

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

ӘЛ-ФАРАБИ атындағы ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

ХАБАРШЫ

«Педагогикалық ғылымдар» сериясы

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

ВЕСТНИК

Серия «Педагогические науки»

AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

JOURNAL

of Educational Sciences

№2 (55)

Алматы
«Қазақ университеті»
2018



ХАБАРШЫ

«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР» СЕРИЯСЫ № 2 (55)

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



25.11.1999 ж. Қазақстан Республикасының Мәдениет, ақпарат және қоғамдық келісім министрлігінде тіркелген

Куәлік №956-Ж.

Журнал жылына 4 рет жарыққа шығады

ЖАУАПТЫ ХАТШЫ

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

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

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

Исаева З.А., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)
Трапицын С.Ю., п.ғ.д., профессор (Ресей)
Тайсум Э., PhD (Ұлыбритания)
Христозова Г., п.ғ.д., профессор (Болгария)
Римантас Ж., хабил. д., профессор (Литва)
Хусейн Х.Б., PhD, профессор (Түркия)
Пепа Митева, PhD, асс. профессор (Болгария)
Акшалова Б.Н., ф.ғ.к., доцент (Қазақстан)
Махамбетова Ж.Т., психология магистрі (Қазақстан)

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



КАЗАК
УНИВЕРСИТЕТІ
Б А С П А У Й І

Ғылыми басылымдар бөлімінің басшысы

Гүлмира Шаккозова
Телефон: +77017242911
E-mail: Gulmira.Shakkozova@kaznu.kz

Редакторлары:

Гүлмира Бекбердиева, Азиза Хасанқызы

Компьютерде беттеген

Айгүл Алдашева

Жазылу мен таратуды үйлестіруші

Айдана Керімқұл
Телефон: +7(727)377-34-11
E-mail: Aidana.Kerimkul@kaznu.kz

ИБ № 12158

Басуға 30.06.2018 жылы қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 7,8 б.т. Офсетті қағаз. Сандық басылыс.
Тапсырыс № 4435. Таралымы 500 дана. Бағасы келісімді.
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің
«Қазақ университеті» баспа үйі.
050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.
«Қазақ университеті» баспа үйінің баспаханасында басылды.

© Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2018

2016 жылға дейін ISSN 1563-0293

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

Раздел 1
**ИСТОРИЯ.
МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

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

FTAMP 14.07.03+02.41.51+15.41.21

Паридинова Б.

философия магистрі, Қорқыт Ата атындағы
Қызылорда мемлекеттік университетінің PhD докторанты,
Қазақстан, Қызылорда қ., e-mail:filosof.sokrat.86@mail.ru

ТҰЛҒА ФИЛОСОФИЯЛЫҚ, ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮСІНІК РЕТІНДЕ

Әлемдік дамудағы жаһандану үдерістері халықаралық интеграцияның кеңеюіне ықпал етуімен қатар, тұлғаның да дамуына әсер етеді. Сондықтан адамның тұлғалық дамуы мәселесі елдің экономикалық және әлеуметтік даму шарттарын қалыптастыратын маңызды факторға айналды. Тұлға теориясы қоғамдық және гуманитарлық ғылымдар шеңберінде ерекше дамуда. Адамзат қоғамының дамуының басында тұлға теориясы философиялық ғылымдарда талданды. Берілген мақалада тұлға қоғамдық және гуманитарлық ғылымдардың нысаны ретінде айқындалады. Мақаланың пәні ретінде тұлға теориясына байланысты кейбір қызықты идеялардың философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түсініктері саналады. Зерттеудің мақсаты – тұлға теориясы эволюциясының негізін қалайтын қағидаларын сәйкестендіру. Философия, педагогика және психологияның маңызды өкілдерінің көзқарастары мен қызықты идеялары қарастырылған. Алынған нәтижелер жоғары мектеп қызметінде тұлғалық-бағдарлы оқыту барысындағы мұғалімдер мен студенттердің мәдениетін қалыптастыруда қолдануға болады. Зерттеудің әдістемелік негізін тұлғаны философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түсінік ретінде зерттеудің жалпы заңдылықтары, қағидалар, тәсілдер мен әдістер жүйелері құрайды. Соның ішінде, танымның диалектикалық әдісі тұлға түсінігін түрлі деңгейде қарастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері философия, педагогика және психология әдіснамалары арқылы алынды. Зерттеуде тұлға ұғымының философия, педагогика және психологиядағы түсініктік аппараты айқындалды және жүйеленді. Ол үшін шетелдік авторлардың тұлға теориясы тұжырымдамалары талданды. Руханият, мораль, тұлғаның әлеуметтенуі мәселелері қарастырылды. Тұлғалық-бағдарлы оқыту шарттарындағы мұғалім тұлғасы мәселесіне ерекше мән берілді. Сондықтан берілген зерттеу жұмысының нәтижелері студенттер арасындағы оқу процесі мен тәрбие жұмыстарында пайдалану өз жемісін береді. Жұмыстың тәжірибелік маңыздылығы мынада: тұлға теориясы түсінігі құрылымданды және жүйеленді, философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық тұжырымдарға ерекше назар аударылды.

Түйін сөздер: тұлға, түсінік, мұғалім, тұлғалық-бағдарлы оқыту, гуманистік психология.

Paridinova B.

PhD student, Korkyt Ata Kyzylorda State University,
Kazakhstan, Kyzylorda, e-mail:filosof.sokrat.86@mail.ru

Personality as Philosophical, Pedagogical and Social-psychological Concepts

Processes of globalization of world development influence not only to expansion of the international integration, and also on personality development. The problem of the theory of personality becomes a significant factor creating conditions for economic and social development of the country. The theory of personality develops primarily within the social and human sciences.

At the beginning of the development of human society, the theory of personality was discussed in the philosophical sciences. In this article, personality is defined as an object of social and human sciences. The subject of the article are some more interesting ideas concerning the theory of personality as

a philosophical, pedagogical and socio-psychological concept. The aim is to research the evolution of personality theory in identifying its fundamental principles. Considered the views and their most interesting ideas basic representatives of philosophy, pedagogy, psychology. The results obtained will be used in the activity of the higher school to form a culture of teachers and students in personal-oriented learning. Methodological basis of the research was a system of principles, methods for studying the general patterns of personality as a philosophical, pedagogical and social-psychological concept. In particular, dialectical method of cognition allowed us to consider the problem theory of personality in different levels.

In the paper the concepts of the theory of the personality of authors of foreign countries were analyzed, problems of spirituality, morality, and socialization of the individual were examined. Particular attention was paid to the problem of the teacher's personality in the context of personal-oriented learning. Results can be useful in designing and understanding educational work of universities.

Key words: personality, concept, teacher, personality-oriented learning, humanistic psychology.

Паридинова Б.

магистр философии, PhD докторант

Кызылординского государственного университета имени Коркыт Ата,
Казахстан, г. Кызылорда, e-mail: filosof.sokrat.86@mail.ru

Личность как философское, педагогическое и социально-психологическое понятие

Процессы глобализации мирового развития влияют не только на расширение международной интеграции, но и на развитие личности. Теория личности развивается преимущественно в рамках общественных и гуманитарных наук. В начале развития общества теория личности рассматривалась в философских науках. В данной статье личность рассматривается как объект изучения общественных и гуманитарных наук. Предметом статьи являются некоторые более интересные идеи, на взгляд автора, касающиеся теории личности как философское, педагогическое и социально-психологическое понятие. Целью исследования является раскрытие эволюции теории личности при определении его основополагающих принципов. Рассмотрены взгляды ключевых представителей философии, педагогики, психологии и наиболее интересные их идеи. Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности высшей школы для развития культуры учителей и студентов, развитии взглядов и идей теории и практики личностноориентированного обучения. Методологическая основа исследования – система принципов, приемов и способов исследования общих закономерностей развития личности как философской, педагогической и социально-психологической категорий. В частности, диалектический метод познания позволил рассмотреть проблему теории личности в разных уровнях. В статье были анализированы концепции теории личности авторов зарубежных стран, рассмотрены проблемы духовности, морали, социализации личности. Особое внимание было уделено проблеме личности учителя в условиях личностноориентированного обучения. Результаты могут быть полезны в проектировании и осмыслении воспитательной работы вузов.

Ключевые слова: личность, понятие, учитель, личностноориентированное обучение, гуманистическая психология.

Кіріспе

Жаһандық құбылыстардың белең алуы қазіргі қоғамда көптеген өзгерістерді туында-тып отыр. Әлеуметтік, қоғамдық, саяси, мәдени өмірде адам құндылықтары өзгеріске ұшырай бастады. Жаһандану салдарынан жаңа қауіп-қатерлер мен сын-тегеуріндер пайда болды. Сондықтан қоғамдық-гуманитарлық ғылымдар саласындағы, әсіресе философия, педагогика және психология ғылымдарындағы тұлға түсінігін қарастыру өзекті болып табылады.

Философия ғылымдарының негізгі дүние-танымдық мәселелерінің бірі ретінде адамның табиғатын, оның болмыстық ерекшелігін, шығу тегін, дүниедегі адамзат баласының ор-

нын түсіндіру саналады. Заманауи философия ғылымдарында да адам табиғатын пайымдау тұлға түсінігімен тығыз байланысты. Өйткені демократиялық қоғамның ең жоғарғы құндылығы саналатын тұлға түсінігінің мән-мағынасын түсіну маңызды деп ойлаймыз.

Жаһандану педагогика және психология ғылымдарының жаңа қырынан дамуына ықпал жасады. Әсіресе, жаһандану құбылысы білім беру процесін қайта қараудың іргетасын қалады. Білім беру жүйесінде тұлға негізгі орын алатын тұлғалық-бағдарлы оқыту бойынша жаңа технологияларды енгізу басталды. Жалпы тұлғалық-бағдарлы оқытудың негізгі нысаны тұлға болғандықтан мәселені барлық қырынан қарастыруға тырыстық.

Зерттеу жұмысының негізгі нысаны ретінде тұлғаның философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түсініктері саналады. Басты мақсат – тұлға ұғымының ғылыми түсініктік аппаратын жүйелендіру. Сондықтан аталмыш ғылыми-зерттеу жұмысының теориялық және тәжірибелік маңыздылығы жоғары деп ойлаймыз.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің әдістемелік негізін тұлғаны философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түсінік ретінде зерттеудің жалпы заңдылықтары, қағидалар, тәсілдер мен әдістер жүйелері құрайды. Соның ішінде, танымның диалектикалық әдісі тұлға түсінігін түрлі деңгейде қарастыруға мүмкіндік береді.

Құрылымдық-логикалық модельді пайдалану барысында тұлға түсінігі және оның кейбір мәселелерін жүйелі түрде анықтауға болады. Бұл әдісте тұлғаны философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық қағидалар тұрғысынан қарастырамыз. Әлбетте, берілген модель барлық талдау түрлерінің синтезі болып табылады. Бұл негізгі нәтижелердің логикасы келесі әдістерде көрініс табады: құрылымдау, жүйелеу.

Философиялық әдіснама арқылы тұлға түсінігін зерттеудің барлық бағыттарындағы айқындалған тұжырымдамалардың мәні, диалектиканың негізгі қағидалары болып табылатын жалпылама байланыс, қалыптасу және дамуы, зерттеу пәнінің ғылыми танымның эмпирикалық және теориялық түрлерімен өзара байланысы айқындалады. Педагогикалық және психологиялық әдіснама арқылы білім беру процесіндегі тұлғаның гуманистік парадигмасы, тұлға дамуының негізі ретінде оқыту және тәрбиелеу мәселелері, азаматтарды дамушы тұлғаға үйретуге дайындау сынды мәселелері дәйектелді. Тұлға философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түсінік ретіндегі негізгі тұжырымдамалары жиынтықталып, қорытындыланды.

Әдебиеттерге шолу

Тұлға мәселесін айқындау бойынша ғылымда әртүрлі пәнаралық зерттеулер жүргізіліп келеді. Мәселен, психология ғылымдарында оқытуды зерттеудің нақты саласы болмаса да, мұғалімнің оқу процесіндегі маңызды тұлғасын

айқындайтын көп жылдық түсінік бар. Ғылыми жұмыста тұлғаны зерттеу психологияның негізгі міндеті екендігі айқындалады (Эванс, 1959) [1]. Мұғалімдердің білім берудегі тұлғалық сапасының рөлін түсіндірудегі білім беру психологиясы тұлғаның даму теориясына сүйенеді. Негізінен тұлғаның бес факторлы көрінісі мұғалім тұлғасының толықтай психологиялық теориясының негізін ашады (Голдберг, 1992) [2]. Келесі зерттеу жұмысында 1920 – 1960 жылдар аралығындағы Бразилия мұғалімдерін оқытуға байланысты педагогикалық психология бойынша еңбектердегі тұлға және оның даралық айырмашылықтары түсіндіріледі. Бұл еңбекте біліммен қатар, философиялық, биологиялық, психоаналитикалық және діни көзқарастардың әр түрлі ахуалдардағы басымдылығы айқындалады (Лима және Катани, 2015) [3]. Руханият адам тұлғасын қалыптастырады және басты адамгершілік белгісі болып табылады. Оқу процесіндегі рух, руханилық, дін, мораль түсініктерінің негізгі теориялық зерттеулері мен «руханият» пен «адамгершілік» түсініктерін философиялық көзқарастар жүйесінде үйлестіруді мақсат еткен еңбектер де кездеседі. Сонымен қатар, руханилық түсінігінің қалыптасқан ұғымдарын психологиялық сараптау жүргізіледі (Яшина, 2015) [4]. «Тұлға», «әлеуметтену» және «тұлғаның әлеуметтенуі» түсініктерінің теориялық негіздері сарапталған еңбекте авторлар әлеуметтенудің процестері мен тетіктерін қысқаша баяндайды. Тұлғаның әлеуметтенуінің философиялық, әлеуметтанулық, психоэкологиялық, құқықтық және моральды-этикалық қырлары қарастырылады. Авторлардың пайымдауынша, қазіргі шарттардағы әлеуметтену процесі барлық өркениеттердің мәдениет сахнасында дамып, көптеген ұлттық және этникалық мәдениеттер арасындағы өзара қимылдар мен кірігудің қосындысы болып табылады (Родермел және Степанова, 2015) [5]. «International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science» Энциклопедиясының екінші басылымында тұлғалық бірегейліктің философиялық қырлары екі теория бойынша қарастырылады: теория жан, дене және мида шоғырланады; психологиялық үздіксіздік пен қисындылық туралы реляциялық теориялар. Әлеуметтік зерттеулер бірегейліктің субъективті сезімін талдайды. Постмодернистік теориялар адам бірлігін мойындамайды. Бірегейлікті тұрақтандыру үшін эмпирикалық мәліметтер ұсынылған (Наннер-Винклер, 2015) [6]. Діни және рухани тұрғыдағы (д/р) күрес –

