerova, M., & Sedlakova, E. (2021). Information and communication technology and critical thinking in university students. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(4), 902–910. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6275>
14. Shindler, J. (2010) *Transformative Classroom Management: Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success*
15. Герфанова, Э.Ф. (2020) Когнитивный и лингвокультурологический подходы в формировании вторичной языковой личности в условиях иноязычного образования, Кокшетау, 210 с.
16. Черниговцева, О.Я., Есенгалиева, А.М., Дальбергена, Л.Е. (2021) Уровневая дифференциация как условие личностно-ориентированного подхода к учащимся [электронный ресурс]// Вестник Евразийского национального университета им. Гумилёва. – 2021. - № 2(135)/2021. – с.202
17. Internet in Kazakhstan (2021). Wikipedia, the page was last edited on March 26, 2021
18. Catchenglish: Teens and Computers <https://catchenglish.ru/dialogi/audio-dialogi/teens-and-computers.html>

References

1. Utegenova, B.M., Smaglij, T.I., Onishhenko, E.A. (2017). *Osnovy differenciaczii prepodavaniya i obucheniya v sovremennoj shkole (uchebnoe posobie v pomoshh` pedagogam i studentam)* [Fundamentals of differentiation of teaching and learning in a modern school (a textbook to help teachers and students)]. Kostanaj: KGPI. - 98 p. [in Russ.]
2. Servilio, K. L. (2009). You Get to Choose! Motivating Students to Read through Differentiated Instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 2-1 <https://eric.ed.gov/?id=EJ967752>
3. Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD. – 132 p. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>
4. Levy, H. M. (2008) Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81:4, 161-164, DOI: 10.3200/TCHS.81.4.161-164 https://knilt.arcc.albany.edu/images/c/c1/Di_unit_1b.pdf
5. Akhmetova, A. Dalbergenova, L. (2020). Method to Overcome Psychological Barriers in Students Learning the German Language. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. V.25. Iss.Extra 7. pp.121-129.
6. Zhumasheva, A. Sh. (2018). About Preparation of Pedagogical Specialists in the Conditions of Multilingual Education Materials of the III International Scientific-Practical Conference "Integration of the scientific community to the global challenges of our time" (Kyoto, Japan) Volume III – pp.43-50

7. Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages (PDF). Phi Delta Kappan. 77: 200–209. <https://prezi.com/giqlimbgtj2m/reflection-on-multiple-intelligences-myths-and-messages-by/>
8. Gumanitarnyj portal: «Dzhon Dyui: obshhestvo i ego problemy». Glava vi. Problema metoda» [Humanitarian Portal: "John Dewey: Society and its Problems. Chapter VI. The problem of the method"] <https://gtmarket.ru/library/basis/6268/6274> [in Russ.]
9. Vygotsky, L.S. (1999). Myshlenie i rech. [Thinking and speech]. M.: «Labirint» <https://vikent.ru/enc/37/> [in Russ.]
10. Zaitceva, I.A. (2007). Tekhnologiya urovnevoj differenciaczii kak sredstvo formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza: dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.08. [Technology of level differentiation as a means of formation of professional foreign language communicative competence of students of a technical university: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08.] Samara, - 190 s. [in Russ.]
11. Tomlinson, C. A., Strickland, C.A. (2005). Differentiation in Practice. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B. (2010). Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alexandria, VA: ASCD. file:///C:/Users/1/Downloads/C02-chap02_20130904_174731.pdf
13. Kremenkova, L., Plevová, I., Pugnerova, M., & Sedlakova, E. (2021). Information and communication technology and critical thinking in university students. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(4), 902–910. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6275>
14. Shindler, J. (2010). Transformative Classroom Management: Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success
15. Gerfanova, E.F. (2020). Kognitivny`j i lingvokul'turologicheskij podkhody` v formirovanii vtorichnoj yazy`kovoj lichnosti v usloviyakh inoyazy`chnogo obrazovaniya [Cognitive and linguoculturological approaches in the formation of a secondary linguistic personality in the conditions of foreign language education]. Kokshetau. - 210 p. [in Russ.]
16. Chernigovtseva, O.Ya., Esengalieva, A.M., Dalbergenova, L.E. (2021). Urovnevaya differenciacziya kak uslovie lichnostno-orientirovannogo podkhoda k uchashhimsya [e`lektronny`j resurs]. Vestnik Evrazijskogo naczional'nogo universiteta im. Gumilyova. – 2021. # 2(135). [Level differentiation as a condition of a personality-oriented approach to students. *Bulletin of the Gumilev Eurasian National University*. # 2(135). [in Russ.]
17. Internet in Kazakhstan (2021). Wikipedia, the page was last edited on March 26, 2021
18. Catchenglish: Teens and Computers. <https://catchenglish.ru/dialogi/audio-dialogi/teens-and-computers.html>

**Using the level differentiation technology in teaching English at the university
(illustrated by the example of the "Information systems" educational program)**

Olga Ya. Chernigovtseva^{1*}, Lyazzat Ye. Dalbergenova², Elena N. Pristupa³

^{1,2} Sh.Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan

³ Moscow Pedagogical University, Moscow, Russia

email*: chernigovtsevao@inbox.ru

High-quality teaching of foreign languages to future specialists can be carried out through the reorganization of the educational process through modern educational technologies. To successfully achieve educational goals, it is important to recognize the basic knowledge of students, their willingness to learn, educational preferences, interests and respond accordingly to them, differentiating the learning process. Differentiated learning is an approach to teaching students with different abilities within the same group. The goal of differentiated learning is to maximize the individual learning success of each student by meeting individual educational needs and assisting in the learning process. The article considers one of the effective means of teaching foreign languages (using the example of the educational program "Information Systems") – level differentiation, which allows you to choose the volume and depth of learning of educational material, taking into account and taking into account the abilities, interests and educational needs of students. The implementation of the idea of level differentiation is represented by a methodological model, which consists in students passing certain educational stages with mandatory study of the section for additional independent work. The presented model takes into account the level of foreign language learning, individual characteristics and educational needs of each student.

Keywords: differentiation, differentiated instructions, blended learning, professional foreign language competence, educational technology, motivation, individualization

**ЖОО-да ағылшын тілін оқытуда деңгейлік саралау технологиясын пайдалану
("Ақпараттық Жүйелер" білім беру бағдарламасының мысалында)**

О.Я. Черниговцева^{1*}, Л.Е. Дальбергенова², Е.Н. Приступа³

^{1,2} Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ., Қазақстан

³ Мәскеу педагогикалық университеті, Мәскеу қ., Ресей

e-mail*: chernigovtsevao@inbox.ru

Болашақ мамандарды шет тілдерінде сапалы оқытуды заманауи білім беру технологиялары арқылы оқу процесін қайта құру арқылы жүзеге асыруға болады. Білім беру мақсаттарына табысты қол жеткізу үшін оқушылардың базалық білімін, олардың оқуға дайындығын, білім беру артықшылықтарын, қызығушылықтарын тану және оқу процесін саралай отырып, оларға тиісінше ден қою маңызды. Дифференциалды оқыту дегеніміз бір топ ішінде әртүрлі қабілеттері бар студенттерді оқытуға деген көзқарас. Сараланған оқытудың мақсаты-жеке білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру және оқу процесінде көмек көрсету арқылы әр оқушыны оқытуда жеке жетістікке жету. Мақалада шет тілдерін оқытудың тиімді құралдарының бірі қарастырылады ("Ақпараттық жүйелер" білім беру бағдарламасының мысалында) білім алушылардың қабілеттерін, қызығушылықтарын және білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оқу материалын игеру көлемі мен тереңдігін таңдауға мүмкіндік беретін деңгейлік саралау. Деңгейлік саралау идеясын жүзеге асыру студенттердің қосымша өзіндік жұмыс үшін бөлімді міндетті түрде зерттей отырып, белгілі бір оқу кезеңдерінен өтуінен тұратын әдістемелік модельмен ұсынылған. Ұсынылған модель әр оқушының шет тілін меңгеру деңгейін, жеке ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктерін ескереді.

Түйін сөздер: саралау, сараланған нұсқаулар, аралас оқыту, кәсіби шет тілі құзыреттілігі, білім беру технологиясы, мотивация, дараландыру

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Черниговцева Ольга Яковлевна, докторант по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова», факультет филологии и педагогики. Адрес: Казахстан, 020000, г. Кокшетау, ул. Абая, 76; chernigovtsevao@inbox.ru

Дальбергенова Ляззат Елемесовна, PhD, ассоциированный профессор, "Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова", факультет филологии и педагогики. Адрес: Казахстан, 020000, г. Кокшетау, ул. Абая, 76; ljasadal@mail.ru

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. Адрес: Россия, 127051, г. Москва, ORCID ID 0000-0002-2654-5768, pristupa-mhpi@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga Ja. Chernigovtseva, doctoral student in the specialty "Foreign language: two foreign languages" "Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov", Faculty of Philology and Pedagogy. Address: Kazakhstan, 020000, Kokshetau, chernigovtsevao@inbox.ru

Lyazzat Ye. Dalbergenova, PhD, Associate Professor, "Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov", Faculty of Philology and Pedagogy. Address: Kazakhstan, 020000, Kokshetau, ljasadal@mail.ru

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University. Address: Russia, 127051, Moscow. ORCID ID 0000-0002-2654-5768, pristupa-mhpi@yandex.ru

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Черниговцева Ольга Яковлевна, «Шет тілі: екі шет тілі» мамандығы бойынша докторант «Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті», Филология және педагогика факультеті. Мекенжайы: Қазақстан, 020000, Көкшетау қ., Абай көшесі, 76; chernigovtsevao@inbox.ru

Дальбергенова Ляззат Елемесовна, PhD, қауымдастырылған профессор, «Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті», Филология және педагогика факультеті. Мекенжайы: Қазақстан, 020000, Көкшетау қ., Абай көшесі, 76; ljasadal@mail.ru

Приступа Елена Николаевна, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Педагогика және психология институты Отбасылық білім беру педагогикасы және психологиясы кафедрасының меңгерушісі, Мәскеу педагогикалық мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Ресей, 127051, Мәскеу қ. ORCID ID 0000-0002-2654-5768, pristupa-mhpi@yandex.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 28.11.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 22.12.2021

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫ ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУДЫҢ ҚОЛДАНУ ӘДІСТЕМЕСІ

Ә.Н. Шаяхметова*, Н.У. Сайбекова

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

e-mail*: adema_beauty@mail.ru

Қашықтықтан оқыту технологияларын қолдана отырып оқыту балалардың білім алу мүмкіндіктерін едәуір кеңейтеді, көптеген жағдайларда оқушылардың негізгі жалпы білім беру бағдарламасын толық білім беруде меңгеруін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Өзектілік пандемия кезеңінде қашықтықтан білім беруге көшу қажеттілігіне байланысты. Қазіргі уақытта қазіргі заманғы техникалық оқыту құралдарын қолдану білім беру және ақпараттық мәдениеттің кең таралған құбылысына айналды, бұл жалпы білім беру тәсілін және шет тілдерін оқытуды айтарлықтай өзгертті. Біздің елімізде ақпараттық білім беру технологиялары қарқынды дамып, оқытудың дәстүрлі түрлерімен бірге білім беру процесінде өз орнын сенімді түрде ала бастады. Бұл мақала ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың дистанциялық оқуын талдауға және қолдану әдістемесін сипаттауға арналған. Зерттеудің негізін ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді теориялық зерттеу және жалпылау, сондай-ақ зерттеу тақырыбымен байланысты Интернет – ресурстар құрайды; талдау және жалпылау сияқты ғылыми әдістер қолданылады. Қашықтықтан оқыту қазіргі білім беру моделінің ажырамас бөлігі болып табылады. Мақалада келесі зерттеу әдістері қолданылады: ғылыми және әдістемелік әдебиеттерді, қазақстандық және шетелдік ғалымдардың жұмыстарын талдау және жалпылау, әдістемелік талдау, соның барысында қашықтықтан оқытудың қолданыстағы модельдері мен технологиялары зерттелді. Жұмыстың нәтижелері - автор білім беру процесінің сапасы мен оның тиімділігі білім алу процесін жеңілдететін қашықтықтан оқытуды дұрыс ұйымдастыруға тәуелділігін анықтайды.

Түйін сөздер: қашықтықтан білім беру, оқыту, ағылшын тілі, қолдану әдістемесі, технология

Кіріспе

Қашықтықтан оқыту әдістемесі - бұл сабақтың қарапайым және кедергісіз өткізу жүйесі. Ол Ұлыбританияда ойлап табылған және қазіргі уақытта барлық елдерде белсенді қолданылады. Тағы да қосымша білім алуға көмектеседі. Білім алушы үй жұмысын үнемі жасай отырып, тұрақты бекітілген дағдыларды алады. Теория жаттығуларына жүйелі түрде қосылып, қажетсіз кернеусіз түсініледі. Теориялық және практикалық дағдыларды қалыптастыруға материалдарды жүйелі түрде зерттеу және аудио, бейне тасымалдағыштардағы жаттығуларды диктордан кейін тыңдау және қайталау процесінде қол жеткізіледі. Қашықтықтан оқытуды толық пайдалану үшін педагогикадағы өзгерістерді қабылдау қажет.

Тілдерді қашықтықтан оқыту - бұл бейне, аудиоконференция арқылы интерактивті режимде тілді оқыту тәжірибесі. Бұл ағылшын тілін оқытуға әсер етуі мүмкін. Тілді қашықтықтан оқыту Британдық Кеңестің 2012 жылы ағылшын тілін үйрету үшін қажет кейбір аудандардағы мұғалімдердің жетіспеушілігін өтеу үшін, оқыту түрін сипаттау үшін қабылдаған термині болды. Бұл тұрғыда ол «әлеуметтік өзара әрекеттесуді, диалогты, пікірталастарды және мәдениетаралық алмасуды қолдау үшін интернет-байланыс құралдарын» пайдалану ретінде сипатталған теледидарлық жұмыстар үшін қолданылатын бейнеконференциялардан өзгеше.

Бүгінгі таңда дәстүрлі оқыту құралдары ағылшын тілін оқытуда жетекші орын алады, бірақ бейне, дыбыс және анимация сияқты әртүрлі ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы білім беру ортасын әртараптандыруға болады. Мұның бәрі оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға, оқу іс-әрекетінде мотивацияны арттыруға, тіл мен шет тілін үйренуге деген қызығушылықты арттыруға тікелей ықпал етеді, сондықтан барлық технологияларды қолдану оқушылардың эмоционалды саласына үлкен әсер етеді. Өз кезегінде мотивация мен танымдық белсенділікті арттыру оқушының ауызша сөйлеуін дамытуға пайдалы әсер етеді. Әдістемелік әдебиеттерді талдағаннан кейін біз қашықтықтан оқыту технологияларын қолдана отырып, ағылшын тілін оқыту әдістемесі жеткіліксіз дамығанына көз жеткіздік.

Зерттеу мақсаттары мен міндеттері

Бұл мақалада ағылшын тілі сабағында қашықтықтан оқытудың рөлі, оның кемшіліктері мен артықшылықтарына анализ жүргізіледі. Бұл тақырыптың өзектілігі соңғы уақытта қазіргі әлемде қашықтықтан оқытудың маңыздылығы артып келе жатқандығымен анықталады. Қашықтықтан оқыту формасы мұғалімдерге мүмкін емес қол жетімділікті қамтамасыз ету арқылы білім беру теңсіздігін жеңуге көмектеседі. Тілді қашықтықтан оқыту стандартты оқу процессінен ерекшеленеді, өйткені ол жүргізілетін сыныптағы ынтымақтастыққа қарағанда тілді оқыту мен үйренуді тезірек жүргізуге бағытталған.

Мақаланың негізгі мақсаты: қашықтықтан оқытуды зерттеу және талдау. Оны оқушыларға арнап, ағылшын тілін оқыту сапасын арттыру, білім беру және сөйлеу мәдениетін дамыту, шет тілін практикалық түсінуді үйрену үшін тиімді қолдануға болады. Осы бапта қойылған міндеттер:

- ағылшын тілін оқытуда қашықтықтан білім берудің рөлін зерттеу;
- өмірдің жеке сценарийін жүзеге асыруға және оларды жүзеге асырудың барабар тәсілдерін қолдануға әсерін талдау.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Мақалада келесі зерттеу әдістері қолданылады: ғылыми және әдістемелік әдебиеттерді, қазақстандық және шетелдік ғалымдардың жұмыстарын талдау және жалпылау, әдістемелік талдау, соның барысында қашықтықтан оқытудың қолданыстағы модельдері мен технологиялары зерттелді. Зерттеудің теориялық негізі отандық авторлар (Н.М.Мейрамов, А.Қ. Бекболғанова, Э.С.Сергазинова) жұмыстары, сондай-ақ шетелдік авторлар (С. Halpern, M. Porto, U. Rahayu, M. Byram, A. Sapriati, Д.А. Капасова, Е.Б. Чекина, А.В. Агеев, Т.Ф. Левина) жарияланымдары болды, онда қашықтықтан оқытудың артықшылықтары мен кемшіліктері, сондай-ақ оның даму процесі қарастырылады. Зерттеудің практикалық маңыздылығы мақала материалдарын, атап айтқанда технологиялар кешенін ағылшын тілі сабақтарында, сондай-ақ орта және жоғары педагогикалық мекемелердегі ағылшын тілін оқытудың теориясы мен әдістемесі бойынша семинарларда қолдану мүмкіндігінен тұрады.

Негізгі бөлім

Қашықтықтан оқыту - бұл қазіргі заманғы білім беру моделінің ажырамас бөлігі, ол білім беру мекемесінен және әр мұғалімнен оқыту әдістерін жаңа стандарттар мен технологияларға сәйкес қайта қарауды талап етеді [1; 225]. Пандемияға байланысты 2020 жылдан бастап барлық жерде енгізілген қашықтықтан оқыту, бұл қашықтықтан білім беру технологияларын қолдану арқылы оқытуды дамытуға күшті серпін берді. Бүкіл білім беру жүйесі үмітсіз жағдайға қойылды, онда білім беру процесін жүзеге асырудың барлық деңгейлерінде жалғастыру тек қашықтықтан оқыту форматында мүмкін болды. Барлық оқу орындары төтенше жағдайға тап болғанына және көптеген оқытушыларда жылдар бойы пысықталған оқытудың үйреншікті үлгісін алып тастап, жаңа форматты іске асыру үшін кедергілер туындағанына қарамастан, қазақстандық білім беру жүйесі осындай «стресс-тестке» төтеп берді.