бұл әлсіз ақыл-ой мен физикалық нәтижелердің жалпы тәжірибесі мен сенімді нәтижесі. Діни және рухани күрестегі тұлға мен өзін-өзі бағалаудың рөлі қарастырылған зерттеуде тұлға көріністерінің (өзін-өзі төмен бағалау, жоғары нейротизм және т.б.) белгілері салыстырылады. Нәтижесінде тұлға мен өзін-өзі бағалау діни және рухани тұрғыдағы күресте маңызды рөл атқару ықтималдығы талданады (Граббс және т.б., 2016) [7]. Жеке, әлеуметтік және когнитивті парадигмаларды біріктіре отырып зерттелген еңбекте тұлғалық сапалық белгілердің когнитивті процестермен байланысты айқындалады. Нәтижелерде айқындалғандай, тұлға ойластырылған ұсыныстар жиынтығынан кейін өзіне-өзі қатыстылығы мәселесі туындайды (Хоувэлл және Зеленски, 2017) [8]. 2017 жылы жарық көрген «Individual Differences and Personality» ғылыми еңбегінің төртінші бөлімі (Эштон, 2017) [9] тұлғаның дамуына арналады. Автор өз еңбегінде тұлғаның әрбір өмір сатыларындағы өзгерістерді қарастырады. Сонымен бірге, балалар тұлғасына байланысты өлшемдер талданып, ұзақ мерзім көлемінде тұрақтылық сақталатын жас шамаларын айқындайды. Психология мен этика арасындағы алшақтық тұлғалық бұзылуды оңтайландырған зерттеуге әкелді. Біріктірілген көзқарас тұлғалық бұзылуды зерттеуді байытуы және кеңейтуі мүмкін. Тұлғалық бұзылуды психоэтикалық көзқараспен қарастырған мақалада ерік білдіру өлшемдерінің моральдық шешімдер арқылы психологиялық қабілеттерді әлсірету ахуалы сарапталып, үдемелі ауытқушылықтарға әкелу салдары анықталады (Эльварез-Сегура және т.б., 2017) [10]. Тұлға теориясының қорытындылары оқу процесіндегі білім беру психологиясы шеңберінде мұғалімнің тұлғалық рөлін айқындайды. Бұл үшін зерттеу жұмысында психология және оның шектес салаларының келесі бес тобы сыни тұрғыдан сарапталады: мұғалім типологиясын зерттеу, мұғалімдердің қажетті және қажетсіз ерекшеліктерін айқындау, мұғалімдердің кәсіби мінез-құлқы және оның студенттерге ықпалын анықтау, мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін зерттеу және тұлға теориясы төңірегіндегі мұғалім тұлғасын зерделеу (Гонкз, 2017) [11]. Тұлға қозғалысы психологиясын сараптауға арналған ғылыми еңбек заманауи тенденцияларға сүйенген нәтижелер береді. XIX және XX ғасырлардың зерттеушілері дәйектеген ғылыми мәселелерді шешу арқылы қазіргі ғылым тұлға құрылымы мен қозғалысын толық түсіне алады. Зерттеу барысында тақырыпқа байла-

нысты теориялық және әдістемелік мәселелер қарастырылған (Кэрвон және Литтл, 2017) [12].

Сонымен қатар, мұғалім тұлғасы түсінігін зерттеу бойынша әлеуметтік оқыту теориялары (Бандура, 1999) [13] мен даму теорияларының танымдық белгілерін (Лутз және Хайтт, 2004) [14], тұлғалық және педагогикалық өзара әрекеттердің академиялық жетістіктердің анықтаушысын (Кардосо және т.б., 2011) [15] дәйектеген еңбектер де кездеседі.

Нәтижелер және талқылау

Байқағанымыздай, тұлға түсінігі қоғамдық және гуманитарлық ғылымдар саласында жан-жақты түсіндіріледі. Қазіргі шарттарда осы жан-жақты зерттеулер көмегімен мәселенің мәнін ашуға мүмкіндіктер мол. Тұлғаның заманауи шарттарда негізгі нысан екенін дәйектей отырып, мына пікірге назар аударғымыз келеді: «Бүгіннен бастап және болашақта да терең ойлайтын, өзгелермен өзара әрекеттер жасайтын, салдардың көптеген нұсқаларын қарастыратын, баламалы шешімдер ұсынатын және мәселені шығармашылық тұрғыдан қарастыратындар ғана ерекше қажет етіледі» (Фромберг, 2001) [16].

Негізінен еуропалық тілдерде тұлға түсінігі латынның *persona* сөзімен тығыз байланысты. Ұғым көптеген мағыналар береді: театрдағы әртіс бетпердесі, адамның әлеуметтік рөлі, адам біртұтас жаратылыс иесі және т.б. Ежелгі римдік философ Цицерон былай деген екен: «Мен үш тұлға кейпіндемін: жеке өзімнің, менің қарсыласымның және соттың» (Питкин, 1967) [17]. Ал рим философы Боэций болса, өзінің «Contra Eutychen et Nestorium» (Боэций, 2014) [18] атты еңбегінде *persona* түсінігі латынның *personare* (қуатты дыбыс шығару) етістігінен шыққан деп есептейді. Аталмыш еңбегінде ойшыл тұлға түсінігіне де анықтама береді: «Қисынды табиғаттың дербес субстанциясы».

Француз философы Р. Декарттың (Асмус, 2006) [19] екі субстанциясы ілімі арқылы тұлға түсінігінің философиялық тұжырымдамалары дами түсті. Рационализм және оның философиядағы орнын негіздеген ойшылдың ғылымға берген жетістіктері мыналар деп ойлаймыз: ақыл-ойдың танымдағы жетекші рөлін дәйектеді; субстанциялар туралы ілім, оның белгілері мен модустарын ұсынды; философиядағы материалистік және идеалистік бағыттарды бітістіру үшін дуализм теориясының авторы атанды; танымның ғылыми

әдісі мен «туа біткен идеялар» туралы теорияларды айқындады. Субстанцияларды материалды (заттар) және рухани (идеялар) деп бөле отырып, жан мен дене адамның психофизикалық бірлігінен бас тартатындығын айқындады. Ойшыл еңбектерінде тұлға санамен теңдестірілді.

Ағылшын философы, қоғамдық келісім теориясының негізін қалаушылардың бірі Т. Гоббс тұлға түсінігінің дамуын талдайды: «Тұлға сөзі латынның *persona* сөзінен шыққан. Гректер мұның орнына *prosopon* ұғымын қолданады және бет немесе кескін мағынасын береді. Латынның «*persona*» түсінігі секілді сахнада ұсынылатын адамның киімі немесе сыртқы келбеті деп түсіндіріледі. Кейде адамның белгілі бір дене мүшесін, мәселен бетін жасыратын бетперде айтылады. Театр сахнасынан келген бұл түсінік кейін сөйлейтін немесе әрекет ететін мағынасымен ауысты. Сонымен, тұлға сахнада да, күнделікті өмірде де әрекет ететін адам, ал бейнелеу, бұл – өзін немесе өзгені көрсету, өзге үшін әрекет ету, өзге үшін оның атынан әрекет ету. Түсінік әр жағдайда әр түрлі айтылады: өкіл, орынбасар, билеушінің өкілі, сенімді өкіл, депутат, прокурор және т.с.» (Гоббс, 1985) [20]. Демек, тұлға түсінігінің негізгі түп-төркіні өнер саласынан келген және бетперде мағынасына келеді. Сонымен қатар, түсінік адамның бет-бейнесі мен сыртқы келбетімен тығыз байланысты.

И. Канттың тұлға және оның «Адамзат формуласындағы» орны туралы идеялары нормативті этика бойынша заманауи пікірталастарда маңызды рөл атқарады. Ойшыл тұлға ұғымын моральды императив негізінде қарастырады. Оның идеялары моральдың формальды және материалды қағидалары, оның рөліне қызығушылық негізіндегі өнегелі өмір сүру сезімі болып табылады. Кант идеялары арасындағы адамдар мен адамгершілік міндеттеріне сыйластықпен қарау пікіріне ерекше назар аударылады (II бөлім). Канттың сыни моральдық философиясы этикамен сабақтастығы негізінде рационалдылық ықтияры арқылы моральды императивпен бірге моральдың аналитикалық көрінісін береді. Канттың аналитикалық қозғалысы адамзат пен тұлға идеяларын біріктіре отырып, ойшылдың моральды философия онтологиясын құрады (III бөлім). Философтың адамгершілік сезімі туралы тұжырымдамасы адамдарға сыйластық түсінігін бере отырып, осы құндылықтар талаптарын орындаудың ынталандыру күшін туындатады (IV бөлім). Сондықтан осы үш бөлім Канттың адамгершілік бойынша ойларын

жеткізудегі тұлға туралы идеяларын түсінудің маңыздылығын көрсетеді (Дим, 2009) [21]. Қарап отырғанымыздай, И. Кант тұлға түсінігін практикалық философия арқылы дәйектейді. Сол себепті, тұлға өзін-өзі анықтайтын және жеке ақыл-ой, парасатына сәйкес әрекет жасайтын жаратылыс.

Жалпы әлемдік философияда тұлға түсінігіне байланысты көптеген ойшылдар өз пікірін білдірген. Әрине, бір мақала шеңберінде барлық философиялық тұжырымдамаларды талқылау мүмкін емес екендігін мойындаймыз. Қазақ ойшылдары арасында Абайдың педагогикалық көзқарастарына ерекше мән бергенді жөн санап отырмыз.

Ұлы Абайдың шығармаларында педагогикалық теория мен тәжірибенің негізгі жалпыадамзаттық мәселелері көрініс тапқан. Абай арнайы философиялық және педагогикалық еңбектер жазбаса да, оның барлық шығармашылығы жастар тәрбиесіне негізделе отырып халықтың адамгершілік құндылықтары мен даналығына сүйенеді. Еңбектері қазақ ұлттық интеллигенциясының өкілдері ақындар мен композиторлар шығармашылығына ықпал жасап, Шығыс пен Батыс халықтарының қоғамдық ойлары жетістіктерін насихаттаудан тұрды.

Бүгінде Абайдың адамгершілік қағидалары мен құндылықтарын қалыптастырудағы ойлары өмір процесіндегі діни мораль туралы ілімдерін айқындауға септігін тигізуде. Абайдың пікірінше, адам дайын тұлғалық сапалық белгілермен дүниеге келмейді. Адамгершілік туралы барлық түсініктер, мінез-құлықтың барлық ережелерін ол өз өмірі мен әрекеті процесінде иеленеді (Уксикбаева, 2013) [22].

Өткен ғасырдың соңғы жылдарындағы әдебиеттерде жазылғандай (Личностно – ориентированное обучение: теории и технологии, 1998) [23]: «Жаңа мыңжылдық алдында тұрған адамзат үшін алдағы уақытта технократизм дәуіріне қарағанда, рухани еркіндік пен тұлғаның тұтастығы ізденісі мен иеленуі жүреді. Бүгінде қоғам мен мәдениет дағдарысынан шығу жолы ең алдымен білім беру дағдарысын еңсеру, оның жаңа құндылықтары мен мақсаттарын жүзеге асырудың құралдарын айқындаумен байланысты. Мұндай сын-тегеуріндерге жауап ретінде пайда болған білімнің тұлғалық-бағдарлы парадигмасы жаңа пайымдауларды туындатып, гуманистік философия, психология, педагогика идеяларын жаңа сатыға көтереді.

Бұл парадигманың мәні адам білімділігінің көрсеткіші саналған оның білімінің көлемін

анықтайтын «энциклопедизм» тұжырымдамасынан, білімнің басым мақсаты ретінде адамның табиғатқа билік жүргізуін қамтамасыз ететін әрекет тәсілдерін игеру, білімді адамның тұрмыстық жағына назар аударту, өз болмысы ахуалын еркін иелену дағдысын дамыту секілді т.б. технократизм идеяларынан бас тарту болып табылады.

Білім берудің жаңа парадигмасы әлемдік мәдениеттегі терең түбірге ие. Ол бұрынырақ И. Кант тұжырымдаған категориялық императив идеясының негізінде дамуда.

Бұл тәсілдің мәнін түсіну және тәжірибеде қолдану барысында ұстаз жаңа білім беру парадигмасын сипаттаушы тұлғалық-бағдарлы оқыту идеясын өзі үшін маңызды екенін ұғынуы керек. Оны игерудің негізінде шет елдік және отандық психологиядағы тұлға теориясы мен психологиялық деректерді білу жатады.

Тұлғалық-бағдарлы тәсілдің қайнар көзі психологияның «үшінші күші» саналған, XX ғасырдың 50-жылдары пайда болған, бехевиоризм мен психоанализ бағыттарына өздерін қарама-қарсы деп есептеген психология ғылымдарының саласы гуманистік психологияда жатыр. Гуманистік бағытталу негізіне сәйкес адам әлеуетін дамыту, оның сөзсіз құндылығын тану, ағзаның ішкі тәжірибесін тұлға және оның өзгерістерін зерттеу үшін қозғалыстар құрылды. Н.Н. Никитинаның [23] редакциялық басқаруымен жарыққа шыққан еңбекті негізге ала отырып, психологиядағы аталмыш ағымның негізін қалаушылар А. Маслоу мен К. Роджерс идеяларын талдасақ.

Абрахам Маслоу тұлға теориясының гуманистік бағытының танымал өкілі болып табылады. Оның қалыптастырған теориясы гуманистік психологияға тән негізгі идеялар мен жағдайларды көрсетеді: адам өмірін оның жоғары ұмтылыстарын назарға алу арқылы түсінуге болады: өсу, өзін-өзі таныту, денсаулыққа, өзін-өзі реттеуге, тиімді қызметке талпыну, бірегейлік пен дербестік ізденісі, кереметті аңсау «жоғарыға» ұмтылу ретінде, дамуға үлкен тұлғалық әлеуетінің болуы.

А. Маслоудың пайымдауынша, ең алдымен нақты мезгілде және кеңістікте жеке адам болмысының бірегейлігін түсіну керек. Әрбір адам өз өмірін мағынамен толықтыруды міндет етеді. Бұл тұста әрбір адам өз әрекетіндегі таңдауына жауапты екендігі айтылады.

Ғалым мәселе бойынша көптеген қорытындылар шығару арқылы тұлғаның өзін-өзі актуалдандырудың мынадай сипаттамаларын ұсынады:

- шынайылықты тым тиімді қабылдау;
- өзін, өзгелерді және табиғатты қабылдау;
- өзінділік, қарапайымдылық және жара-тылыстық;
- мәселеге орталықтана бағытталу;
- тәуелсіздік, жалғыздық қажеттілігі;
- дербестік: мәдениет пен қоршаған ортадан тәуелсіздігі;
- қабылдаудың балғындығы;
- шыңына жеткен немесе мистикалық алаңдаушылық;
- қоғамдық мүдде;
- терең тұлғааралық қатынастар;
- демократиялық мінез;
- құралдар мен мақсаттарды жіктеу;
- тұтастай адамның ақымақтығы күлкіге айналатын әзілді философиялық сезіну;
- креативтілік;
- мәденилендіруге қарсылық.