Зерттеп жатқан тақырып аясында ағылшын тілін қашықтықтан оқыту форматын дамыту ерекше категория болып табылады. Ағылшын тілін қашықтықтан оқыту көптеген жылдар бойы оқушыларға оқу процесін жетілдірудің және күрделі тақырыптарды тезірек, тиімді игерудің көптеген жолдарын ұсынады. Бұл алғышарттар ғалымдарға оқытудың онлайн режиміне өтуін және болашақтың жетекші үрдісі ретінде оқыту әдістерін одан әрі дамытуды болжауға мүмкіндік береді.

Қашықтықтан оқытуды кейде онлайн режимінде оқыту деп те атайды. Бұл термин Еуропалық Одақ қаржыландыратын «LANCELOT» (сертификатталған мұғалімдермен онлайн тіл үйрену) жобасы аясында тілді оқыту үшін синхронды (яғни нақты уақыт режимінде) компьютерлік байланысқа қатысты қолданылды [2; 98]. Жалпы, онлайн режимінде тілдерді оқыту мен үйрену туралы ғылыми-зерттеу және практикалық әдебиеттер жетіспейді, яғни зерттеу органы көбінесе тіл үйренуге емес, мәдениетаралық мақсаттарға бағытталған.

Сондай-ақ қашықтықтан оқыту технологиясы оқушылардың пән саласындағы қызметкерлермен (ЖОО профессорларымен, ғылыми қызметкерлермен) өзара іс-қимыл жасау құралы ретінде бейіндік оқытуды іске асыруда және оқушыларға білім берудің жеке мазмұнына қол жеткізуді және белгілі бір пәндерді тереңдетіп оқытуды ұсынудың өзге де нысандарында маңызды болып табылады. Біздің

ойымызша, оқытуға қашықтықтан қарау оқушылардың ынтасы мен қызығушылығын едәуір арттырады.

Әр әдістің өзіндік бағыты және өзіндік басымдықтары бар. Бүгінгі таңда жаһандану қарқынын, ақпараттық технологиялар мен интернеттің мүмкіндіктерін ескере отырып, ағылшын тілін интернетте үйрену үшін барлық қолданыстағы әдістерді қайта қарастыруға болады. Ақпараттық технологияларды қолдана отырып, ағылшын тілін үйренудің дәстүрлі әдістерін қолданудың нұсқаларын қарастыру қажет.

Алайда, ағылшын тілінде онлайн сабақтарды өткізудің көптеген әдістері мен тәсілдеріне қарамастан, оқытушылар осы әдістеменің кейбір негізгі айырмашылықтарын атап өтті:

- онлайн-сабақтарды өткізудің техникалық жағын ұйымдастырудағы ықтимал қиындықтар (ұйымдастыру сәттеріне уақытты ұлғайту, оқушыларға көмек көрсету, форсмажорлық жағдайлардың пайда болу мүмкіндігі);

- оқушылардың назарын басқарудағы қиындықтар, сонымен қатар оқу материалымен әр түрлі жұмыс режимдерін ауыстыру қажеттілігі;

- онлайн сабақтарды өткізуге мұғалімнің энергия шығындарының артуы (сұхбаттасушымен тікелей байланыстың болмауы, оқушылардың көңіл-күйін анықтай алмау, оның жұмыс істеуге дайындығы оқушылардың қызметін ұйымдастыру әдісін таңдауда қиындықтар тудыруы мүмкін).

Сондықтан ағылшын тілін қашықтықтан оқыту - тиімділігі тұрғысынан ең қызықты, әсіресе, тартымды болып көрінеді. Қашықтықтан оқытудың кез-келген түрі қаншалықты тиімді болатыны төрт факторға байланысты:

- қашықтықта бөлінгеніне қарамастан оқытушы мен білім алушының өзара тиімді іс-қимылы;
- бұл ретте қолданылатын педагогикалық технологиялар;
- әзірленген әдістемелік материалдардың тиімділігі және оларды жеткізу тәсілдері;
- кері байланыстың тиімділігі [3; 101].

Қашықтықтан оқытудың бірегейлігі оның оқытудағы жеке факторды жоққа шығаратындығында және студенттердің ақпаратты қабылдаудың бірнеше арналарын қолдануға, оқытушының бақылауында субъективті факторды бейтараптандыру қабілеттілігінде. Екінші жағынан, кез келген білім беру түрі сияқты, қашықтықтан оқытудың да кемшіліктері бар, бұл нәтиженің сапасына айтарлықтай әсер етеді. Қашықтықтан оқыту әдістерін қолдана отырып, ағылшын тілін меңгеру мүмкіндігі күмән тудырады, өйткені бұл үдерістің сөйлеу әрекеті әртүрлігін оқытумен байланысты өзіндік ерекшеліктері бар.

Қазіргі уақытта қашықтық конференция термині синхронды байланысты жеңілдететін және арнайы жабдықты қажет етпейтін «Skype», «Zoom» сияқты бағдарламалық жасақтамаға бағытталған компьютерлік байланыс бейне құралдарына да қатысты болуы мүмкін. Білім беру технологияларын қолданудағы мақсат «қалыпқа келтіруге» қол жеткізу болуы керек. Тілді қашықтықтан оқытуда қалыпқа келтіру оқушылар мұғалім экранның арғы жағында екенін ұмытып кеткен жағдайда ғана мүмкін деп айтуға болады. Бұл мұғалімдерге жаңа технологияларды тиімді пайдалануды үйрену үшін қолдау мен уақыт қажет екенін білдіреді. Білім беру технологиялары саласындағы кез келген жаттығу технологияны қалай қолдану керектігін үйренуден гөрі көп нәрсені қамтиды. Ағылшын тілі мұғалімдері сонымен қатар оқушыларды жақсырақ тарту үшін өздерін экранда қалай көрсетуге үйретуді қажет етеді. Интернетті қолданатын классикалық әдіс іс жүзінде тегістеледі, өйткені аударма бағдарламаларын немесе студенттер арасында өте танымал аудармашыларды дамыту бұл әдісті тиімсіз етеді. Аудармашылардан басқа, бұл әдіс шетелдік фильмдерді алдымен субтитрмен, содан кейін субтитрсіз көруді де қамтиды. Бұл әдіс әсіресе сүйікті фильмдеріңізді қарау кезінде тиімді. Телешоуларды көру ағылшын тілін үйренудің бастапқы кезеңдерінде, сөздік қоры әлі де аз болған кезде және тыңдау дағдылары ақсап тұрған кезде көп көмектеседі. Өйткені, бағдарламаларда ең көп таралған сөздер мен қарапайым сөз тіркестері қолданылады және бұл шетелдік студенттер үшін өте қолайлы. Әрі қарай, ағылшын тіліне барынша ену ұсынылады: клиптерді, жаңалықтарды, телешоуларды қарау, әндер мен аудиороликтерді тыңдау, бастысы - мұның бәрі студент үшін қызықты болуы керек.

Жоғарыда айтылғандардың бәріне сүйене отырып, қашықтықтан оқыту студенттер үшін үлкен әлеуетке ие екенін түсінуге болады. Технологияның дамуы білім беру мүмкіндіктерінің дамуына әкеледі. Қазіргі уақытта ағылшын тілі сабақтарында оқытудың тиімділігін арттыру үшін жаңа ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен түрлі әлеуметтік серверлерді пайдалануға болады.

Қашықтықтан оқытудың мұндай технологияларына оқу процесін онтайландыру құралы ретінде мыналар жатады:

1. *Подкаст* (жаппай, кең форматты хабар тарату) – дүниежүзілік ғаламторда аудио немесе видео трансляцияларды жасау және тарату процесі. Әдетте әр подкасттың өзіндік тақырыбы және жариялау жиілігі болады. Подкасттар теледидарға жақсы балама болып табылады, өйткені оларды пайдалану оңай, ақысыз және кез-келген уақытта қол жетімді. Подкасттардың барлық түрлерін бірнеше топқа бөлуге болады:

- түпнұсқалық подкасттар - ана тілінің сөйлеу жазбасы бар файлдар;
- оқытушыларға арналған подкасттар - оқытушы оқушыларға өзі жасайтын подкасттар;
- оқушылардың подкасттары - оқушылар көбінесе оқытушының көмегімен жазатын подкасттар

[4; 274].

2. *Веб-жобалар*. Веб-жоба - бұл жобалау әдіснамасын қашықтықтан оқыту мүмкіндіктерімен біріктірудің нәтижесі. Бұл технология күрделі тапсырма түрі болып табылады. Бұл технологияны қолдану кезінде мұғалім пәндік және ақпараттық құзіреттіліктің жоғары деңгейіне ие болуы керек. Тапсырманың бұл түрі оқушыдан ақпаратпен және ақпараттық технологиялармен жұмыс істеу дағдыларын талап етеді. Ағылшын тілін оқыту кезінде электрондық ресурстар негізінде тапсырмаларды пайдалану түпнұсқалық интернет-ресурстармен жұмыс істеу үшін студенттерден тілді меңгерудің тиісті деңгейінің болуын талап етеді.