Гуманистік психологияны жақтаушылар арасында К. Роджерстің еңбектері ерекше қолдау тапты. Карл Роджерс адам табиғатына байланысты өз ойларын айта келе, адамның құнды мағынасы оның айқындалған мақсаттар үшін алға жылжу, конструктивтілік, шынайылық пен сенімділікке бағытталуында жатыр. Ол адамды белсенді жаратылыс иесі ретінде атап көрсетті және олар жеке мақсаттарға бағыттала әрекет етеді және ұмтылыс жасауға қабілетті.

Ғалым өз зерттеулерінде бес негізгі тұлғалық сипаттамаларды айқындады:

- алаңдаушылықтарға ашықтығы;
- өмірдің экзистенциалдық кейпі;
- ағзалық сенімділік;
- эмпирикалық еркіндік;
- креативтілік.

Роджерстің тұлғалық теориясы терапиялық тәжірибенің үздіксіз өзара әрекеті көмегімен дамыды. Оның ішінде ең маңыздысы – Роджерстің жеке тәжірибесі болып табылады: зерттеушінің ойынша, жеке тәжірибе негізінде құрылған тәжірибе айыптаулардан аластайды. Негізінен К. Роджерстің тұлға теориясы жалғасқан тәжірибелер мен зерттеулер барысында үнемі өзгеріп отырады. Әрине, теорияның негізгі бағыттары өзгермейді, дегенмен, теорияның құрылым мен ұйымдастырылуында өзгерістер орын алып тұрады (Артлей, 1964) [24].

Ғылыми әдебиеттерде тұлғалық-бағдарлы педагогиканың келесі қағидалары ұсынылады:

- индивид үнемі ауыспалы әлемнің ортасында жүргендіктен, әрбір индивид үшін қоршаған шынайылықтың жеке дүниесі маңызды; бұл ішкі дүние сырттан аяғына дейін танылмайды;

– адам қоршаған шынайылықты жеке қабылдау мен түсіну аралық әсерімен қарайды;

– адам өзін-өзі тану және өзін-өзі танытуға ұмтылады; адам өзін-өзі кемелдендірудің ішкі қажеттіліктерін иеленген;

– тұлғаның дамуы үшін қажетті өзара түсінушілік қатынастар нәтижесінде жетеді;

– өзін-өзі жетілдіру, даму орта және өзге адамдармен өзара қимылдар негізінде жүзеге асады. Ішкі бағалау адам және оның өзін-өзі тануы үшін маңызды, тікелей немесе жасырын байланыстар нәтижесінде жүзеге асады (Подольская, 2010) [25].

Қоғамның қазіргі даму шарттарында жоғары оқу орындары алдында студенттерді жан-жақты дамыту міндеті тұр. Сондықтан оқыту студенттердің рухани дүниетанымы мен зияткерлік әлеуетін дамытуды қамтамасыз етуі тиіс. Заманауи кезеңдегі ақпараттық технологиялардың дамуы оқытушылар қауымы жұмысына бірқатар мазмұнды мүмкіндіктер береді. Жоғары оқу орындарындағы оқытудың жаңа тәсілдері қабілеті әр түрлі студенттерді оқытумен қатар, дәрістер мен тәжірибелік сабақтарда білімгердің тұлғалық құндылығын бекітетін оқытудың тұлғалық-бағдарлы үлгісіне бағытталған шығармашылық ахуал қалыптастырады. Жоғары оқу орнындағы рухани тәрбиелеу әрбір тұлғаны сыйлау қағидасы мен оның рухани әлеуеті мазмұнын арттыру әлемдік мәдениет жетістіктерін түсіндірумен өлшенеді деп ойлаймыз.

Оқытудағы тұлғалық-бағдарлы тәсіл – педагогтың адам жинақылығына назар аудару, оның тек ақыл-парасат, азаматтық жауапкершілік сезімін дамытуға қамқорлық қана емес, рухани тұлғаның эмоционалды, эстетикалық, шығармашылық ерекшеліктерін дамыту мүмкіндігі.

Тұлғалық-бағдарлы оқытудың мақсаты – жеке адамның дамуына толыққанды шарттарды жасаудың келесі қызметтерін атқаруға себепкер болу:

– адамның таңдауға қабілеттілігі;
– рефлексиялық икемділік, өз өмірін бағалау;

– өмір мәні ізденісі, шығармашылық;

– «Мен» бейнесін қалыптастыру;

– жауапкершілік («Мен барлығына жауап беремін» ұстанымына сәйкес);

– тұлғаның дербестігі (дамуына байланысты ол өзге факторлардан босайды).

Тұлғалық-бағдарлы білімде оқушы – барлық білім беру процесінің маңызды әрекет етуші

тұлғасы. Ұстаз «ақпараттың қайнар көзі» және «бақылаушымен» қатар, оқушының тұлғалық дамуындағы диагносшы және көмекші болып табылады. Мұндай оқу процесін ұйымдастыру басшылықтың М. Монтессоридан алынған «Маған мұны өзім жасауыма көмектес» тұжырымдамасын алуға болады.

Тұлғалық-бағдарлы білім беру барлық білімгерлердің жеке ерекшеліктерін ескере отырып оқыту, тәрбиелеу мен дамытуды көздейді:

– жас ерекшелік, физиологиялық, психологиялық, зияткерлік;

– білім беру қажеттіліктері, білімгерге қолжетімді бағдарламалық материалдардың күрделілік деңгейіне бағдарлау;

– топ білімгерлерін білім, қабілетіне байланысты бөлу;

– білімгерлерді бірыңғай топтар бойынша бөлу: қабілеті, кәсіби бағыттары;

– әрбір білімгерге бірегей жеке адам ретінде қатынас [26].

Сәйкесінше, тұлғалық-бағдарлы білім өмірлік мәселелерді сәтті шешу, әлеуметтік және кәсіби өзін-өзі анықтау, рухани, отбасы, қоғамдық, өндірістік өмір салаларында жағымды жетістіктерге жетудің шынайы алғы-шарты болып табылатын адамның табиғи ерекшеліктері, оның әлеуметтік сипаттары, адамгершілік-эстетикалық мәдениетіне бағытталады (Масленникова, 2007) [27].

Жалпы білім берудің бұл түрінің дәстүрлі білім беруден ерекшеліктерін төмендегі кестеден көруімізге болады [26].

Сондықтан рухани-адамгершілік тәрбиелеу процесіндегі тұлғалық-бағдарлы оқыту өзін-өзі дамыту, білімді жеке игеру, өз қабілеттері, бақылауларын тәжірибеде қолдану, жаңа идеялар мен теорияларды қалыптастыру, шығармашылық және сыни ойлауды дамытуға септігін тигізеді. Білімгерлер арасында жеке жауапкершілік пен ерекше қабілеті көріне түседі. Ең бастысы тұлғалық қабілеттердің дамуына ерекше мүмкіндіктер жасалады.

Ж. Эррикер мұғалімдерге өз саласында көмек беру мақсатында нақты мәселелер төңірегінде тәжірибелік мағына иелену үшін мынадай дағдылар ұсынады:

– жеке эмоциялары туралы ойлану;

– өзін-өзі тану (әрекетті не үшін жасайтынын түсіну);

– нәтижелерін түсіну;

– өзін-өзі сынау (өзіндік жеке қағидаларға сәйкес);

– өзін-өзі бақылау;

- өзгелердің эмоциялары туралы ойлану;
- эмпатия;
- өзгелерді сынау (өзіндік жеке қағидаларға сәйкес);
- өзгелер бұл әрекеттерді неліктен жасайтындығын түсіну;
- қатынастарды тану;
- айырмашылықтарды тану;
- әлеуметтік дискурс күрделілігін тану (Эрриккер, 1999) [28]. Міне, осы дағдыларды болашақ мұғалімдер даярлау барысында қабілеттеріне сіндірсек, нәтижелі жұмыс болатындығы анық.

1-кесте – Дәстүрлі білім берудің ерекшеліктері

Онтологиялық аясы	Белсенділік түрі	Ішкі қажеттіліктер	Қалыпты шарты	Сыни ахуалдың түрі
«Витальдылығы»	Ағзаның тіршілік әрекеті	Мұнда және қазір қанағаттандыру	Өмірлік игіліктердің тікелей болмысы	Күйзеліс
Бөлек өмірлік қатынас	Әрекетшілдік	Түрткілерді жүзеге асыру	Қиындық	Фрустрация
Ішкі дүние	Сана	Ішкі келісімділік	Күрделілік	Қақтығыс
Өмір бүтіндік, тұтастық ретінде	Ерік	Өмірлік ойды жүзеге асыру	Қиындық пен күрделілік	Дағдарыс

Дж. Адельсон еңбегінде мұғалімдерді өз мамандығын, оқушылары мен білім беру мекемелерін ұнату дәрежелері бойынша айқындайды. Мұғалімдердің біртөбы үздік кәсіби біліммен қаруланған, аса зор құлшыныспен студенттерге білімді харизмалық ерекше дарындылықпен сіндіретін ұстаздар ретінде сипатталады. Көп жағдайда мұғалім және нашар ақпараттанған оқушы арасында байланыс әлсіз болады. Фасилитатор рөліндегі мұғалім студентке бағдарланған жұмыс жасап, білімгерлердің өз әлеуетін дамытуын ынталандыруы керек. Ғалымның пайымдауынша, мұндай рөл студенттерге деген үлкен қамқорлық пен мамандығына адалдықты талап етеді. Мұғалімдердің келесі тобы мекеме немесе идеяларды мойындайтын ұстаздар қауымынан тұрады. Мұндай мұғалімдер белгілі бір құндылықтар жүйесін ынтамен білімгерлер арасында насихаттауы мүмкін. Бірақ, бұл оқушылардың кездейсоқ жағдайларға дайындығын төмендетіп, олардың жеке пікірлер қабілетін шектейді (Адельсон, 1961) [29]. Зерттеушінің өз қорытындыларында мұғалімдердің ұнату, қалау өлшемін қарастыруы негізгі артықшылығы деп есептейміз. Демек, болашақ мұғалімдерді тұлғалық-бағдарлы оқыту барысында өз мамандығын ұнату дағдысын қалыптастыруға баса назар аудару қажет.

Бірақ, қазіргі нарықтық заман шарттарында мамандықтың мәртебелігін бағалау бар екендігін де ұмытпағанымыз жөн. Философия ғылымдарының докторы, профессор Л.П. Литвиновтың пікірінше: «Болашақ мамандардың

дүниетанымдық сенімін қалыптастырудағы мәселелердің бірі болып табылатын қоғамдағы дүниетанымдық ахуал белгісіздігінің сақталуы барысында туындайтын кәсіптік қызмет мәртебелілігінің төмендеуі, олардың және отбасы мүшелерінің әлеуметтік қорғалуының сенімді тетіктерінің болмауы қиындықтар туғызады. Мұның барлығы моральды-психологиялық ахуалды нашарлатады, қызметтік міндеттерді адал әрі сапалы орындаудың кәсіптік ынталандырылуын төмендетеді... Айқындалған дүниетанымдық ұстанымдар негізінде күштерді белсенді пайдалануды ұйымдастыру, кәсіби топтарды сипаттайтын құндылықтар, мақсаттар, эталондар, нормалар мен стандарттар жүйесіндегі қажеттіліктерді қабылдау және игеру, халықтық шаруашылықтың кез келген саласындағы өз қоғамдық және мемлекеттік міндеттерінің моральды-психологиялық және еңбек дайындығы жүзеге асырылады, кәсіби өзін-өзі анықтауы қалыптасады. Жастардың әлеуметтік және идеялық-адамгершілік жетілуі олардың зияткерлік және дене дамуынан артта қалса да, олар болашақ кәсіби қызметін, оның ішінде болашақ мамандығын тек жеке мүддесін қанағаттандыру үшін ғана емес, қоғам мен Отан мүддесі үшін қызмет етуді саналы түрде қабылдайды» (Литвинов, 2013) [30]. Сондықтан тұлға өз кәсіби мамандығының әсіре жанкүйері болса да, прагматикалық және рационалдық көзқарастар бойынша өз кәсібінің жемісін де көруі керек.

Мұғалім әрекеттерін толық түсіну үшін олардың оқушымен дәнекерлік рөліне ерек-

ше назар аудару қажет. Мұғалімдердің жеке әрекеті мен білім беруге араласуы да ұстаз тұлғасына бағынышты. Дегенмен, шет елдік зерттеулердің бірінде профессорлар оқытуға байланысты қорқыныштарының барлығын жасырмай, білімгерлермен өзара байланыстар барысында студенттік презентацияларға көп мән беретіндігі дәйектелген (Хоуликан және т.б., 2009) [31]. Әрине, мұның барлығы тұлғалық-бағдарлы оқыту аясында өз жемісін беретіні анық. Бүгінде біздің қоғамға өз білімін әрі қарай шығармашылық тұрғыдан жетілдіретін, рухани көзқарас қалыптастыруға қабілетті мұғалімдер қажет. Жоғары мектеп білетін маманнан бұрын сол білгенін тәжірибе жүзінде көрсете алатын, қолынан іс келетін болашақ мұғалімдерді тәрбиелеуі тиіс. Сондықтан адам бойында қалыптасқан педагогикалық құндылықтар болашақ мұғалімдердің рухани дүниетанымын дамыту арқылы білімгерлер санасында құндылық бағытындағы тұлғалық қабілетті қалыптастыруға себепкер болады және болашақ ұстаздың кәсіби мәдениетінің негізін қалайды деп ойлаймыз.

Қорытынды

Жоғарыда нақты қарастырылған тұжырымдамалық идеялар тұлға теориясының философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түсініктеріне қатысты тек қысқа бөлігі ғана талданды. Зерттеу жұмысы барысында тұлға теориясының қоғамдық және гуманитарлық ғылымдар бойынша заманауи

тұжырымдамаларының шеңбері айқындалды. Тұлға теориясын түрлі тұжырымдамалық көзқарастар негізінде қарастыру берілген дискурстың деңгейін кеңейте алады.

Жалпы тұлға түсінігінің философиялық, педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық тұжырымдамалары жан-жақтылығымен сипатталады. Барлығының ортақ пікірі – тұлғаның еркін дамуымен тығыз байланысты. Сондықтан қоғамдық және гуманитарлық ғылымдардағы тұлға түсінігінің сипаттамалары ұғымды тұтастай қарауға және әлеуметтік әлеуетін анықтауға мүмкіндік береді.

Біздің пайымдауымызша, жоғары оқу орындарындағы оқу-тәрбие процесі барысындағы тұлғалық-бағдарлы оқытуда көптеген шарттар орындалуы тиіс. Біріншіден, барлық оқу материалдары жеке тәжірибеден өтуі керек. Екіншіден, оқу материалдарын байыту барысында әрбір білімгердің жеке тәжірибесінде алынған нәтижелерді үнемі бақылап, енгізіп отырғанды дұрыс көреміз. Үшіншіден, оқу-тәрбие процесінде студенттердің тәжірибесін ғылыми тұрғыда негіздеп отыру қажет. Төртіншіден, оқу процесінде білімгерлердің білімін арттыру және дамыту мақсатында жеке ойларын айту дағдысын қалыптастыруға ұмтылған жөн. Бесіншіден, оқытушы өзі жүргізетін пәнді студенттердің игеруі жағдайында тұлғаның дамуымен санасуы керек. Алтыншыдан, әрбір жоғары мектеп оқушысының қабілеті, икемділігі мен мүмкіндіктерін ашу үшін тиімді оқу, рухани-адамгершілік ортаны қалыптастыру қажет деп ойлаймыз.

Әдебиеттер

- 1 Evans, K. M. Research on teaching ability // *Educational Research*. – 1959. – № 1:3. – P. 22-36.
- 2 Goldberg, L. R. The development of markers for the Big-Five factor structure // *Psychological Assessment*, 1992. 2 #4. – P. 26-42.
- 3 Lima, A. L. G., Catani, D. B. «What kind of student is this?»: psychology, pedagogy and teacher training // *Revista Brasileira de Educação*, 2015. – V. 20:62. – P. 571-593.
- 4 Yachina, N. The Problem Of Spiritual And Moral Formation Of Personality // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015. – V. 197. – P. 1575-1579.
- 5 Rodermel, T. A., Stepanova, S. N. The problems of interference of the mechanisms of the personality socialization and universal values // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015. – V. 166. – P. 204-208.
- 6 Nunner-Winkler, G. Personal Identity: Philosophical Aspects // In J.D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science* / 2nd ed.. – 2015. – Pp. 742-749. Elsevier.
- 7 Grubbs, J. B., Wilt, J., Stauner, N., Exline, J. J., Pargament, K. I. Self, struggle, and soul: Linking personality, self-concept, and religious/spiritual struggle // *Personality and Individual Differences*, 2016. – V.101. – P. 144-152.
- 7 Howell, G. T., Zelenski, J. M. Personality self-concept affects processing of trait adjectives in the self-reference memory paradigm // *Journal of Research in Personality*, 2017. – V. 66. – P. 1-13.
- 8 Ashton, M. C. Chapter 4-Developmental Change and Stability of Personality // In *Individual Differences and Personality* / 3d ed. – Academic Press, 2017. – Pp. 85-106
- 9 Alvarez-Segura, M., Echavarría, M. F., & Vitz, P. C. A psycho-ethical approach to personality disorders: The role of volitionality // *New Ideas in Psychology*, 2017. – V. 47. – P. 49-56.

- 10 Göncz, L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology // *Open Review of Educational Research*, 2017. – V. 4:1. – P. 75-95.
- 11 Cervone, D., Little, B. R. Personality architecture and dynamics: The new agenda and what's new about it // *Personality and Individual Differences*, 2017.
- 12 Bandura, A. A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford, 1999.
- 13 Lutz, S., & Huitt, W. Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment // *Constructivism in the Human Sciences*, 2004. – V. 9. – P. 67-90.
- 14 Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., Costa, C. Personal and Pedagogical Interaction Factors as Determinants of Academic Achievement // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011. – V.29. – P.1596-1605.
- 15 Fromberg, D. The Intuitive Mind and Early Childhood Education // In B.Torff & R.Sternberg (Eds.) *Understanding and Teaching the Intuitive Mind* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 2001. – P. 93-114.
- 16 Pitkin, H. F. The Concept of Representation California. – California: University of California Press, 1967. – P. 323.
- 17 Boethius. *Contra Eutychen et Nestorium* Create. – Space Independent Publishing Platform. 2014. – P. 36.
- 18 Асмус В.Ф. Декарт. – М.: Высшая школа, 2006. – 335 с.
- 19 Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1985. – 736 с.
- 20 Deem, M. J. The Idea of Personality in Kant's Moral Philosophy. Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts. – 2009. – Pp. 55.
- 21 Уксикбаева М.Т. Абай Кунанбаев о проблеме нравственного воспитания // *Вестник Инновационного Евразийского университета*. – 2013. – №3. – С. 57-60.
- 22 Личностно ориентированное обучение: теории и технологии / Под ред. Н.Н. Никитиной. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 104 с.
- 23 Artley, D. Major Philosophical Implications of Carl Rogers' Theory of Personality. Master's Theses. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Arts. 1964.
- 24 Подольская Е.А. Педагогика и психология высшей школы. – Харьков: Издательство НУА, 2010. – С. 126-127. – 316 с.
- 25 Личностно-ориентированный подход в преподавании // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostno-orientirovannyy-podhod-v-prepodavanii> (дата обращения: 13.10.2017)
- 26 Воспитание социально-ориентированной личности: Монография // В.Ш. Масленникова, Л.М. Аболин, Ф.Г. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова, Н.М. Учарова, В.Р. Шамсутдинова, А.В. Павлинова, Е.А. Афанасьева. – Казань: Данис ИПП ПО РАО, 2007. – С. 34. – 175 с.
- 27 Erricker, J. Teachers Developing Spiritual and Moral Education // *Teacher Development*, 1999. – 3:3. – Pp. 383-396.
- 28 Adelson, J. The teacher as a model // *American Scholar*, 1961. – V. 301. – P.383-406.
- 29 Литвинов Э.П. Личность и её мировоззренческие основы // [Электронный ресурс]. Электронное научное издание *Альманах Пространство и Время*. 2013. – Т. 2., Вып. 1. – URL: <http://e-almanac.space-time.ru/assets/files/Tom%202%20Vip%201/rubr3-kategoriya-smysla-st2-litvinov-2013.pdf> (дата обращения: 13.10.2017)
- 30 Houlihan, M., Fraser, I., Fenwick, K. D., Fish, T., Moeller, C. Personality effects on teaching anxiety and teaching strategies in university professors // *The Canadian Journal of Higher Education*, 2009. – V.39. – P. 61-72.

References

- 1 Adelson, J. (1961). The teacher as a model. *American Scholar*, 301, 383-406.
- 2 Alvarez-Segura, M., Echavarria, M. F., & Vitz, P. C. (2017). A psycho-ethical approach to personality disorders: The role of volitionality. *New Ideas in Psychology*, 47, 49-56.
- 3 Artley, D. (1964). Major Philosophical Implications of Carl Rogers' Theory of Personality. Master's Theses. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Arts.
- 4 Ashton, M. C. (2017). Chapter 4-Developmental Change and Stability of Personality. In *Individual Differences and Personality* (3d ed., pp. 85-106). Academic Press
- 5 Asmus V.F. (2006) *Dekart* [Descartes]. (p. 335). Moscow: Vysshaja shkola.
- 6 Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford.
- 7 Boethius. (2014). *Contra Eutychen et Nestorium* (p. 36). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- 8 Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., & Costa, C. (2011). Personal and Pedagogical Interaction Factors as Determinants of Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1596-1605.
- 9 Cervone, D., & Little, B. R. (2017). Personality architecture and dynamics: The new agenda and what's new about it. *Personality and Individual Differences*, xxx, xxx-xxx.
- 10 Deem, M. J. (2009). The Idea of Personality in Kant's Moral Philosophy. Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts (pp. 55).
- 11 Erricker, J. (1999). Teachers Developing Spiritual and Moral Education. *Teacher Development*, 3:3, pp. 383-396.
- 12 Evans, K. M. (1959). Research on teaching ability. *Educational Research*, 1:3, 22-36.
- 13 Fromberg, D. (2001). The Intuitive Mind and Early Childhood Education. In B.Torff & R.Sternberg (Eds.) *Understanding and Teaching the Intuitive Mind* (pp. 93-114). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- 14 Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- 15 Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4:1, 75-95.
- 16 Grubbs, J. B., Wilt, J., Stauner, N., Exline, J. J., & Pargament, K. I. (2016). Self, struggle, and soul: Linking personality, self-concept, and religious/spiritual struggle. *Personality and Individual Differences*, 101, 144-152.
- 17 Hobbes T. (1985) *Sochinenija: v 2 t.* [Compositions: in 2 t.]. (pp. 736). Moscow: Mysl'.
- 18 Houlihan, M., Fraser, I., Fenwick, K. D., Fish, T., & Moeller, C. (2009). Personality effects on teaching anxiety and teaching strategies in university professors. *The Canadian Journal of Higher Education*, 39, 61-72.
- 19 Howell, G. T., & Zelenski, J. M. (2017). Personality self-concept affects processing of trait adjectives in the self-reference memory paradigm. *Journal of Research in Personality*, 66, 1-13.
- 20 Lima, A. L. G., & Catani, D. B. (2015). «What kind of student is this?»: psychology, pedagogy and teacher training. *Revista Brasileira de Educação*, 20:62, 571-593.
- 21 Lichnostno orientirovannoe obuchenie: teorii i tehnologii [Personally oriented learning: theory and technology] (1998) In N.N. Nikitina (Ed.). (pp. 104). Ulyanovsk: IPK PRO.
- 22 Lichnostno-orientirovannyj podhod v prepodavanii [Personality-oriented approach in teaching]. Electronic resource, <http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostno-orientirovannyj-podhod-v-prepodavanii> (13.10.2017)
- 23 Litvinov E.P. (2013) Lichnost' i jej mirovozzrencheskie osnovy [Personality and its Worldview Foundations]. Electronic resource, Electronic Scientific Edition *Almanac Space and Time*, T. 2, Iss. 1. URL: <http://e-almanac.space-time.ru/assets/files/Tom%202%20Vip%201/rubr3-kategoriya-smysla-st2-litvinov-2013.pdf> (13.10.2017)
- 24 Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 67-90.
- 25 Nunner-Winkler, G. (2015). Personal Identity: Philosophical Aspects. In J.D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science* (2nd ed., pp. 742-749). Elsevier.
- 26 Pitkin, H. F. (1967). *The Concept of Representation* (p. 323). California: University of California Press.
- 27 Podolskaya E.A. (2010) *Pedagogika i psihologija vysshej shkoly* [Pedagogy and psychology of the higher school]. (pp. 316). Kharkov: NUA Publishing House.
- 28 Rodermel, T. A., & Stepanova, S. N. (2015). The problems of interference of the mechanisms of the personality socialization and universal values. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 166, 204-208.
- 29 Vospitanie social'no-orientirovannoj lichnosti [Educating a socially-oriented person] (2007) In V.Sh. Maslennikov, L.M. Abolin, F.G. Mukhametzyanov, G.A. Shaikhutdinov, N.M. Ucharov, V.R. Shamsutdinov, A.V. Pavlinov, E.A. Afanasyev (Eds.). (pp. 175). Kazan: Danis IPP PO RAO.
- 30 Uksukbaeva M.T. (2013) Abaj Kunanbaev o problemen ravstvennogo vospitaniya [Abai Kunanbayev about problems of moral education]. *Journal of Innovative University of Eurasia*, no 3, pp. 57-60.
- 31 Yachina, N. (2015). The Problem Of Spiritual And Moral Formation Of Personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1575-1579.

Әлқожаева Н.С.¹, Әлқожаева А.С.², Ертисова С.Б.³

¹доцент, e-mail: nursulu.algozhayeva@kaznu.kz

²оқытушы

³оқытушы, e-mail: saltalek@mail.ru

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

ЖАСТАРДЫҢ БОЙЫНДА РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Мақала адамдардың жоғары даму деңгейін көрсететін, толық жетілу, яғни рухани құндылықтарға арналған. Руханилық табиғаты жағынан құрылым емес, ол еріктілік және жауапкершілік деп тұжырым жасалған. Сондықтан да авторлар, тек материалдық қажеттіліктермен шектелген адамдарды рухани құндылықтар алып шығады деген ой түйеді.

Рухани құндылықтар күнделікті тұрмыстық жағдайдағы іс-әрекеттерден тыс, рухани әрекеттер жасауға ынталандырады деген пікірлерге тоқталған. Сонымен қатар, жеке еркіндікті сезіне отырып, жауапкершіліктің алғы шарты ретінде көрініс береді.

Рухани құндылықтар өркөкіректік, ашулану, жек көрушілік, көреалмаушылық, біреуге тәуелді болу сияқты қасиеттерден бас тарту дегенді білдіреді. Адамдар өзі қаламаған нәрсені басқа адамдарға да қаламауы және жасамауы да керек. Кішіпейіл, сүйіспеншілікті, жанашығыш, түсіністікпен қарайтын, жомарт, адал болу – мұның бәрі рухани құндылық. Руханилық күнделікті өмір сүру барысында көрініс табады, ол адамдарға бейбіт өмір, қуаныш сыйлайтындай өзіндік үйлесімділікпен жүзеге асырылуы тиіс. Авторлардың пікірінше, әркім өзінің мүмкіндігіне сай жақсылық жасауда, жақса ортада өмір сүру үшін оның соған деген мықты ерік-күші, сенімділігі болуы тиіс.

Түйін сөздер: құндылық, руханилық, рухани құндылық, жастар, қасиет, адам, мәдениет және т.б.

Algozhaeva N.C.¹, Algozhaeva A.C.², Epticova C.B.³

¹associate Professor, e-mail: nursulu.algozhayeva@kaznu.kz

²Lecturer

³Lecturer, e-mail: saltalek@mail.ru

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

Formation of Spiritual-moral Values at Youth

The paper is dedicated to the spiritual values of a person that attest to his highest level of development, about personal maturity. Spirituality by its nature is not so much a structure, but a way of human existence, which includes responsibility and freedom. Therefore, the authors believe that these values help each person to escape from an environment of isolation limited only by material needs.

It is important to note that spiritual values motivate a person to commit certain actions, radically different from ordinary, down-to-earth. In addition, they act as a prerequisite for responsibility, granting personal freedom, infinity.

Spiritual values mean rejection of pride, greed, anger, hatred, envy and addictions. Anything that we do not like, in any case, we should not do with others. To be kind, helpful, compassionate, loving, caring, and understanding, honest – all spiritual values. Spirituality has much in common with how we lead our lives and those qualities that can give us peace, harmony and joy. According to the authors there should be a strong will and conviction to always do good things, have a good company, do everything well to the best of their abilities.

Key words: value, spirituality, spiritual value, youth, quality, a person, culture, etc.

Алгожаева Н.С.¹, Алгожаева А.С.², Ертисова С.Б.³

¹доцент, e-mail: nursulu.algozhayeva@kaznu.kz

²преподаватель

³преподаватель, e-mail: saltalek@mail.ru

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

Формирование духовно-нравственных ценностей у молодежи

Духовные ценности личности, проявляющиеся в поведении человека, его поступках, свидетельствуют о высшем уровне развития, о личностной зрелости. Духовность по своей природе является не сколько структурой, а способом человеческого существования, включающего в себя ответственность и свободу. Поэтому авторы считают, что именно эти ценности помогают каждой личности вырваться из среды изолированности, ограниченной лишь материальными потребностями. Важно отметить, что духовные ценности мотивируют человека на совершение определенных поступков, кардинально отличающихся от обычных, приземленных. Помимо этого, они выступают некой предпосылкой ответственности, даря личностную свободу, безграничность. Духовные ценности означают отказ от гордости, жадности, гнева, ненависти, зависти и зависимостей. Золотое правило духовности – не делай того другим, чтобы ты не хотел, чтобы сделали тебе. Быть добрыми, полезными, сострадательными, любящими, заботливыми, понимающими, честными – все это духовные ценности. Духовность имеет много общего с тем, как мы ведем нашу жизнь, и теми качествами, которые могут дать нам мир, гармонию и радость. По мнению авторов, в жизни должна быть сильная воля и убежденность всегда делать хорошие вещи, иметь позитивных друзей, делать все хорошо, по мере своих возможностей.