3. *Форумдар*. Қашықтықтан оқыту технологиясының бұл түрі материалдарға кейінге қалдырылған қол жетімділігі бар электрондық конференция болып табылады. Форум - оқытушыны үйлестіре отырып, қатысушылардың арнайы ұйымдастырылған дербес қызметін өткізу құралы. Бұл технологияның негізгі мақсаты ағылшын тілінде қарым-қатынаста оқу міндеттеріне қол жеткізуге және білім беру, академиялық емес сипаттағы әртүрлі мәселелерді талқылауға бағытталған.

4. *Мультимедиялық жоба*. Мультимедиялық жоба - бұл мультимедиялық ресурстар жиынтығы болып табылатын тағы бір технология. Альбомда, яғни мультимедиялық жобада мәтіндік сайттарға, аудио файлдарға, бейнеклиптерге, графикалық ақпаратқа және анимациялық виртуалды турларға сілтемелер бар, олар бүгінде өте танымал. Оқушылар белгілі бір тақырыпты оқу кезінде ағылшын тіліндегі файлдарды ақпараттық және иллюстрациялық материал ретінде оңай жүктеп, қолдана алады.

5. *Фильм, телешоулар*. Көптеген сарапшылардың пікірінше, кейбір материалды визуалды қолдаусыз есте сақтау мүмкін емес. Оларды түсіну жарқын бейнелерге, фрагментарлыққа, лаконизмге және материалдың ерекше, тартымды орналасуына бағытталған. Осылайша, фильмдер мен телешоулар оқушыларға белсенді лексиканы жақсы түсінуге, сөздер мен сөз тіркестерін қызығушылықпен және үлкен ынта-жігермен үйренуге көмектеседі. Бұл әдіске сәйкес оқушылар үйде фильмді немесе эпизодты мұқият қарап, жаңа тіркестер мен сөздерге арналған бірнеше тапсырмаларды орындайды: олардың аудармасын емес, осы бірліктердің анықтамаларын іздеу керек. Бұл белгілі бір лексикалық бірліктің мағынасын түсінуге және оны қолдану мәнмәтінімен танысуға көмектеседі. Бос орындарды толтыру бойынша тапсырмаларды орындай отырып, оқушы лексиканы есте сақтайды және оның контексте қалай жұмыс істейтінін байқайды.

Жоғарыда айтылған технологияларда басқа тағы да көптеген әдістер бар. Мысалы, блог ағылшын тілін үйренудің өте тиімді құралы болып табылады. Біз блогты пайдалану өте ыңғайлы құрал деп санаймыз, өйткені оны пайдалану үшін арнайы дағдылар қажет емес. Блог оқушылардың қарым-қатынас процесін ұйымдастыруға көмектеседі, өйткені блог жазбасын оқыған адам блог пайдаланушысы қалдырған хабарламаға дереу жауап бере алады (өз пікірін, түсініктемесін және т.б.) [5; 217]. Әдетте, ағылшын тілін қашықтықтан оқытудың үлкен жобаларының негізін қалаушылар, сонымен қатар клиенттердің пікірлерінен мамандандырылған форумдарда алынған ақпаратты ескере отырып, байыпты ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізеді. Мұндай зерттеулер олардың нарыққа ұсынған ақпараттық қызметтер мен инновациялардың сапасын бағалауға ғана емес, сонымен қатар оқу сабақтарын уақтылы жетілдіруге мүмкіндік береді. Оқу процесін бақылау нәтижелері бойынша оқушылар үшін блогтармен жұмыс істедудің ең қызықты түрі - бұл оқушының өзі немесе оқушылар тобы жасаған тәуелсіз блог деп аталады. Мұндай блогты құру оқушыларды қосымша материалдарды, құрылған сілтемелерге арналған сайттарды іздеуге итермелейді, осылайша блог - бұл өз бетінше білім алуға, оқушылардың тәуелсіздігі мен жауапкершілігін дамытуға ықпал ететін шағын жоба. Блог интерактивті, өйткені блог арқылы оқушылар оқылған материалды талқылап, өз пікірлерін, ұсыныстарын, мәлімдемелерін және т.б. қалдыра алады. Қазақстанда ағылшын тілін күндізгі оқытудың

қазіргі практикасы бірқатар проблемалардан зардап шегуде. Бұл қашықтықтан оқыту әдістерін қолдана отырып, шет тілін үйренгісі келетіндерге жүгінудің тағы бір себебі. Бұл қандай проблемалар және қашықтықтан оқыту курстары осы кемшіліктерден толықтай айырылған ба?

- қазіргі әдістемелер оңтайлы емес. Әр оқушыға жұмсалатын уақыт пен күш жеткілікті үлкен, бірақ мұғалімнің жоғары біліктілігі және топты бірнеше кіші топтарға бөлу жағдайында да оқу нәтижелерін оңтайлы деп атауға болмайды;

- оқушылардың ауызекі сөйлеу дайындығы қарқындылығының жеткіліксіздігі;

- базалық дайындықтың әлсіздігі және репродуктивті жұмыстан өнімді жұмысқа тым тез көшу;

- оқудағы әртүрлі ұзақ үзілістердің теріс әсері, бұл бұрын үйренген материалды ұмытып кетуге әкеледі;

- оқушылар арасында білім, сөйлеу дағдыларын игерудегі кемшіліктерді жою мен алдын алуға қатысты жеткілікті нәтижелі ұсыныстардың болмауы;

- оқушылардың білімін бағалау жүйесінің жұмысындағы олқылықтар массасы;

- көрнекі құралдарды қанағаттанарлықсыз таңдау және оларды қолданудың төмен дидактикалық әсері.

Оқушы келесі факторларға байланысты пәнді оқуға оң уәжді қолдайды:

- білім алушының дербес білім беру іс-әрекетінің сәтті өтуіне мүмкіндік беретін қызықты және ыңғайлы материалды ұсыну;

- сабақтың уақыты мен ұзақтығын өз бетінше таңдау мүмкіндігі;

- оқушының қабілеттеріне, жеке бейімділігі мен қажеттіліктеріне сәйкес тапсырманы таңдау мүмкіндігі.

Қашықтықтан оқыту кезінде мұғалім мен оқушы бір-бірінен кеңістікте бөлінеді, бірақ сонымен бірге олар электронды пошта мен интернетті қолдана отырып, оқу курсын құрудың арнайы әдістері, бақылау формалары арқылы өзара әрекеттесе алады. Қашықтықтан оқыту жүйесі дербес компьютердің көмегімен және Интернет желісіне шығу арқылы қажетті дағдылар мен жаңа білім алуға мүмкіндік береді. Қашықтықтан оқыту әр түрлі себептермен көптеген сабақтарды өткізіп жіберетін, бірақ сонымен бірге бағдарлама материалын өз бетінше игеретін студенттер үшін маңызды.

Курс облысының муниципалитеттерінде қашықтықтан оқытуды ұйымдастырудың әртүрлі жағдайларын ескере отырып, шет тілі мұғаліміне интернет байланысының тұрақтылығына байланысты білім беру ұйымдарында қолдануға болатын оқу процесін ұйымдастырудың екі негізгі формасын қарастыру ұсынылады:

- АКТ пайдалана отырып сабақтар өткізу;

- білім алушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастырудың әртүрлі формалары.

Әрбір веб-блог оқушылардың мүдделерін, олардың оқылған мәтін бойынша пікірлерін, мұғалімге өз қызметін одан әрі жоспарлауға көмектесетін түсінігін көрсетеді. Қашықтан оқытуды ұйымдастырудың тағыда қызықты түрі – «Вики», ол бір немесе бірнеше адамдар өңдейтін веб-беттер жиынтығы. Мұндай веб-беттер жиынтығының мысалы белгілі бір мақалаларға сәйкес біреудің жаңа материалды енгізуіне негізделген белгілі «Википедия» бола алады [6; 163-175]. Осылайша, Вики - бұл мақала авторлары емес, қарау үшін ұсынылған және жарияланған аудитория арқылы жаңа немесе жетілдірілген ақпаратпен жаңартылатын бірлескен мақалалар жиынтығы. Бұл қызметпен жұмыс істеу өте қарапайым, яғни бағдарламаны пайдалану туралы арнайы білімді қажет етпейді. Веб-беттегі кез - келген бетті өңдеу үшін батырма немесе сілтеме түрінде жасалған, таңдалған мақаланы өңдеу режиміне өтетін сілтеме бар. Яғни, бұл бірлескен жобалармен жұмыс істеу мүмкіндігі ғана емес, сонымен қатар ұжымдар үшін маңызды бірлескен қызмет құралы. Сонымен қатар, викиді қолдану оқушыларға өздігінен жұмыс істеуге, өзін-өзі оқыту процесін ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Қашықтықтан оқытуды ұйымдастырудың тағы бір тиімді түрі - бұл пікірталас клубы болып табылатын пошта парағы [7; 30]. Өздеріңіз білетіндей, кез келген пікірталас клубының белгілі бір тақырыптық векторы бар. Қатысушылар клубқа тегін мүшелікке сұрау жібереді және бір күнде паракқа жіберілген пошта хабарламаларын алады. Қатысушылар жаңа мәселелерді көтере алады, парак мүшелеріне сұрақтар қоя алады, жіберілген хабарламалар мен жауаптарға жауап бере алады. Пошта парағы - халықаралық идеялар, сұрақтар мен тәжірибе алмасу форумы. Оқушылар мұндай клубты өздеріне қажет ақпаратты табу үшін қолдана алады және оқу мен мәдениет бойынша пікірталастарға қатыса алады.