Ключевые слова: ценность, духовность, духовная ценность, молодежь, качество, человек, культура и др.

Кіріспе

Рухани құндылық мәселесі біздің ойымызша мәңгілік мәселе, өйткені ол кешегі мен бүгінгінің сабақтастығы. Бұл тұрғысында Елбасы өзінің «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында айтып өтті. Ол «Ұлттық салт-дәстүрлеріміз, тілімізбен музыкамыз, әдебиетіміз, жоралғыларымыз, бір сөзбен айтқанда ұлттық рухымыз бойымызда мәңгі қалуға тиіс. Абайдың даналығы, Әуезовтің ғұламалығы, Жамбылдың жырлары мен Құрманғазының күйлері, ғасырлар қойнауынан жеткен бабалар үні – бұлар біздің рухани мәдениетіміздің бір парасы ғана. Сонымен бірге, жаңғыру ұғымының өзі мейлінше көнерген, жаһандық әлеммен қабыспайтын кейбір дағдылар мен әдеттерден арылу дегенді білдіреді» (2017), (Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. «Егемен Қазақстан», 12 сәуір) [1] деп ұлттық рухтың ұрпақ бойында қалыптасу керектігін және ол ғұламалардың мұралары негізінде жүзеге асатындығын, соның негізінде жаман әдеттерді жою керек екеніне мән берген.

Мақаланың мақсаты: қазіргі жастардың бойында рухани құндылықтардың қалыптасуын айқындау, ұсыныстар беру

Әдіснамасы мен әдістері: мақаланы жазу барысында философиялық, жалпы ғылыми және нақты ғылыми әдіснама деңгейлері қолданылды, рухани-мәдени тұғыр тұрғысынан сараланды

және тақырыпқа сай ғылыми әдебиеттерге талдау, салыстыру әдістері жүргізілді.

Адам – өз бойында адамзаттық, даналық болмысын жинақтаған тіршілік иесі. Ал тіршілік иесі – әлемдегі сан алуан халықтың, мемлекеттің, этникалық немесе әлеуметтік топтардың, адамдардың ортақ белгілері мен ұқсастықтарын біріктіретін жалпы адамзаттық құндылық түзетін пенде (Әбішев, 1999) [2]. Бұл ұғым ХХІ ғасырда ғана жер бетіндегі бүкіл адамзаттық тұтастық идеясына айналуы тиіс деп санайды ғалымдыр. Рухани жаңғыру мәселесін әркім өзінен бастауы тиіс, яғни ішкі дүниесін тазарту арқылы, өзегін қатайту, соның негізінде санасын өзгерту. Яғни, техника, технология дамуына саналы көзқарас негізінде жаңа ой-пікірін туындату арқылы жаңашыл ойлайтын жеке адамға айналу, бүгінгі күннің сұранысы. Демек рухани құндылықтардың өзін іріктеу, оның ретін дұрыс қоя білу маңызды болып отыр. Жастардың жан дүниесін адами құндылықтар арқылы адамгершілік пен руханилықты берік орнықтыру қажеттігі кезек күттірмейтін мәселе, өйткені өмір салты, рухани мұра, адамгершілік, адами қасиеттер – адам баласының тіршілік құндылығы.

Нәтижелер мен талдау

Құндылықтар туралы алғашқы түсініктер ерте кездегі антика заманында өмір сүрген

Сократтан бастау алды, оның «Игілік» ұғымын талдауы, оған ерекше мән беруі, құндылықты болмысқа жақындатқаны (Нұрмұратов, 2000) [3], дейді зерттеуші С.Е. Нұрмұратов. Сонымен қатар, ғалым «Платон үшін құндылық – өмір сүру. Аристотель үшін құндылық – адамның даналығы, яғни қандай да болмасын құнды нәрсені таба білуі. Софистер үшін құндылық – «Адамның өмірді бағалауы» (Нұрмұратов, 2000). Міне, өзіміз көріп отырғандай, өмір сүру, даналық, бағалы нәрсені таба білу, өмірдің өзі, осы тұрғыдан алып қарасақ, құндылық адамның өмірі, дана болу, ол үшін білім алу, жаңа нәрсені ойлап табу, бағалай білу деп түсінуге болады.

Белгілі философтар Гегель, Кант, Ницше, Кассирер және т.б. мәдениеттің ішкі құрылымынан, жалпы адамзаттық құндылық арқылы адам алдына қойған мақсатына жету жолында өмір сүру негізін құрайтын «мәнділік», «еркіндік», «игілік», «жақсылық» сияқты құндылықтарға ұмтылу қажет екенін атап көрсетті. Мысалы, Э. Кассирер «құндылық – бұл адамның ішкі дүниесінен тыс, мәңгі идеалды әлем» (Кассирер, 1995 : 290-292) [4] – деп түсіндірген. Құндылықтар мәселесін зерделеу ерте кезден бастау алған, ұлы ойшылдар әл-Фараби, Жүсіп Баласағұн, Қожа Ахмет Йассауи, Ө. Тілеукабылұлы және т.б. еңбектерінде кеңінен орын алған. Мысалға, әл-Фараби өз заманында «Адам көп нәрсеге мұқтаж болғандықтан, өзіне керегін қоғамдасқан ортадан ғана таба алады. Жеке жан иесі адамдар бірлестігінің арқасында жетіліп, өз қабілетін шыңдай түседі. Осыдан келіп олардың өмір сүру мәні қалыптасады», дей келе, рухани құндылықтар ішінен атап көрсеткен ерекше ұғымы «қайырымдылық» феномені болды. «Қайырымдылық» екі түрлі болады: этикалық және интеллектуалдық. Интеллектуалдық – (жанның) ақыл-парасаттық жағына жататын қайырымдылық – дейді ғұлама. Мәселен, даналылық, парасаттық, ақыл-ойдың тапқырлығы мен ұғымталдық. Ал этикалық қайырымдылық – (жанның) ұмтылу жағына жататын қайырымдылық (Әл-Фараби, 1973 : 215) [5]. Әл-Фарабидің бұл пікірінен құндылық – адам өмірінің бағыт-бағдарын айқындайтын рухани күш екенін айқын байқауға болады. Қазіргі таңда Ресейде, Қазақстанда құндылықтар мәселесіне байланысты көптеген еңбектер жарық көрді. Бұл еңбектерде құндылық мәселелерінің (әлеуметтік, адамгершілік, мәдени, жалпы адамзаттық, рухани, т.б.) мәні мен табиғатына және тәлім-тәрбиелік жақтарына жан-жақты көңіл бөлген. Мәселен, С.Ф. Анисимов (Анисимов, 1983:

253), Л.А. Харисова (Харисова, 2002 : 175) [6-8], А.Б. Здравомыслов (Здравомыслов, 1986 : 31-39) зерттеушілердің еңбектерінде: «құндылық – негізі адам мүдделерінен туындайтын құбылыс. Құндылық – қажеттілік пен сұраныстар немесе мұқтаждықпен астасады» – деген тұжырым жасалған. Рухани-адамгершілік құндылықты Л.А. Харисова рухани мәдениет негізінде қарастырып, төмендегідей жіктеген:

– Танымдық мәдениет (көзқарас, ойлау мәдениеті, білімнің бір тұтастығы, т.б.);

– Адамгершілік мәдениет (жеке адамның жауапкершілігі, кешірімді бола білуі, қайырымдылық, шыдамдылық, т.б.);

– Ұлттық мәдениет (ұлттық сана, ұлттық сезім, ұлттық патриоттық, т.б.);

– Рухани – әлемдік мәдениет (азаматтылық, адам құқы мен міндеті, жауапкершілік, өмір сүру белсенділігі, ұжымшылдық, т.б.);

– Салауатты өмір сүру мәдениеті (экологиялық мәдениет, мәдени-гигиеналық тазалық, сауықтыру, жат қылықтардан аулақ болу, қозғалу, шынығу, спорт, т.б.);

– Дүниетанымдық мәдениет (дін, дінтану, діннің ғылыми негізі, т.б.) (Харисова, 2002 : 175). Бұл көзқарастар адамның әлеуметтік және рухани талап-тілектерінің қалыптасу нәтижесінде жүзеге асырылады. Сондықтан адамзат өз құндылығын қоғамның дамуы барысына қарай бағалап отырады.

Адамның рухани құндылығы оның жоғары деңгейде дамығандығын көрсетеді, яғни толық жетілгендігі. Руханилық өзінің табиғаты жағынан құрылымы емес, адамдардың еркіндік, жауапкершілік тұрғыдан өмір сүруі. Дәл осы қасиеттер жекелеген адамдарды материалдық қажеттілікпен шектелген, құрсалған ортадан алып шығады (Chilana & Dawan., 1998a), (Chilana & Dawan., 2002:39) [9].

Демек, адамдардың жауапкершілік тұрғысындағы еркіндігі, олардың ерік, жігерін шыңдайды. Руханилық – ол адамның өз ерік-жігерін басқара алуы.

Рухани құндылықтар адамдарды күнделікті, тұрмыстық іс-әрекеттерден басқа әрекеттер жасауға ынталандырады. Мысалы, шынайы рухани, материалдық көмек көрсету, адамдарға (табыс болмаған жағдайда да) көмек көрсету үшін, әкімшілікпен келіссөздер жүргізу, бағыт-бағдар беру т.т. (Dhar, Chaturvedi, & Nandan, 2011 : 36, 275-282; Dhar, Chaturvedi, & Nandan, 2013) [10-11].

Рухани құндылықтарды сіңірген адамдар өркөкіректік, ашуланшақ, жек көру, көре алмаушылық, жағымпаздық т.б. жаман

қасиеттерден бас тарту деп түсіндіреді – бір топ шетелдік ғалымдар (Dutt 1998; Gupta., 1989) [12-13]. Кез келген өзімізге ұнамайтын әрекетті басқалардан талап етпеу керек. Егер біз адамдардан мейірімді, кішіпейіл, сүйіспеншілікті, жанашығыш, түсіністікпен қарауды, адал, жомарт болуды қалаған болсақ, ең алдымен әрбір адам сондай қасиетке өзі ие болуы тиіс. Руханилық біздің күнделікті іс-әрекетімізден көрініс табуы тиіс және ол біріншіден, өзіңізге, жақындарыңызға, жалпы барлық адамдарға қуаныш сыйлайтындай өзіндік үйлесімділікпен жүзеге асырылуы тиіс. (Elkins, Hedstrom, Hughes, Leaf, & Saunders, 1988: 5–18) [14].

XX ғасырда әлеуметтанушылар, философтар, ағартушы-педагогтар құндылықтарды жіктеуде өзіндік талдаулар жасады. Мәселен, әлеуметтанушылар мен философтар құндылықтарды жалпы адамзаттың маңызды мәселесі ретінде қарастырды.

Әлеуметтанушылар үшін құндылық – әлеуметтік субъект, қажеттілігі бар, маңыздылығы айқындалған норма. Сондықтан, олардың айқындаған басты құндылықтары:

1. Жалпы адамзаттық құндылықтар: адам өмірі; бостандық; отбасы; қарым-қатынас; адам бақыты; ұрпақ жалғастыру; еңбек ету; табыс; ынтымақтастық; белсенділік; тәуелсіздік; махаббат; зандылық; бейбітшілік; денсаулық.

2. Жоғары сапа деңгейдегі ХХІ ғасыр құндылықтарға: адам құқықтары (конвенция); демократия; азаматтық қоғам; өркениет; әлемдік мәдениет және т.б. жатқызады.

3. Әлеуметтік мәдени құндылықтар қатарына: әлеуметтік орта; статус; тұрмыс; бедел; теңдік; еркіндік; өнер; мәдениет және т.б.

4. Рухани-адамгершілік, ұлттық құндылықтарға: мәдениет, әдебиет, тарих; тіл, дін, діл, ар, ұят, намыс, абырой, парыз, қарыз; дәстүр, әдет-ғұрып, салт; ұлттық дүниетаным; туыстық қатынастар, Отан, Ана, Жер және т.б.

Осы құндылық түрлерінің адам өмірі үшін маңызы зор, әлеуметтік сипатқа ие болып отырғанын топтастыра келе, құндылықтардың рухани-адамгершілік табиғатына назар аударамыз.

Рухани-адамгершілік құндылықтар – нормалармен, салт-дәстүр, әдет-ғұрып, мораль, құқықтық білімдер негізімен қатар, әлеуметтік рухани өмірдің құндылық элементтері ретінде қарастырылады. Адам құндылығының ең маңыздысы «өмір сүру» болса, бұл екі бағытта сипатталады. Біріншісі – адамгершілік, екіншісі – руханилық қатынас. Ал адамның адам болып

қалыптасуына үлес қосатын негіз рухани-адамгершілік құндылық болып табылады (Ғабитов, Мүстәліпов, Құлсариева, 2000 : 72-75) [15].

Адам өзінің алғашқы қадамын, іс-әрекетін түсінуін, игеруін «қажетті» немесе «керек» деген сұраныстарынан бастап, адамдық сапасын жүре келе дамытады. Ғалым Г. Нұрғалиева құндылықтардың өзара әрекеттестігін көрсете келе «адамгершілік құндылық – ол әлеуметтік маңызы бар адамгершілік құбылыс. Ол адам мен қоғамның даму идеяларының іске асуына мүмкіндік туғызады», – дейді (Нұрғалиева, 1993) [16].

Рухани құндылық – қоғамдағы мәдени тұтастық, оның ішкі бірлігі, әлеуметтік ортадағы таным мұраттары, әсемдік және адамгершілік қасиеттері арқылы көрінеді (Мұхамеджанов, 1999 : 285) [17]. Яғни, рухани құндылық – адамның ортамен қарым-қатынасы, айналысатын ісі, білім мен өмір сүру салты, санасы мен сезімі, сенімі мен сапасынан тұратын жиынтық. Олай болса, құндылықтың адам өміріндегі маңызы біліктілік, білімділік, имандылық, адамгершілік (моральдық) эстетикалық, психологиялық, өнегелік, шығармашылық сапалары арқылы көрініс табады.

Жалпы қандай да болмасын адам жас кезінен өмірдің заңдылықтарына үлес қоссам, өзгертсем десе, барлық өмірін соған арнайтыны сөзсіз. Себебі, адам белсенділігі, еркіндігі, қажеттілігі, қызығушылығы арқылы шығармашылыққа енгенде ғана өмір сүру мәнін аша алады (Құл-Мұхаммед, 2000) [18].