Зерттеу нәтижелері мен оларды талдау

Қазіргі кезеңде ағылшын тілін қашықтықтан оқыту сыныптағы оқуды толықтырады, сонымен қатар оқушылардың әртүрлі қажеттіліктеріне сәйкес арнайы мақсаттарға қол жеткізуге бағытталған. Бұл жүйе үздіксіз дамып келеді. Қашықтықтан білім берудің мақсаттары мен міндеттері білім беру мекемесі мен оқытушыдан емес, оқушылардан білім беру қызметін тұтынушылар ретінде пайда болатындығы айқын сезіледі. Бұл мақсаттар мен міндеттерді оқытушылар өздері өмір сүретін және жұмыс істейтін әлеуметтік ортаға, сондай-ақ виртуалды қоғамда (қоғамдастықта) оқушылардың көзқарасын қалыптастыратын ақпараттық ағындарға байланысты анықтайды. Қазіргі кезеңде қашықтықтан оқыту процесін ұйымдастыруда, әдетте, оқу қызметін ұйымдастырудың келесі формалары қолданылады:

- оқу (мәтіндік) материалдарын ұсыну;
- жаттығу тапсырмаларын ұйымдастыру;
- «электрондық тренажерларды» пайдалану (пайдаланушының білім деңгейіне «баптау» жаттығулары, кеңестер мен қайталанулар);
- виртуалды оқу ортасындағы топтық жұмыс (конференция);
- электрондық пошта арқылы немесе нақты уақытта тьютордың басшылығымен жеке жұмыс;
- жеке оқу жобаларын орындау;
- объективті бақыланатын индикаторлар (оқу көрсеткіштері) негізінде оқытудың процессін өлшеу [8; 81].

Мұғалім дидактикалық материалдарды, иллюстрацияларды, карталарды, бейне және аудио сюжеттерді қолдана алады, сонымен ерекшеленеді, яғни арнайы технологияларды қолдану арқылы күндізгі және қашықтықтан оқыту арасындағы айырмашылықтар жойылады. Қашықтықтан білім беру технологияларын пайдалана отырып, білім беру бағдарламаларын іске асырудың негізгі нысаны онлайн сабақ болып табылады. Мұндай сабақтарды өткізу электронды байланыс құралдары мен сабаққа дидактикалық материалдар жиынтығы болып табылатын «Moodle» қашықтықтан оқыту жүйесі (қашықтықтан оқыту курстарын құруға арналған орта) негізінде құрылған білім беру ресурсы құралдарының көмегімен жүзеге асырылады [9; 486]. «Ағылшын тілі» пәні саласындағы білім беру ресурсының мазмұны электрондық курстардан тұрады. Әр курс пән бойынша бағдарламалық материалға және білім беру ұйымының оқу жоспарына сәйкес келетін дидактикалық бірліктер санынан тұрады. Сондай-ақ, әр курсқа электронды оқулық, пән бойынша жұмыс бағдарламасы, денсаулықты сақтау бойынша материалдар кіруі мүмкін. Курстың әр дидактикалық бірлігі келесі құрылымға ие: теориялық материал; практикалық материал; білімді бақылауға арналған материалдар.

Теориялық және практикалық материалды әртүрлі тәсілдермен ұсынуға болады: бейне, флэш-анимация, мәтіндік материал, презентация т.б. материалды ұсынудың әр әдісінің өзіндік артықшылықтары мен кемшіліктері бар. Мысалы, бейне түрінде ұсыну көрнекіліктің жоғары деңгейін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді, бірақ ақпарат жазылмаған (негізгі ойларды бөліп көрсету қиын); мәтіндік материал ақпаратты қабылдаудың әдеттегі тәсілі болып табылады, бірақ материал әрдайым құрылымдалмайды.

Көптеген адамдар дағдыларды игерудің қашықтықтан түрін қалайды, бұл оқытуды ұйымдастырудың осы формасы жаба алатын белгілі бір себептер мен қажеттіліктерге байланысты. Қашықтықтан оқытудың қазіргі кездегі үлкен сұранысына байланысты оның күшті және әлсіз жақтарын ескерген жөн. Қашықтықтан оқытудың бірқатар артықшылықтары бар:

- икемділік - көптеген қашықтықтан оқыту курстарында нақты белгіленген кесте жоқ, бірақ оларды бекіту және оқушылардың білімін тексеру үшін бейне дәрістер мен тапсырмалар бар;
- модульділік - оқушылар белгілі бір пәнді меңгеру үшін білім беру платформасында ұсынылған курстардан өздерінің оқу жоспарын құра алады;
- параллелизм белгілі тақырыпты қабылдау негізгі білім алу кезінде жүзеге асырылуы мүмкін;
- ұзақ уақыт әрекет ету - білім алушылар уақытша және кеңістіктік белдеулердің болуына қарамастан, басқа қалада немесе тіпті елде бола отырып, білім ала алады және дағдыларды қалыптастырады;

- интерактивтік өзара іс-қимыл (диалогтік оқыту, оның барысында педагог пен білім алушылардың өзара іс-қимылы жүзеге асырылады) - сұрақтар мен жауаптар алмасу, орындалатын тапсырмалардың сапасын бақылау, кері байланыс алу [10; 7].

Сонымен, қашықтықтан оқытудың аркасында оқушылар бос уақытында өздеріне ыңғайлы қарқынмен айналыса алады, бар білімдерін тереңдете алады немесе қосымша дағдылар ала алады. Алайда ағылшын тілін қашықтықтан оқыту кезінде келесі кемшіліктер пайда болуы мүмкін:

- «жұмыс» атмосферасын құрудағы қиындық - мұғалім мен оқушы арасында тікелей байланыстың болмауына байланысты қажетті психологиялық климатты ұйымдастыру және сақтау қиынға соғады;

- қажетті техникалық жабдықтың болмауы - барлық оқушылар мен оқытушылардың дербес компьютері, сондай-ақ қашықтықтан оқыту салынған интернетке шығу мүмкіндігі жоқ. Қашықтықтан оқыту құралдарын пайдалануға техникалық дайындық қажет;

- оқушыларды қажетті білім алуға ынталандырудың қиындығы - оқытушының алдында жаңа міндет тұр;

- оқушылардың білімі мен дағдыларының қалыптасуын бақылау мәселесі. Оқушылар жоғары баға алу үшін сырттан көмек ала алады;

- практикалық дағдыларды игерудегі қиындық - бүгінгі күні практикалық және зертханалық жұмыстарды қашықтықтан жүргізу нашар дамыған [11; 79].

Қашықтан тәжірибеде қолдануға болатын ең заманауи тренажерлер практикалық немесе ғылыми-зерттеу жұмыстарына «тірі» шомылуды алмастыра алмайды. Қашықтықтан оқыту процесінде туындайтын қиындықтарды жеңу үшін мұғалім, әсіресе жас оқушылармен жұмыс жасау кезінде интерактивті қарым-қатынас жасауы керек. Назарды қызметтің бір түрінен екіншісіне үнемі ауыстырып отыру, жарқын және түрлі-түсті презентациялар жасау, оқушылардың талқыланатын мәселелер бойынша өз пікірлерін білдіру үшін сұрақтар қажет [12; 94]. Басқаша айтқанда, оқушылар сабаққа үнемі қатысуы керек, оқушыларға шоғырлану мен қызығушылықты жоғалтуға мүмкіндік бермеу керек. Оқушылардың білімін бақылау үшін ауызша жауаптарды қолданған жөн және жауап беру кезінде оқушылардан камераға дәл қарауды сұраған жөн [13; 62]. Жазбаша тексеру жұмыстарын жазу кезінде камера мен дыбыс қосылған оқушылардың өз позициясын білдіру үшін тапсырмаларды толық жауаппен дайындау. Осылайша мұғалім оқушылардың тәуелсіздігін бақылай алады. Сонымен, қашықтықтан оқытудың артықшылықтары да, кемшіліктері де бар. Қашықтықтан білім беру процесі оқушыларға оқытудың барынша өлшенген қарқынын жүргізуге, қолайлы жағдайда жұмыс істеуге және электрондық оқу материалдарының кең ауқымына қол жеткізуге мүмкіндік береді [14; 77]. Алайда қашықтықтан білім беру процесіне қатысушылардан ерік-жігердің жеткілікті деңгейі, өзін-өзі ұйымдастыру мен тәртіп, дамыған цифрлық білім беру құралдары талап етіледі.

Қорытынды

Қорытындылай келе біз келесі тұжырымдарға келеміз. Қашықтықтан оқыту – бұл XIX ғасырда пайда болған және дамыған ақпараттық ресурстар мен мұғалімнің басшылығы негізінде оқушылардың өзіндік жұмыс принципіне негізделген оқу процесін ұйымдастырудың бір түрі [15; 148]. Оқу процесін ұйымдастырудың кез-келген формасы сияқты, қашықтықтан оқытудың да артықшылықтары мен кемшіліктері бар. Қашықтықтан оқыту формасын қолдана отырып, оқушылар бос уақытында өздеріне ыңғайлы қарқынмен айналыса алады, бар білімдерін тереңдете алады немесе қосымша дағдылар ала алады. Алайда, мұның бәрі шынымен орын алуы үшін ағылшын тілі мұғалімі ең тиімді интернет технологияларын табуы керек, барлық материалдарды мұғалім мұқият өңдеуі керек. Осылайша, қашықтықтан оқыту технологияларын дұрыс қолданған жағдайда ағылшын тілін меңгерудің ауызша, жазбаша дағдыларын дамытады, яғни оқушылардың сөздік қоры мен грамматикасының деңгейін арттырады, айтылуын жақсартады, олардың психологиялық және әлеуметтік дамуына әсер етеді, оқушыларға жан-жақты тұлға болуға көмектеседі. Қашықтықтан оқытудың кемшіліктерін жеңуге («жұмыс» атмосферасын құрудағы қиындық, білім мен дағдылардың қалыптасуын бақылау мәселесі) мұғалімнің шеберлігі, сонымен қатар оқушылармен үнемі интерактивті қарым-қатынас көмектесе алады. Яғни, ағылшын тілін қашықтықтан оқыту - бұл күшті және әлсіз жақтары бар жаңа әдіс. Мұғалімдер оқушыларға тілді оңай және тиімді меңгеруі үшін заманауи ағылшын тілін қашықтықтан оқыту әдістерін толық қолдануы керек. Әрине, бұл тақырып салыстырмалы түрде жаңа және өте кең екендігіне күмән келтіруге болмайды және бұл жұмыста толық ашылуы мүмкін емес. Әрі қарай

зерттеудің перспективаларын қашықтықтан оқытудың кемшіліктерінен туындаған қиындықтарды жеңудің жолдарын егжей-тегжейлі қарастырудан, сондай-ақ олардың тиімділігін растау үшін эксперименттер жасаудан көру қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Мейрамов, Н.М. (2020). Қашықтықтан білім беру жағдайында студенттерге шет тілін оқыту // Қашықтықтан оқыту жағдайындағы кәсіби білім: аймақаралық ғылыми-практикалық конф. № 5 (10), 223-230 б.
2. Білім беру ұйымдарының басшылары мен мұғалімдерге арналған біліктілікті арттырудың қашықтықтан оқыту курстарын, оқыту семинарларын ұйымдастыру және өткізу бойынша әдістемелік ұсыныстар. Әдістемелік ұсыныстар. Астана: Ұ.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2017. – 98 б.
3. Бекболғанова, А.Қ. (2013). Жаңа педагогикалық технологиялар: оқу құралы. Талдықорған. І.Жансүгіров атындағы ЖМУ. – 101 б.
4. Капасова, Д.А., Чекина, Е.Б. (2018) Организация самостоятельной работы студента при дистанционном обучении с помощью электронного учебника // Eurasian Journal of Philology: Science and Education. №4. С.273-278
5. Halpern, C. (2021). Distant Learning: The Experiences of Brazilian Schoolteachers during the COVID-19 School Closures. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. Vol. 8, No. 1. P. 206-225.
6. Rahayu, U., Sapriati, A. (2018). Open Educational Resources Based Online Tutorial Model for Developing Critical Thinking of Higher Distance Education Students. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 19 (4). P. 163–175
7. Сергазинова, Э.С., Онгарбаева А.Д., Есимбекова А.Ж. (2012). Қашықтықтан оқыту технологиясы бойынша білім берудің ерекшеліктері // Жансүгіров атындағы ЖМУ Хабаршысы. № 4, 27-31 б.
8. Byram, M. (2020). The responsibilities of language teachers when teaching intercultural competence and citizenship - an essay. *China media research*, 16 (2). P. 77-84.
9. Porto, M., Houghton, S.A., Byram, M. (2018) Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5). P. 484-498
10. Агеев А.В. (2020). Перспективы использования дистанционной системы обучения при реализации образовательного процесса дисциплин по физической культуре и спорту // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. № 4 (182). С. 3–10
11. Агальцова, Д.В. (2020). Организация и проведение веб-квестов по английскому языку в условиях дистанционного обучения в вузе // Управление образованием: теория и практика. №2 (38). С.79-83.
12. Василиженко, М.В. (2021). Технология дистанционного обучения английскому языку в вузе: из опыта работы // Современная высшая школа: инновационный аспект. № 1. С. 93-104. DOI: 10.7442/2071-9620-2021-13-1-93-104
13. Лапенко, М.В. (2007). Дистанционные технологии как средства интеграционного взаимодействия образовательных учреждений, учебное пособие. М.: Образование и наука. – 62 с.
14. Щерба, Л.В. (2003). Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики: учебное пособие для студентов филологического факультета. СПб.: филологический факультет СПбГУ. – 77 с.
15. Левина, Т.Ф. (2001). Использование ИТ (дистанционного обучения) в преподавании иностранных языков // Всероссийский Августовский педагогический совет. № 2 (6). С.147-150.

References

1. Meiramov, N. M. (2020). Kashykytkan bilim beru zhagdaynda studentterge shet tilin okytu // Kashykytkan okytu zhagdayndagy kasibi bilim: ajmakaralyk gylimi-praktikalyk konf. № 5 (10), 223-230 b. [Teaching students a foreign language in the context of Distance Education // Professional Education in the context of distance learning: interregional scientific and practical conf. No. 5 (10), pp. 223-230] [in Kazakh]
2. Bilim beru uymdarynyn basshylary men mygalimderge arnalgan biliktilikti arttyrudyn kashykytkan okytu kurstaryn, okytu seminarlaryn uymdastyru zhane otkizu bojnynsha adistemelik usynystar. Adistemelik usynystar. Astana: Y. Altynsarin atyndagy Ultyk bilim akademiyasy, 2017. – 98 b. [Methodological recommendations for organizing and conducting distance learning advanced training courses, training seminars for managers and teachers of educational organizations. Methodological recommendations. Astana: Y. Altynsarin National Academy of Education, 2017. – 98 p.] [in Kazakh]
3. Bekbolganova A.K. (2013) Zhana pedagogikalyk technologiylar: oku kuraly. Taldykorgan. I.Zhansugirov atyndagi ZHMU. - 101 b. [New pedagogical technologies: a textbook. Taldykorgan. ZHSU named after I. Zhansugirov. 101 p.] [in Kazakh]
4. Kapasova, D.A., Chekina, E.B. (2018) Organizaciya samostoyatel'noj raboty studenta pri distancionnom obuchenii s pomoshch'yu elektronnoy uchebnika [Organization of independent work of a student in distance learning using an electronic textbook]. *Eurasian Journal of Philology: Science and Education*. No. 4. pp.273-278 [in Russ.]

5. Halpern, C. (2021). Distant Learning: The Experiences of Brazilian Schoolteachers during the COVID-19 School Closures. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. Vol. 8, No. 1. P. 206-225.
6. Rahayu, U., Sapriati, A. (2018). Open Educational Resources Based Online Tutorial Model for Developing Critical Thinking of Higher Distance Education Students. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 19 (4). P. 163–175
7. Sergazinova, E.S., Ongarbaeva, A.D., Esimbekova, A.Zh. (2012). Kashyktyktan okytu tekhnologiyasy boynsha bilim berudin erekshelekteri // *Zhansugirov atyndagy ZHMU Habarshysy*. [Features of education on distance learning technology. *Bulletin of ZhSU named after I. Zhansugurov*]. № 4, pp. 27-31. [in Kazakh]
8. Byram, M. (2020). The responsibilities of language teachers when teaching intercultural competence and citizenship - an essay. *China media research*, 16 (2). P. 77-84.
9. Porto, M., Houghto, S.A., Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5). P. 484-498
10. Ageevets, A.B. (2020). Perspektivy ispol'zovaniya distancionnoj sistemy obucheniya pri realizacii obrazovatel'nogo processa disciplin po fizicheskoy kul'ture i sportu // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. № 4 (182). S. 3–10 [Prospects of using a distance learning system in the implementation of the educational process of disciplines in physical culture and sports // *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. No. 4 (182). pp. 3-10 [in Russ.]]
11. Agaltsova, D.V. (2020). Organizaciya i provedenie veb-kvestov po anglijskomu yazyku v usloviyah distancionnogo obucheniya v vuze // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. №2 (38). S.79-83. [Organization and conduct of web quests in English in conditions of distance learning at a university // *Education management: theory and practice*. No. 2 (38). pp.79-83] [in Russ.]
12. Vasilizhenko, M.V. (2021). Tekhnologiya distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku v vuze: iz opyta raboty // *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. № 1. S. 93-104. [Technology of distance learning in English at a university: from work experience // *Modern Higher School: Innovative Aspect*. No. 1. pp. 93-104] DOI: 10.7442/2071-9620-2021-13-1-93-104 [in Russ.]
13. Lapenok, M.V. (2007). Distancionnye tekhnologii kak sredstva integracionnogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij, uchebnoe posobie. [Distance technologies as means of integration interaction of educational institutions, textbook.] M.: Obrazovanie i nauka. – 62 p. [in Russ.]
14. Shcherba, L.V. (2003). Prepodavanie yazykov v shkole. Obshchie voprosy metodiki: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskogo fakul'teta. SPb.: filologicheskij fakul'tet SPbGU. – 77 [Teaching languages at school. General questions of methodology: a textbook for students of the Faculty of Philology. St. Petersburg: Faculty of Philology of St. Petersburg State University. - 77 p.] [in Russ.]
15. Levina, T. F. (2001). Ispol'zovanie IT (distancionnogo obucheniya) v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Vserossijskij Avgustovskij pedagogicheskij sovet*. № 2 (6). S.147-150. [The use of IT (distance learning) in teaching foreign languages. All-Russian August Pedagogical Council. No. 2 (6). pp.147-150] [in Russ.]