Осы негіздерге сүйене отырып, «рухани-адамгершілік құндылықтың» мәнін: ол адамдық қасиеттің өлшемі оның жақсылыққа талпынып, өзге адамға жанашырлық білдіруі, айналадағы адамдарға қайырымы, өмірді жақсартуға ұмтылысы, өмір сүру жайындағы ізденісінің жиынтығы деген анықтама бере аламыз.

Бұл тұрғыдан К.Д. Ушинский өз еңбектерінде адамдар өмірінің мәнін, құндылық өзектерінде қалыптастырудың қажеттігін атап көрсетті. Ол оқушы адамгершілігіне ықпал ететін жұмыстардың басты негізі, халықтың рухани дүниесіндегі тәрбиені бойлай түсіндіруі тиімді нәтиже берері сөзсіз, деген тұжырым жасаған (Ушинский, 1988 : 248) [19]. Ал В.Г. Белинский болса, «Адамның тәні сияқты, жанына да тәрбие керек, онсыз жан семеді, яғни енжарлық ми батпағына айналады» – деп адамгершілік қасиеттерді қалыптастырумен қатар, оқушының сезіміне әсер ете отырып, рухани мәдениетті сақтап қалу керектігін атап

өтеді. Ф.М. Достоевский: «Адам құпия. Оны шешу керек, оны өмір бойы шешетін болсаң, уақытым зая кетті деп ойлама, осы құпияны шешсең – адам болғаның» – деген сөздері арқылы «Өзің үшін» деген ұғымның мәнін ашқан. Н.Г. Чернышевский оқушылардың сан алуан білімдерді ойдағыдай игеруіне, олардың рухани күші мен қабілеттерінің жан-жақты дамуына, дұрыс ой-пікірлерінің қалыптасуына тәрбие іс-шараларын тиімді ұйымдастырудың зор әсер етуі тиіс деп есептеді. Ол және оқыту материалының көлемі мен оқыту әдістерін анықтауда оқушының жас ерекшелігін, оның ой-өрісі мен қабілеттерін қатаң есепке алуды, материалдың біртіндеп және тізбектеп берілуіне, қорытындылар мен тұжырымдардың анық, дәл айтылуына баса көңіл бөлді. Оқушының білім алу үдерісінде, оның рухани дамуы, қалыптасуы оқу мен тәрбиенің ұштасып, біртұтас үдеріске айналған жағдайында нәтиже беретінін анықтады (Чернышевский, 1953 : -62) [20].

Яғни, бұл кезеңдерде де, оқушыны рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің бағыттарын анықтауға талпыныстар болған. Бірақ, қоғамның дамып, өзгеруіне қарай ол бағыттардың мақсаттары да өзгеріп отырғандығы байқалады.

Қазақ ағартушысы Ш. Уәлиханов рухани-адамгершілік сезімді әсем болмыстан, сұлулық негізін табиғат жаратылысынан іздеп, адам мен табиғат құндылығының үйлесімділігіне мән берген болса, Ы. Алтынсариннің «Мұсылманшылдық тұтқасы» еңбегі ұлы рухани құндылық деуге болады, бұл еңбегінде «Шариат-үл-ислам», «Иман турасында», «Амал турасында», «Ахлық, яғни адамдарға тиісті мінез тұрғысында», «Негізгі дұғалар» деген бөлімдері адамның мінез-құлқын қалыптастыруда көмектеседі (Әлқожаева, 2012 : 48) [21].

Сондай-ақ, қазақ тарихындағы ірі тұлғалардың бірі – Абай Құнанбаев өзінің өлеңдері мен қарасөздерінде жеткіншектерді жамандықтан жирендіріп, жақсылыққа үндеп отырған. Абай шығармаларының тәрбиелік потенциалы бүгінгі күнге дейін өз күшін жойған емес. Жастарды әсемдікке, сұлулыққа және адамгершілік ізгі қасиеттерге тәрбиелеуді, өмір бойы басты идея етіп ұстап, жетілдіріп отырған. Осыған байланысты мына өлеңдерін атауға болады: «Жігіттер ойын арзан, күлкі қымбат», «Жүрегім нені сезесің» және «Ғылым таппай мақтанба» т.б. «Қуатты ойдан бас құрап, еркеленіп шығар сөз» – деп ұлы ақынның өзі айтқанындай, оның өлеңдері туған жердің сұлу табиғаты, қазақ ауылының көріністері, адамдардың көңіл-күйі

сан алуан сезімдерімен ұласып, музыка үніндей естіледі. Ақын шығармашылығының негізі – адамгершілік пен имандылыққа тәрбиелеу. Мәселен, Абай «біреуге көмектесу – ішкі зор қуат пен терең ақыл және ыстық сезімнің ісі» (Құнанбаев, 1987 : 280) [22], – деп біледі. Міне, осындай қасиеттер түгелдей бір адам бойында болғанда ғана, ол салиқалылықпен біреуге жанашыр бола алады дейді. Сол сияқты Абай жастарды әділдікке тәрбиелеудің мәнінің зор екенін «дұшпаныңа да әділ бол» деп білдірсе, ал рухани-адамгершілік қасиеттердің мәнін «адамзаттың бәрін сүй, бауырым деп», «... іштегі кірді қашырса, адамның хикмет кеудесі», «... өзің үшін үйренсең, жамандықтан жиренсең, ашыларсың жылма жыл» деген сөздерімен аша түседі. Ол досты да адамгершілігі арқылы танып білу, яғни, достықты нығайтатын, күшейтетін рухани-адамгершілік сапа-қасиеттер деп санаған, деп ой қорытуға болады.

Жастарды рухани құндылықтар негізінде рухани-адамгершілікке тәрбиелеу мәселесін арнайы қарастырғандар қатарына: Ә. Диваев, А. Байтұрсынов, М. Жұмабаев, Ш. Құдайбердиев, М. Дулатов, М. Әуезов т.б. жатқызуға болды.

Ахмет Байтұрсыновтың: «Қай әдіс жақсы?» деген еңбегіндегі: «Әр әдіс өз орнында жақсы. Әдіс кезекшіліктен шығатын нәрсе. Әдістің жақсы-жаман болмағы жұмсалатын орнынан қажеттілігіне қарай» (Байтұрсынов, 1992 : 448) [23], – деп айтқан сөзінде қандай әдіс болса да оқушының ішкі сезіміне әсер ету керектігін меңзейді.

Ж. Аймауытов педагогикалық оқу орындарында қызмет істей жүріп, жас ұрпақты жаңа рухта тәрбиелеуге және ғылымның әр саласынан терең білім алуын көздеп, ғылыми педагогикалық, психологиялық мұра қалдырған. Сондықтан, өзінің «Тәрбиеге жетекші» деген еңбегінде «Тәрбиенің негізгі мақсаты мінезді түзеу, адамшылыққа қызмет ету, адал еңбек ете білуге тәрбиелеу» (Аймауытов, 1924 : 105) [24], – деп жастарды рухани-адамгершілік сапа-қасиеттерге жетелесе, М. Дулатов қазақ мектебінің мақсаты: «жалғыз құрғақ білім үйрету емес, біліммен бірге жақсы тәрбиені қоса беру» (Дулатов, 1991 : 384) [25], – деп тәрбие мен білімді қатар алып жүру керектігіне мән берген. Оқыта отырып, тәрбиелейміз, тәрбиелей отырып оқытамыз деген принципті ұстанған.

Педагог Е.Н. Ильиннің: «оқушылардың рухани дүниесі мұғалім үшін негізгі зерттеу нысаны болып табылады» (Ильин, 1982 : 90) [26], деген пікірі оқушының рухани-адамгершілік

тәрбиесін дамытуды көздегені, рухани-адамгершілік тәрбие арқылы ойлаған мақсатқа жететіндігін түсіндірген. Ол әдебиет пәні арқылы оқушылардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруды жүзеге асырды және бұл мақсатқа жетуде, әр оқушының ішкі жан дүниесін демократияландыру идеясын басшылыққа алды. Оның идеясы бойынша мұғалім жеткіншектің рухани қалыптасуына ықпал жасау арқылы оның өздігінен жетілуіне мүмкіндік жасайды.

Руханилық өмір заңы емес, адамгершілік заңы, ол адамның адамдық қасиетін ашады, бір сөзбен айтқанда руханилықты көрсетеді. Алдымен педагогикалық категория ретінде анықталып, орныққан ұғым — адамгершілік ұғымына тоқталсақ, ол қоғамдық талапқа сай ізгілікті, инабаттылықты білдіретін моральдық ұғымдардың жиынтығы.

Адамгершілік тәрбиесі — ізгілікке, инабаттылыққа баулудың жолы болып табылады (Ысқақов, 1985 : 122) [27]. Жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу, адамгершілік түсінікті, адамгершілік сезімді және адамгершілік мінез-құлықты, бірге тәрбиелеуден тұрады. Педагогикалық энциклопедияда «адамгершілік тәрбие» ұғымын: «Адамгершілік — мінез-құлық дағдылары мен әдеттерді қалыптастыру, адамгершілік сезімдері дамыту, моральдық сананы мақсатты бағытталған түрде қалыптастыру» немесе мінез-құлық дағдылары мен әдеттерді, мінез білімдерін, моральдық қасиеттерді қалыптастыру процесі» (Каиров, Петров, 1964 : 830) [28], — деп анықтаса, қазақ совет энциклопедиясында: «Адамгершілік тәрбиесі — мақсатқа негізделген көзқарасты, сенімді, парасатты мінез-құлық дағдылары мен әдеттерді қалыптастыруға және адамгершілік сезімді, ұлттық сананы, қарым-қатынасты дамытуға, жалпы адамзаттық тәрбиенің құрамдас бөлігі» (Қаратаев, 1976 : 663) [29] — деп бастапқы анықтаманы толықтыра түседі.

Ал философиялық сөздікте: адамгершілік — адамдар оқиғаларға баға береді, өзінің мінез-құлық бағытын таңдайтын, моральдік ұғымдарға, әр түрлі құбылыстарға байланысты, олардың бастан кешіретін мақұлдау немесе айыптау сезімі негіз болады (Нұрғалиев, 1996 : 525) [30]. Бұдан адамгершілік тәрбиесіне көптеген міндеттер артылып, үлкен үміт күтетінін көреміз. Қазақ Ұлттық энциклопедиясында: «адамгершілік — адам бойындағы гуманистік құндылық әдеп ұғымы (кісілік, ізгілік, имандылық тәрізді ұғымдармен мәндес) (Аяған, 2003 : 720) [31]. Мұнда адам бойындағы әдептілік қасиеттерді дамыту ретінде анықтайды.

Қазақ тілінің сөздігінде: «адамгершілік тәрбиесі — ізгілікке, инабаттылыққа баулудың жолы» (Жанұзақов, 1999 : 774) [32], — деп түсіндіреді. Яғни, ізгілікті, инабатты қандай жол мен сезім арқылы қалыптастырудың бағытын көрсету, ол руханилықтың бастамасы.

Жоғарыдағы зерттеушілерді жинақтай келе қазіргі қоғам талабына сай өзекті мәселе — жалпыадамзаттық құндылықтардың ғалымдардың басты нысанасына ілігіп, көрініс тапқанына көзімізді жеткізе отырып, біздің зерттеуіміздің негізі орта сыныптағы оқушылар арасында рухани-адамгершілік құндылықтардың қалыптасуы болғандықтан, ең алдымен, «құндылық», «рухани-адамгершілік құндылық», «адамгершілік» ұғымдарының зерттелу аясына тоқталдық (1-кесте). Бұл топтама осы мәселелердің қазіргі мәнін түсінуге, зерттеу нысанасы мен практикалық мәнділігін білуге мүмкіндік береді.

Ғалым педагогтардың да адамгершілік тәрбиені зерттеуде зор үлес қосқаны белгілі, атап айтатын болсақ Р.К. Төлеубекова, Ұ.О. Асанова, Г.А. Аңламасова, И.Н. Бодықова, С.Қ. Әбілдина, Ә.С. Әмірова т.б.

Адамгершілік мінез-құлық өзінің дербестігімен жауапкершілігін ұғынуы, екінші жағынан, ынтымақтастық қарым-қатынаста болуы және өзі өмір сүріп отырған қоғам мүддесімен жеке басының мүддесін сәйкестендіре білуі арқылы көрінуі керек — деп педагог ғалым Р.К. Төлеубекова (Төлеубекова, 1993 : 162) [33] өзінің зерттеу жұмысында оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеудің осындай қасиеттілігін көрсете білді.

Әрине, жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу қоғамда орын алған, дегенменде жастар арасында құндылықтарды бағаламайтындар да кездесіп жатады. Сондықтан да барлық білім беру орындарында бұл мәселеге аса көңіл бөлген дұрыс. Мысалы мектептерде және кейбір ЖОО өзін-өзі тану пәні оқытылады, ал бұл пәннің негізгі мақсаты — рухани-адамгершілік қасиетті жастардың бойына сіңіру. БАҚ тарапынан да игі істерді халыққа жеткізіп отыру қажет. Сонымен қатар, рухани жаңғыру жобасы аясында көптеген іс-шаралар өткізілуде бұл жалғасын табу керек. Бұл тұрғыда біздің университетте біршама іс-шаралар орын алды, бітіруші түлектер диплом, магистрлік жұмыстар жазды, арнайы дөңгелек үстел, семинарлар, конференциялар өткізілуде. Алайда, болашақта тәрбие субъектілері бірлесе отырып, оның концепциясын жазып, рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің жаңа жолдарын, әдістерін, формасын анықтаулары тиіс.