Методы использования дистанционного обучения учеников при преподавании английского языка

А.Н. Шаяхметова*, Н.У. Сайбекова

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
e-mail*: adema_beauty@mail.ru

Обучение с использованием дистанционных технологий значительно расширяет возможности получения образования детьми, позволяет во многих случаях обеспечить освоение обучающимся основной общеобразовательной программы в полном образовании. Актуальность темы данного исследования обусловливается необходимостью перехода на дистанционное образование в период пандемии. В настоящее время использование современных технических средств обучения стало распространенным явлением образовательной и информационной культуры, что существенно изменило общий образовательный подход и преподавание иностранных языков. В нашей стране стремительно развиваются информационные образовательные технологии, уверенно занимающие свое место в образовательном процессе наряду с традиционными формами обучения. Данная статья посвящена анализу использования дистанционного обучения учащихся на уроках английского языка и описанию методики его применения. Основу исследования составляют теоретическое изучение и обобщение научно-методической литературы, а также интернет-ресурсы, связанные с темой исследования; используются общенаучные методы – анализ и обобщение. В статье используются следующие методы исследования: анализ и обобщение научной и методической литературы, работ казахстанских и зарубежных ученых, методический анализ, в ходе которого были изучены существующие модели и технологии дистанционного обучения. Результаты работы заключаются в том, что выявляется зависимость качества и

эффективности образовательного процесса от правильной организации дистанционного обучения, которое упрощают процесс получения знаний.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, обучение, английский язык, методика применения, технология

Methods of using distance learning for schoolchildren in teaching English

Ademi N. Shayakhmetova*, Nazira U. Saibekova

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

e-mail*: adema_beauty@mail.ru

Learning using distance technologies significantly expands the opportunities for children to receive education and in many cases makes it possible to ensure that students master the basic general education program in full education. The relevance is due to the need to switch to distance education during a pandemic. This article is devoted to the analysis of the use of distance learning of students in English lessons and a description of the application methodology. The research is based on theoretical study and generalization of scientific and methodological literature, as well as Internet resources related to the research topic; scientific methods are used - analysis and generalization. The article uses the following research methods: analysis and generalization of scientific and methodological literature, works of Kazakhstani and foreign scientists, methodological analysis, during which the existing models and technologies of distance learning were studied. The results of the work are that the author reveals the dependence of the quality of the educational process and its effectiveness on the correct organization of distance learning, which simplify the process of acquiring knowledge.

Keywords: distance educational technologies, teaching, English, method of application, technology

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Шаяхметова Әдемі Нуржанқызы, Шет тілі: екі шет тілі мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы 13, adema_beauty@mail.ru

Сайбекова Назира Усенқызы, PhD, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы 13.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шаяхметова Адеми Нуржановна, магистрант 2-го курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г.Алматы, пр. Достык 13, adema_beauty@mail.ru

Сайбекова Назира Усеновна, PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г.Алматы, пр. Достык 13,

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ademi N. Shayakhmetova, 2nd year master's student of the specialty "Foreign language: two foreign languages", Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: Dostyk avenue 13, Almaty, 050010, Kazakhstan; adema_beauty@mail.ru

Nazira U. Saibekova, PhD, senior lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: Dostyk avenue 13, Almaty, 050010, Kazakhstan;

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 25.05.2021

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 28.12.2021

6 - бөлім
ӨНЕР ЖӘНЕ МӘДЕНИЕТ

Раздел 6
ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА

Section 6
ART AND CULTURE

«Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы» журналына мақалалар жариялау ТАЛАПТАРЫ

1. Бұрын жарияланбаған, түпнұсқалық ғылыми жұмыстар қабылданады.
2. Журнал төмендегідей бөлімдер бойынша ғылыми-педагогикалық мазмұндағы мақалаларды жариялайды: «Педагогика және психология», «Жаратылыстану», «Физика, математика, информатика», «Тарих, экономика, құқық», «Филология», «Өнер және мәдениет».
3. Жұмыста мәселенің өзектілігі (теориялық, ғылыми-практикалық мағынасы, әдістер мен технологиялардың практикада қолданылуы) сипатталуы керек.
4. Мақалада сипатталған тақырып бойынша теориялық көзқарастар және негізгі әдебиеттерден басқа өзінің теориялық немесе қолданбалы зерттеулер нәтижесі (ғылыми көзқарасты таңдау негіздемесі, ғылыми жаңашылдық, мақсат қою, міндетті шешу, салыстырмалы зерттеулер, талдау) ұсынылуы керек.
5. Ғылыми жұмыс құрылымына мақала атауы, аңдатпа, түйін сөздер, негізгі ережелер, кіріспе, материалдар мен әдістер, талқылау, қорытынды, қаржыландырылу туралы ақпарат (бар болса) әдебиеттер тізімі кіреді. Әрбір түпнұсқалық мақалада (элеметтік-гуманитарлық бағытты қоспағанда) зерттеу нәтижесінің жаңадан енгізілуі қамтамасыз етіледі, жабдықтар мен материалдардың құрастырылуы көрсетілген зерттеу әдістемесі, деректерді статистикалық өңдеу әдістері және өнімділікті қамтамасыз етудің басқа тәсілдері көрсетіле отырып сипатталады.
6. Әдебиеттер тізімі 15 ғылыми еңбектен кем болмауы тиіс.
7. Мақалада Scopus немесе Web of Science базаларымен индекстелген 2018-2021 жылдардағы шетелдік авторлардың ағылшын тіліндегі жұмыстарына мазмұнды сілтеме берілуі тиіс.
8. Барлық мақалалар плагиатқа тексеріледі. Плагиат анықталған жағдайда мақала қарастырылмайды, оның авторына журналға ары қарай мақала жариялауға рұқсат етілмейді.
9. Авторлар өзінің ғылыми еңбектерін артық цитаталаудан, сондай-ақ мақалаға тиісті сілтемелерді ресімдемей-ақ өзінің бұрын жарияланған материалын енгізуден аулақ болуы керек.
10. Бір мақалаға бір автордан үш авторға дейін рұқсат етіледі.
11. Журналдың бір нөміріне бір автордан 1 (бір) мақала ғана қабылданады, екі немесе үш авторлық болған жағдайда сол автордың екінші мақаласы редакция алқасының қалауы бойынша жарияланады.

Техникалық талаптар

1. Мәтін Microsoft Word редакторында, Times New Roman шрифті, 11 пт өлшемі, 1 аралық, поля барлық жерде 2 см-мен теріледі.
2. Мақаланың көлемі - 3000 сөзден кем 5000 сөзден артық емес (мақала атауы, авторлар туралы мәлімет, аңдатпа, түйін сөздер, әдебиеттер тізімін есепке алмағанда). «Жаратылыстану», «Физика, математика, информатика» бөлімдеріндегі мақалалар үшін 1500-ден 5000 сөзге дейін.
3. Мақаланың бірінші бетіндегі жоғарғы сол жақ бұрышында FTAXP - ғылыми-техникалық ақпараттың халықаралық рубрикаторы көрсетіледі. FTAXP www.grnti.ru сайтында анықталады.
4. Мақала атауы бас әріптермен жазылады.
5. Авторлар туралы мәліметтер (аты-жөні, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қаласы, елі, автор-корреспонденттің e-mail).
6. Аңдатпа көлемі 150 сөзден кем емес, бұнда жүргізілген зерттеу жұмыстарының қысқаша және нақты сипаттамасы, зерттеудің мақсаты, әдістері және негізгі нәтижелері келтіріледі.
7. Түйін сөздер 5-тен 8-ге дейін сипатталған тақырып үшін ойлаудың маңыздылық деңгейімен беріледі. Түйінді сөздер зат есімдер, жалқы есімдер, географиялық атаулар, сөз тіркестері болуы мүмкін. Сын есімдер, сөйлемдер, қысқартулар (мысалы КСРО, БҰҰ, ДНҚ), сөйлемдер кілт сөздер бола алмайды.
8. **Аббревиатуралар мен қысқартулар** жалпыға таныс мәліметтерді қоспағанда мәтінде бірінші қолданыс кезінде мағынасы көрсетіліп берілуі керек.
9. Берілген суреттер, графиктер, кестелер саны мақалада 5-тен аспауы керек. Әрбір суреттер, графиктер, кестелерде дереккөз көрсетілуі керек (Дереккөз: stat.gov.kz немесе автор құрастырды).
10. **Формулалар мен белгілер** Microsoft Equation және Microsoft Word форматында орындалады, нөмірленеді, мәтінде оларға сілтеме беріледі.
11. Әдебиеттер тізімінде тек мәтінде берілген сілтемелер көрсетілген дереккөздер болуы керек. Дереккөздердің нөмірленуі мәтіндегі сілтемелер бойынша белгіленеді. Әдебиеттер тізіміндегі дереккөздер төмендегідей түрде ресімделеді:
 - Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELТ). 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.