1-кесте – «Құндылық» ұғымына берілген анықтамалар

№	Ұғым	Авторлардың аты-жөні	Анықтамалар
1	ҚҰНДЫЛЫҚ	Анисимов С.М.	-...құндылық адам өмірінің руханилығы
2		Амонашвили Ш.	-...өмірді тану, өмірдің шексіз мәңгілігін түсіну, ықпал ету
3		Әбішев Қ.	-...құндылық өлшемі – руханилық пен адамгершілік, яғни адамның жақсылыққа талпынысы
4		Әлқожаева Н.С.	- құндылық – халық қазынасы мен адам бойындағы имандылық, ізгі қасиеттер
5		Дробовицкий О.Г.	-...құндылық – адами дүниенің бастауы, «тірілген нәрселер әлемі»
6		Ерасов С.	-...құндылық – адамның рухани-әлеуметтік дүниеде өмір сүруі
7		Жарықбаев Қ.	... құндылық – ұлттық тәрбие, ұлттық сана, ұлттық мінез-құлық
8		Жүнісов М.	-...құндылық – ұлттың өзіндік санасы. Өзіндік сана – тіл, ұлт, мінез-құлық, дүниетаным, атамекен, туған жер сияқты ұғымдармен байланысты
9		Здравомыслов А.Г.	-...құндылық адам өмірінің қызығушылығы, қажеттілігі
10		Қалиев С.	... құндылық – рухани-адамгершілік қасиеттер арқылы, оқушы бойына ізгілік, имандылық, адалдық тәрбиесін қалыптастырады
11		Қожахметова К.Ж.	... құндылық – сенім, білім, іскерлік, дағды, болмыс, ерікті көзқарас жүйесін қалыптастыратын жүйе
12		Құл-Мұхамед Рақымғали	-...құндылық – мәдени феномен. Мәдениет арқылы құндылықтар адамдық болмыс тірекке айналады
13		Колбанов В.В.	... тұрақты, адамның өзіне деген, табиғатқа деген көзқарасын өзгерте отырып, өзінің жасаған ісін адамгершілік тұрғыда бағалау, қадірін білу
14		Майғаранова Ш.	... құндылықтар оқу мен тәрбиедегі адамгершілікке бағытталған идеялар ... құндылықтар сезім мен ақыл, құрметтеу мен қошеметтеу, қабылдау
15		Нұрғалиева Г.К.	-...адамгершілік құндылық – өмірдің мақсаты, мағынасы және білімнің ролі, адамның өмірдегі жолы және еңбегі
16		Нұрмұратов С.	-...құндылықтың құндылығы «Әлемге сүйіспеншілік», ол біреуге нағыз рухани құндылық
17		Нұғманова К.	-...қазақ халқының құндылығы – тілі, дәстүрі, халықтың рухани күші
18		Оразбекова К.	... құндылықтың ең басты жиынтығы «ізгілік». Ізгілік – адамның өзін-өзі тануы, өзіне-өзі баға беруі. Өмірдегі орны мен өмір сүру негізін білуі
19		Петракова Т.И.	-...құндылық адам әлеуметінің негізі (жер, отан, отбасы, еңбек, білім, мәдениет, бейбітшілік, адамшылық т.б.)
20		Шәмшатұлы И.	... құндылық – бұл адамның тілегі, қасиеті, мүддесін қанағаттандыратын құбылыс

Қорытынды

Руханилық адамның материалдық, қоғамдық тарихи практикасының жоғарғы нәтижесі, рух – материяның «жоғарғы көркі» қоғамның рухани өмірі – қоғамдық сана – қоғамдық болмыстың бейнесі болып табылады. Сонымен қатар ол қоғамдық болмысқа, адамзаттың практикалық қызметіне өзінің белсенді ықпалын тигізеді, – деп философиялық сөздікте руханилыққа қысқаша түсінік берілген (Нұрғалиев, 1996 : 525).

Ал Г.Г. Соловьева руханилық адамның ішкі жарықты, нұрды қабылдай білу қасиеті (Соловьева, 1983 : 232) [34], – деп айшықтайды. Осы айтылғаннан құбылыстың негізін адамдар

өздерінен іздеу қажет, материалдық болмыстың заңдылығын мойындау керек деген ой туады.

Ж.Р. Бәшірова өзінің рухани құндылықтар жайлы еңбектерінде «руханилық тек адамдарға тән маңызды қасиет, бірақ руханилық білімділікпен шектелмейді. Адам өзін және басқаны тану барысында руханилық қасиеттерді дамытады және өз күшіне сеніп, өз ақылына жүгінгенде ғана өзіндік үйлесімділікте өмір сүре алады» (Бәшірова, 2006 : 57-63; Әлқожаева, 2001 : 17) [35-36] – деп болашақ ұрпақты рухани-адамгершілік қасиеттерге тәрбиелеуді бірінші орынға қояды. Рухани-адамгершілік құндылық дүниесінің бастаулар көзі – қазақ халқының ежелден келе жатқан салт-дәстүр, әдет-

ғұрыптарының негізінде қалыптасқан имандылық ұғымы дер едік. Имандылық идеясын зерттеуші Н.С. Әлқожаева «имандылық – адамдық қасиет сапасының бір белгісі, адамның сана-сезімі мен ар-ұжданына қайшы келмейтін, елінің, халқының, ұлтының мақсатын көздейтін, тарихи прогреспен ұштасып отыратын құндылықтардың бірі» (Әлқожаева, 2001 : 17) [37] – деп имандылық әрбір адамның өзіндік мәдениетінің көрінісі, ол қарым-қатынаста орын алады деген. Мәдениет – халықтардың

өмірінің, жетістіктерінің, шығармашылығының көрінісі. Яғни, адамның рухани байлығы оның мәдениетінде айқындалады.

Қорыта келе, қазіргі кездегі елімізде болып жатқан реформалардың бағыты да жастарды рухани-құндылықтарды бағалауға үйрету арқылы рухани-адамгершілік қасиеттерін жетілдіру. Әрбір адам ең алдымен өзі-өзі тәрбиелеп, өзі үшін құндылықтарды анықтап, өзінің санасын өзгерту арқылы болашаққа бағдар жасауы тиіс деп тұжырым жасаймыз.

Әдебиеттер

- 1 Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру // «Егемен Қазақстан», 12сәуір, 2017 жыл
- 2 Әбішев Қ. Философия: оқулық. – Алматы: Ақыл кітабы, 1999.
- 3 Нұрмұратов С.Е. Рухани құндылықтар әлемі: Әлеуметтік философиялық талдау. – Алматы, 2000
- 4 Кассирер Э. Лекция по философии и культуре // Культурология, XX век. Антология. – М.: Прогресс, 1995. – 290-292 сс.
- 5 Әл-Фараби. Философиялық трактаттар. – Алматы, 1973. – 215 б.
- 6 Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1983. – 253с.
- 7 Харисова Л.А. Ислам духовно-нравственное образование школьников. – М., 2002. – 175 с.
- 8 Здравомыслов А.Г. Потребности. Инетерсы. Ценности. – М.: Мысль, 1986. – 31-39 с.
- 9 Chilana & Dawan. The human values: a task for all. // In Rajpur, T.S. (Ed.), (2002). Annotated bibliography on value education in India. New Delhi: NCERT, 1998. – P. 39.
- 10 Dhar, N., Chaturvedi, S., & Nandan, D. Spiritual health scale 2011 // Defining and measuring 4th dimension of health. Indian Journal of Community Medicine, 36, 2011. 275–282. doi:10.4103/0970-0218.91329.
- 11 Dhar, N., Chaturvedi, S., & Nandan, D. (2013). Spiritual health, the fourth dimension: A public health perspective // WHO South-East Asia Journal of Public Health, 2(1), 3–5. doi:10.4103/2224-3151.115826.
- 12 Dutt. Moral values in child development. New Delhi: Anmol Publishers, 1998.
- 13 Gupta. Moral development in School children. Gurgaon: The Academic E'press; Hassija. (1995). Twelve wonder values for a better world. Rajasthan: Brahma Kumaris Iswariya Viswa Vidyalaya. 1989.
- 14 Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. Journal of Humanistic Psychology, 1988. 28(4), 5–18.
- 15 Ғабитов Т., Мүстәліпов Ж., Құлсариева А. Мәдениеттану негіздері // оқулық. – Алматы: Дәнекер, 2000. 72-75 б.
- 16 Нұрғалиева Г.К. Система ценностного ориентирования учащихся. – Алматы, 1993.
- 17 Мұхамеджанов Б.Қ. Студент: әлеуметтік бітімі, жай-күйі, құндылықтарының көзқарастық бағдарлары: социология ғыл. канд. дисс... – Түркістан, 1999. – 285 б.
- 18 Құл-Мұхаммед Рақығали Абрарұлы. Қазақ мәдениеті әлеуметтік құндылықтарының қалыптасуы мен дамуы: философия ғыл. канд. дисс... ҚР, Алматы, 2000.
- 19 Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Пед. Соч. в 6 томах // Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 248 с.
- 20 Чернышевский Н.Г. Таңдамалы философиялық шығармалары. – М., 1953. – 62 б.
- 21 Әлқожаева Н.С. Қазіргі кездегі білім беру парадигмалары контекстінде тұлғаның рухани дүниесін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері. Монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 156 б.
- 22 Құнанбаев А. Шығармалардың толық жинағы. – Алматы: Ғылым, 1987. 2т. – 280 б.
- 23 Байтұрсынов А. Тіл тағлымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
- 24 Аймауытов Ж. Тәрбиеге жетекші. – Қызылорда, 1924. – 105 б.
- 25 Дулатов М. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1991. – 384 б.
- 26 Ильин Е.Н. Искусствообщения. – М., 1982. – 90 с.
- 27 Қазақ тілінің түсіндірмесөздігі // Жалпы редакцияны басқарған Қазақ ССР ғылым академиясының корреспондент мүшесі А.Ы.Ысқақов. – Алматы: Ғылым, 1985. –Т. 8. – 122 б.
- 28 Педагогическая энциклопедия / Под.ред. А.И. Каиров и Ф.Н. Петров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – Т.4. – 830 с.
- 29 Қазақ совет энциклопедиясы / Бас редактор М.Қ. Қаратаев. – Алматы, 1976. – 663 б.
- 30 Философиялық сөздік / Бас редактор Р.Н. Нұрғалиев. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1996. – 525 б.
- 31 Қазақ ұлттық энциклопедия / Бас редактор Б. Аяған. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2003. – 720 б.
- 32 Қазақ тілінің сөздігі / Жалпы редакцияны басқарған Қазақстан Республикасының мемлекеттік сыйлығының иегері Т. Жанұзақов. – Алматы, 1999. – 774 б.
- 33 Төлеубекова Р.К. Бастауыш сынып оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеуде халықтық педагогиканың озық дәстүрлерін пайдалану: п.ғ.д. дисс. 13.00.01. – Алматы, 1993. – 162 б.

- 34 Соловьева Г.Г. Загадка счастья. Опыт философского размышления. – Алма-Ата: Жалын, 1983. – 232 с.
- 35 Бәшірова Ж.Р. Студенттердің дүниетанымы және рухани-адамгершілік құндылық дүниесі // Хабаршы, қазақ университеті. 2006. – №1. – 57-63 бб.
- 36 Әлқожаева Н.С. XIX ғ. II-жартысындағы ағартушылар мұраларындағы имандылық идеяларының дамуы: п.ғ.к. автореф. 13.00.01. – Алматы, 2001. – 25 б.
- 37 Alkozhaeva N.S., Alkozhaeva A.C. Білім беру парадигмаларындағы әл-Фараби ілімінің көрінісі // Вестник КазНУ им.аль-Фараби. Серия «Педагогические науки». – 2017. – №2(48).

References

- 1 Nazarbayev, N.A. (2017, April). Visionary Approach for Future: spiritual revival. Yegemen Kazakhstan.
- 2 Abishev, K.(1999). Philosophy: textbook. Almaty, Akyl kitaby.
- 3 Nurmuratov, S.E. (2015). The world of spiritual values: Analysis of social philosophy.
- 4 Kassirer, E. (1995). Lecture on philosophy and culture. Culturology, XXth c. Anthology. Moscow, Progress, 290-292.
- 5 Al-Farabi (1973). Philosophical tractatus. Almaty, 215.
- 6 Anissimov, S. Ph. (1983). Spiritual values: production and consumption. Moscow, Mysl, 253.
- 7 Kharissova, L.A. (2002). Islam is spiritual and moral education of schoolchildren. Moscow, 175.
- 8 Zdravomyslov, A.G.(1986). Needs. Ineters. Values. Moscow, Mysl, 31-39.
- 9 Chilana & Dawan. (1998). The human values: a task for all. In Rajpur, T.S. (Ed.), (2002). Annotated bibliography on value education in India. New Delhi: NCERT, p.39.
- 10 Dhar, N., Chaturvedi, S., & Nandan, D. (2011). Spiritual health scale 2011: Defining and measuring 4th dimension of health. Indian Journal of Community Medicine, 36, 275–282. doi:10.4103/0970-0218.91329.
- 11 Dhar, N., Chaturvedi, S., & Nandan, D. (2013). Spiritual health, the fourth dimension: A public health perspective. WHO South-East Asia Journal of Public Health, 2(1), 3–5. DOI: 10.4103/2224-3151.115826.
- 12 Dutt (1998). Moral values in child development. New Delhi: Anmol Publishers.
- 13 Gupta. (1 989). Moral development in School children. Gurgaon: The Academic E'ress; Hassija. (1995). Twelve wonder values for a better world. Rajastan: Brahma Kumaris Iswariya Viswa Vidyalaya.
- 14 Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. Journal of Humanistic Psychology, 28(4), 5–18.
- 15 Gabitov T., Mustalipov Zh. & Kulsarieva A. (2000). Fundamentals of Culturology: Tutorial. Almaty, Daneker, 72-75.
- 16 Nurgaliyeva, G.K. (1993). The system of valued orientation of schoolchildren. Almaty.
- 17 Mukhamedzhanov, B.K. (1999). Student: social background, state, oriented approaches of values: candidate thesis on sociology. Turkestan, 285.
- 18 Kul-Muhammed, R. A. (2000). Formation and development of social values of the Kazakh culture: candidate dissertation on philosophy. Almaty.
- 19 Ushinskiy, K.D. (1988). The national ethos in nonparental care. Ped. Comp in 6 v. Comp. S.F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1. 248.
- 20 Chernyshevsky, N.G. (1953). Selected philosophical compositions. Moscow, 62.
- 21 Algozhaeva, N.S. (2012). Scientific and pedagogical bases of formation of personality spirit in the context of contemporary educational paradigms. Monograph. Almaty, Kazakh University, 156.
- 22 Kunanbayev, A. (1987). Complete collection of works. Almaty, Science, 280.
- 23 Baitursynov, A. (1992). Language apprenticeship. Almaty: Ana tili, 448.
- 24 Aimautov, Zh.(1924). Leaders in education. Kyzylorda, 105.
- 25 Dulatov, M.(1991). Works. Almaty: Zhazysy, 384.
- 26 Ilyin, E.N. (1982). Art of Interaction. -Moscow, 90.
- 27 Explanatory dictionary of the Kazakh language. The corresponding editor-in-chief of the Academy of Sciences of the Kazakh SSR, A.Y.Yskakov (1985). Almaty, Gylm, V.8. 122.
- 28 Pedagogical Encyclopedia / Sub. A.I. Kairov and F.N. Petrov (1964). Moscow, Sov. Encyclopedia, V.4. 830.
- 29 The Kazakh Soviet encyclopedia / Chief editor M.K. Karatayev (1976). Almaty, 663.
- 30 Philosophical Dictionary / Chief Editor R.N. Nurgaliev (1996). Almaty: The Kazakh Encyclopedia, 525.
- 31 Kazakh National Encyclopedia / Chief editor B. Ayagan (2003). Almaty: The Kazakh Encyclopedia, 720.
- 32 Kazakh language dictionary / The Republic of Kazakhstan State Prize Awardee, head of the General Edition T.Zhanuzakov (1999). Almaty, 774.
- 33 Toleubekova, R.K. (1993). The use of the best traditions of folk pedagogy in the moral education of schoolchildren of elementary grades: thesis of doctor of ped.sc. 13.00.01. Almaty, 162.
- 34 Solovyova, G.G. (1983). The mystery of happiness. The idea of philosophical thinking. – Alma-Ata, Zhaly, 232.
- 35 Bashirova, Zh.R. (2006). Students' world outlook and spiritual and moral values. Khabarshy, Kazakh University. 1. 57-63.
- 36 Algozhaeva, N.S. (2001). The development of spiritual ideas in the heritage of the second half of XIXth century enlightenment: candidate of pedagogical sciences abstract 13.00.01. Almaty, 25.
- 37 Alkozhaeva, N. S.; Alkozhaeva, A. C. (2017). The rejection of the teachings of al-Farabi in the paradigms of education. Journal of Educational Sciences, 48, 2

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

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

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

Orynbayeva U.K.¹, Zhaukumova Sh.S.², Smagulov K.³

¹KazIRaWL university named after Ablaykhan, doctoral student of 1 course,
Kazakhstan, Almaty, e-mail: ulserik@mail.ru

²Zhetisu state university named after I. Zhansugurov senior teacher
of the department foreign language and social study, Kazakhstan, Taldykorgan, e-mail: sholpan69@mail.ru

³Al-Farabi Kazakh National University, PhD, Associate Professor, Kazakhstan, Almaty

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGE

The article raises the problem of understanding the role of reflection in professional pedagogical activity. The urgency of diagnostics and formation of pedagogical reflection of trainee students is revealed. The author substantiates the possibility of managing the development of pedagogical reflection in undergraduate students in conditions of specially organized pedagogical activity. Described specifically designed tasks aimed at developing personal and communicative reflection of student interns. Approved methods of forming skills of personal and communicative reflection, proof of their effectiveness are presented. Taking into account the results of the conducted research, some recommendations are proposed, aimed at increasing the effectiveness of teaching students-trainees to the skills of pedagogical reflection.

Effective ways of forming personal reflection skills, according to teachers, are the following exercises: «The picture of the future» (for 100% of student trainees); «Monitoring motivation» (96%); «Mini-program» (87%); «Symbol of life success» (84%); «My achievements in life and profession» (68%); «The solution of life and professional problems» (68%); «My ideal of the professor» (66%); «Values of professional life» (65%); Resource (63%); «Pyramid of professional growth» (52%). Student interns indicated the following effects of these methods: the opportunity to re-evaluate the negative past experience and find in it a positive incentive for development; a concrete definition of the ways of the current self-control of motivation and behavior, ways of coping with life and professional problems, ways and means of self-development; the formation of a clear desired image of oneself in the future, a significant deepening of the various ideas about oneself, his «I», his inner world, the concretization and adjustment of the «image of the I»; strengthening the skills of effective self-analysis.

Key words: pedagogical reflection, personal and communicative reflection, reflexive skills, self-knowledge, self-esteem, self-reflection, self-correction.

Орынбаева У.К.¹, Жаукумова Ш.С.², Смагулов К.³,

¹1-курс докторанты, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдері университеті, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: ulserik@mail.ru

²оқытушы, І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті,
Қазақстан, Талдықорған қ., e-mail: sholpan69@mail.ru

³PhD, доцент, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

Шетел тілдері мұғалімін кәсіби даярлауда педагогикалық рефлексияны дамыту

Мақалада кәсіптік педагогикалық іс-әрекеттегі рефлексияның рөлін түсіну мәселесі қарастырылады. Студент-практиканттардың педагогикалық рефлексиясын диагностикалау мен қалыптастырудың өзектілігі анықталады. Студент-практиканттардың арнайы ұйымдастырылған педагогикалық іс-әрекеті жағдайындағы педагогикалық рефлексияның дамуын басқару мүмкіндіктерінің негіздемесі көрсетіледі. Студент-практиканттардың тұлғалық және коммуникативтік рефлексиясын дамытуға бағытталған арнайы тапсырмалардың түрлері сипатталған. Тұлғалық және коммуникативтік рефлексия біліктіліктерін қалыптастырудың байқаудан өткен құралдары және олардың тиімділігінің дәлелдері беріледі. Кәсіби-тұлғалық даму

және өзін-өзі дамыту үдерістеріндегі, коммуникативтік рефлексиядағы тұлғалық рефлексияның және мұғалім мен студенттердің педагогикалық өзара әрекеттесу стратегиясын құрудың тұлғалық рефлексиялық тиімділігі баяндалады.

Жүргізілген зерттеулердің нәтижелерін ескере отырып, оқытуда студент-практиканттардың педагогикалық рефлексиялық біліктіліктерінің тиімділігін арттыруға бағытталған кейбір ұсыныстар беріледі. «Болашақ бейнесі», «Мониторинг мотивациясы», «Шағын бағдарлама», «Өмір табыстылығының символы», «Менің өмірдегі және кәсіптегі жетістіктерім», «Өмірлік және кәсіби мәселелерді шешу», «Менің профессорлық идеалым», «Кәсіби өмірдің құндылықтары», «Кәсіби өсу пирамидасы» және т.б. жаттығулар рефлексияны қалыптастырудың тиімді құралы болып табылады. Студент-практиканттар мына әдістердің: өткен тәжірибенің жағымсыз жақтарын қайта бағалау мүмкіндігі және одан дамуға жағымдылық беретін ынталандыруды табу; өзін-өзі дамыту жолдары мен құралдары, өмірлік және кәсіби мәселелерді жеңе білу құралдары, ағымдағы өзін-өзі бақылаудың мотивациялық және мінез-құлықтық жолдарын нақты анықтау; өзінің қалаған шынайы болашақ бейнесін, өзі туралы тереңдетілген әртүрлі көріністерді, өзінің ішкі жан дүниесін, «Мен бейнесін» нақтылау және түзету және өзін-өзі тиімді талдау дағдыларын жетілдіруді қалыптастырудың жағымды жақтарын атап көрсетті.

Түйін сөздер: педагогикалық рефлексия, тұлғалық және коммуникативтік рефлексия, рефлексиялық біліктілік, өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі түйсіну, өзін-өзі түзету.

Орынбаева У.К.¹, Жаукумова Ш.С.², Смагулов К.³

¹докторан 1 курса, Казахский университет международных отношений

и мировых языков им. Абылай Хана, Казахстан, г. Алматы, e-mail: ulserik@mail.ru

²преподаватель, Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова,

Казахстан, г. Талдыкорган, e-mail: sholpan69@mail.ru

³PhD, доцент, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя иностранного языка

В статье поднимается проблема понимания роли рефлексии в профессиональной педагогической деятельности. Раскрывается актуальность диагностики и формирования педагогической рефлексии студентов-практикантов. Приведено обоснование возможности управления развитием педагогической рефлексии у студентов-практикантов в условиях специально организованной педагогической деятельности. Описаны специально разработанные задания, направленные на развитие личностной и коммуникативной рефлексии студентов-практикантов. Представлены апробированные способы формирования умений личностной и коммуникативной рефлексии, доказательства их эффективности. Приведены эффекты личностной рефлексии в процессах профессионально-личностного развития и саморазвития, коммуникативной рефлексии – в построении развивающей стратегии педагогического взаимодействия учителей с студентами. Принимая во внимание результаты проведенного исследования, предлагаются некоторые рекомендации, направленные на повышение эффективности обучения студентов-практикантов умениям педагогической рефлексии.

Эффективными способами формирования навыков рефлексии являются следующие упражнения: «Картина будущего»; «Мотивация мониторинга»; «Мини-программа»; «Символ успеха жизни»; «Мои достижения в жизни и профессии»; «Решение жизненных и профессиональных проблем»; «Мой идеал профессора»; «Ценности профессиональной жизни»; «Пирамида профессионального роста» и др. Студенты-практиканты отметили позитивные стороны этих методов: возможность переоценить негативный прошлый опыт и найти в нем позитивный стимул для развития; конкретное определение путей текущего самоконтроля мотивации и поведения, способов преодоления жизненных и профессиональных проблем, путей и средств саморазвития; формирование четкого желаемого образа себя в будущем, значительное углубление различных представлений о себе, внутреннем мире, конкретизация и корректировка «образа Я»; укрепление навыков эффективного самоанализа.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, личностная и коммуникативная рефлексия, рефлексивная умения, самопознания, самооценка, самоосмысление, самокоррекции.

Introduction

Changes in the socio-cultural and economic life of the Republic of Kazakhstan, taking place in recent years, make great demands on the

professional training of the teacher. Therefore, the level of methodological competence of the teacher is of great importance. In the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2016-2019 includes

requirements for the teacher of a new formation, as a subject not only to the organization of the educational process, but also to his own activity in general and his personality [1 p. 21].

Increased interest into the problem of reflection, the formation of the ability of the future teacher to pedagogical reflection in modern psychological and pedagogical science is explained by a change in the philosophical and educational paradigms that affirm the ideas and principles of personality-oriented education. However, a theoretical analysis of the literature, substantive and procedural aspects of vocational training indicates that the problem of developing the reflective ability of the student – the future teacher is not given proper attention. The analysis of the scientific literature has shown that by now in psychology and pedagogy a certain amount of knowledge is accumulated, necessary for the formulation and solution of the problem of the development of reflexive skills of students. In psychological science, reflexive processes are investigated that make it possible to understand the essence of such phenomena of the human psyche as the arbitrariness of self-knowledge, theoretical thinking; reveals the essence of the reflexive management of other activities; Reflexivity is studied as a psychic property [2, 3].

In pedagogical science the content of the concepts «pedagogical reflection» and «methodological reflection of the teacher» are revealed, the content and methods of forming the teacher's ability to pedagogical reflection are determined. The study of reflection has scientific and practical relevance due to the fact that many scientists note the influence of this phenomenon on the formation of the person's personality, on the development of his creative individuality [4,5,6].

The relevance of the study is due to:

- the need to expand the theoretical understanding of the pedagogical reflection of young teachers;
- tasks of humanizing pedagogical interaction in the «teacher-student» system;
- lack of elaboration of the problem of pedagogical reflection, functioning in professional interaction in the «teacher-student» system;
- need to develop and appraise ways of forming reflexive skills among young teachers.

However, one of the key elements, which is a necessary condition for self-development of a professional, is insufficiently studied is the teacher's reflection. The study of pedagogical reflection as a component of professional activity requires concretization and need to theoretically substantiate

the role of types of reflection in the professional-personal life of teachers, to reveal its content and structural features, to determine the ways of forming reflexive skills.

Materials and methods of research

One of the key skills of a teacher of the 21st century is the teacher's ability to reflect on one's own practice, because only the reflective teacher has the opportunity for constant professional growth and self-improvement. In the conditions of transition to the new state standard of education in the framework of updating the content of secondary education in the Republic of Kazakhstan, this aspect has acquired a new content and relevance.

The issue of pedagogical reflection has been actively considered since the beginning of the last century in pedagogy, since it is precisely in the effective solution of this problem that the key to the success of the professional activity of each teacher is laid.

Kodzhaspurova G.M. points out that pedagogical reflection determines the attitude of the teacher towards himself as a subject of professional activity. «Reflection» is not only the knowledge or understanding by the subject of professional activity and himself, but also the elucidation of how much and how others (children, colleagues, parents) know and understand «reflecting,» personal characteristics, emotional responses, cognitive ideas» [7, p.125].

Taubaeva P.C. emphasizes that «if the subject of educational activity lacks reflection, it means that his inner world, his spirituality, morality are alienated, turned off from his activities. In this situation, he becomes completely dependent on external factors-stimuli, circumstances, influences, turns into an ideal functionary « [8, p.69]. Indeed, knowing himself, understanding people more deeply, a person is more and more freed from direct influence of others, unthinkingly following their requirements and expectations, from random impulsive actions.

The leading factor in the process of professionalization is the internal activity of the teacher's personality, manifested in various types of pedagogical reflection. The formation of reflexive skills among young teachers contributes to the intensification of the process of professional and personal development and the construction of a development strategy for pedagogical interaction of teachers with students and constructive business cooperation with colleagues.

The forming experiment included three main stages:

1) selection of subjects and diagnostic examination of the initial level of development of personal and communicative reflection on the indices of their content and structure differentiation, frequency and heterogeneity of reflexive actions;

2) implementation of the experimental program for the formation of methods of pedagogical reflection;

3) diagnostic examination of the final level of developing personal and communicative reflection of teachers, analysis and interpretation of the results following the results of the forming experiment.

At the stage of ascertaining the initial level of developing personal and communicative pedagogical reflection, the study included 4th year students of the specialty «Foreign Language: two foreign languages». Revealing the content and structural features of the students' reflections was carried out with the help of the cross-section method, content analysis of the self-characteristics and the student's essays «I-thoughts of others», modified method of personality constructs by Kelly J., the modified method for diagnosing reflexive actions Semenov S.I. and Stepanov S.Yu., statistical procedures of the Bannister index, Student's test and factor analysis. Detailed analysis and interpretation of the results obtained at the ascertaining stage of the study are presented in the works [9, p.73]. Students of the 4th course of the specialty «Foreign Language: two foreign languages» was formed to study the conditions and approbation of ways of forming reflexive skills.

The task of the experiment was the approbation and identification of effective ways of developing the skills of personal and communicative reflection among students. The assignment was developed on the basis of the following provisions:

- theoretical provisions on the activity of the individual in its development and self-development, basic life relations and contradictions (Rubinshtein S.L.);

- provisions formulated within the framework of the acmeological approach to the formation of a professional personality (Derkach A.A., A.A. Rean);

- provisions on the basic forms, levels and components of reflection (Bartsalkin V.N., Gutkin N.I., Kon I.S., Kondratyeva S.V., Krogus N.V., Burns R., Kulyutkin Yu.N., Suhobskaya G.S., Chesnokova I.I., Stepanov S.Yu.).

Individual and group forms of work, role and imitation games, creative workshops, discussions, visual and literary creativity, elements of psychogymnastics were used as ways to organize the activities of the participants. The proposed tasks

are not opposed to other methods of reflection used in practice. Rather, it is about the intensity of the presentation of the task, their diversity, focus on one or another component of pedagogical reflection, while observing a common theme. Work on mastering the skills of personal and communicative reflection included several stages: didactic, performing-improvising, concluding.

The didactic stage was represented by classes organized in the form of discussions aimed at explaining to teachers the significance of personal and communicative reflection in professional and personal development; formation in students the need for self-education of reflective qualities and formation of reflexive skills that promote the establishment of interpersonal relationships with students and colleagues, the development of their own individuality and awareness of the meaning of professional activity and life.

The performing and improvisational stage consisted of individual lessons in mastering the reflective skills of self-knowledge, self-esteem, self-reliance, self-reflection, self-correction, self-projecting and self-expression.

At this stage students realized the following tasks: reflection of personal and professional problems, their resolution; reflection of values, motives and meanings of their life activity and professional activity; a positive rethinking of past experience on the basis of retrospective reflection; reflection of actual motivation and emotions; formation and development of perspective reflection; self-motivation, development of the program of vital activity of self-development. The logic of constructing reflexive classes within the