Негізгі әдебиеттер тізімінен кейін әдебиеттер тізімі транслитерацияда (кириллицадан латыншаға) және жұмыстың атауы ағылшын тіліндегі аудармасымен беріледі.

12. Әдебиеттерге сілтемелер мәтінде сілтеме алынған бет көрсетіле отырып, дереккөз нөмірімен және тік жақшада беріледі: [1; 15]. Пікір берілмеген (лицензиясы жоқ), ғылыми сипаттамасы жоқ баспалар сілтемелері қажет емес.

13. Әдебиеттер тізімінен кейін түйін сөздермен екі аңдатпа беріледі: егер мақала қазақ тілінде жазылса, аңдатпалар орыс және ағылшын тілдерінде беріледі, егер мақала орыс тілінде болса, аңдатпалар қазақ және ағылшын тілдерінде беріледі, ағылшын тіліндегі мақалада аңдатпалар қазақ және орыс тілдерінде ресімделеді.

14. Аңдатпаның алдында мақаланың атауы, автор/лар туралы мәліметтер (аты, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қала, елі, e-mail).

15. Мақаланың соңында **Автор/лар туралы мәлімет:** тегі, аты, әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы (бар болса), лауазымы, мекеме атауы толық, үш тілде (қазақша, орысша, ағылшынша), мекенжай, елі, қала, индекс, көше, үй, email беріледі

16. Мәтіннің грамматика, стилистика, пунктуациясы тиянақты тексерілуі тиіс. Мақала техникалық талаптарға сәйкес келмеген жағдайда, авторға/ларға толықтырылуға жіберіледі.

Мақаланың қаралу және қабылдану мерзімі

Шығарылым	Мақаланың қабылдану мерзімі	Мақаланың қарастырылу мерзімі	Жарияланым 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

Мақала vestnik.kazmkpu.kz сайтында онлайн түрінде жіберіледі.

Редакциялау және рецензиялау тәртібі

1. Мақаланың алынғаны туралы ақпарат жұмыс редакцияға түскеннен кейін 3 жұмыс күніне дейінгі мерзімде авторларға жіберіледі.

2. Мақаланы өңдеудің орташа мерзімі 1 айдан 3 айға дейін мерзімді құрайды.

3. Редакцияға түскен мақала бойынша авторларға журнал редакторы қол қойған түсініктемелер жіберіледі. Түсініктемелер мақаланың жалпы бағасы, техникалық ресімдеу, баяндау логикасы, әдебиеттер бойынша т.б. ескертулерден тұрады.

4. Алынған түсініктемелерге жауап ретінде авторлар мәтінге сәйкес түзетулер енгізіп, мәтіннің өзгертілген нұсқасын жібереді.

5. Редакция алқасы авторларға мақала талаптарға толық сәйкес келмейінше түсініктемелер жібереді. Редакция алқасы түсініктемелері авторлар тарпынан орындалмаған жағдайда редактордың хат алмасуды тоқтатуға құқы бар.

6. Авторлардан мақаланың редакция жіберген нұсқасына түзетулер енгізу қатаң талап етіледі.

7. Мақала мәтіні талаптарға толық сәйкес келгеннен кейін редакция алқасы мақаланы екі анонимді ішкі және сыртқы рецензиялауға (double-blind review) жібереді. Ішкі рецензиялауға журналдың редакциялық кеңесі және редакция алқасы мүшелері, сыртқы рецензиялауға мамандық саласы мақала тақырыбына жақын тәуелсіз сараптамашылар тартылады.

8. Рецензентке мақала мәтіні (авторлар туралы мәліметсіз) және рецензия формасы жолданады.

9. Рецензиялау мерзімі рецензенттің мүмкіндігіне байланысты, бірақ мақала алынған күннен бастап 1 айдан аспау керек. Рецензия алынбаған жағдайда мақала басқа сараптамашыға рецензиялануға жіберіледі.

10. Әр мақалаға кемінде екі тәуелсіз рецензия алынуы тиіс.

Мақаланың жарияланым құны - 7500 теңге. Шетелдік авторлардан (Қазақстан азаматы емес) жарияланым үшін төлем алынбайды. Редакциядан деректемелер көрсетіліп, мөр басылған мақаланың қабылданғаны туралы жазбаша ақпарат алынғанға дейін **төлем жасамауларыңызды өтінеміз.**

Журналдың авторлық нұсқасы

Журналдың кезекті нөмірі типографиядан шыққаннан кейін автор қағаз түріндегі 1 авторлық нұсқасын алады. Редакция қаладан тыс жерлердегі авторларға пошталық таратылымды жүзеге асыра алмайды.

Редакция автордың сұранысы бойынша алушы есебінен пошталық жедел-таратылымды жүзеге асыра алады.

Редакция мекенжайы:

Қазақстан Республикасы, Алматы қ., 050000, Гоголь қ. 114, 1- корпус, 122- каб.

Тел.: +7 (727) 237 0018

<http://vestnik.kazmkpu.kz>

Редакцияның электронды поштасы: vestnik@kazmkpu.kz

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

для публикации в журнале

«Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета»

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. Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, информацию о финансировании (при наличии), список литературы. В каждой оригинальной статье (за исключением социально-гуманитарного направления) обеспечивается воспроизводимость результатов исследования, описывается методология исследования с указанием происхождения оборудования и материалов, методов статистической обработки данных и других способов обеспечения воспроизводимости.
6. Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
7. В статье должны даваться содержательные ссылки на работы зарубежных авторов на иностранном языке 2018-2021 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 автора- корреспондента.
6. **Аннотация** объемом не менее 150 слов должна давать 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.

После основного списка литературы дается список литературы в транслитерации (с кириллицы на латиницу) и переводом названия работы на английский язык.

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. 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	Публикация
№ 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 подаются онлайн на сайте: vestnik.kazmkpu.kz

Порядок редактирования и рецензирования

11. Сообщение о получении статьи отправляется авторам в срок до 3 рабочих дней после получения.

12. Средний срок обработки статьи составляет от 1 до 3 месяцев.

13. 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.

14. В ответ на полученный комментарий, авторы вносят соответствующие исправления в текст и направляют доработанную версию статьи.

15. Редакция 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.

16. Авторам настоятельно рекомендуется вносить правки в ту версию статьи, которую направляет редактор.

17. 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.

18. Рецензенту направляется текст статьи (без данных об авторах) и форма рецензии.

19. 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.

20. На каждую статью должно быть получено не менее двух независимых рецензий.

Стоимость за публикацию статьи - 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. Гоголя 114, корпус 1, каб. 122

Тел.: +7 (727) 237-00-18. **E-mail** редакции: vestnik@kazmkpu.kz Веб-сайт: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

REQUIREMENTS FOR ARTICLES

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. The structure of the scientific article includes the title, abstracts, keywords, main provisions, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusion, information about funding (if available), references. Each original article (with the exception of the socio-humanitarian direction) ensures the reproducibility of the research results, describes the research methodology with an indication of the origin of equipment and materials, methods of statistical data processing and other ways to ensure reproducibility.
6. The list of references should contain at least 15 sources.
7. The article should contain meaningful links to the works published in 2018-2021, 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 corresponding author.
 6. An abstract of at least 150 words should 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.
- After the main list of references, a list of references is given in transliteration (from Cyrillic to Latin) and a translation of the title of the work into English.

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 is given full information about the author/s in 3 languages (Russian, Kazakh, English): surname, name, patronymic, academic degree, academic title (if any), title, name of the organization. Work address: country, city, zip code, street, house; author's 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 submitted online at the web-site: **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 reviews.

The cost for publishing an article is 7500 KZT. Foreign authors (non-citizens of Kazakhstan) are not charged for publication.

Courtesy copy

After leaving the printing house of the corresponding issue of the journal, the author may receive 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: Republic of Kazakhstan, Almaty, 050000, Gogol str., 114, building 1, office 122.

Tel.: +7 (727) 237 00 18

e-mail: vestnik@kazmkpu.kz

web-site: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

**ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

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

№4 (88) 2021

<http://vestnik.kazmkpu.kz>
email: vestnik@kazmkpu.kz

Беттеуші Гульчахра Джексембиева
Көркемдеуші редакторы Нурболат Пошанов
Техникалық редактор Жалғас Мәсәлім

30.12.2021 ж. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16

Компьютерлік терілім.

Әріп түрі «Times New Roman»

Шартты баспа табағы 9,00

Таралымы 300 дана

Тапсырыс № 48

«Қыздар университеті» баспасы.
050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй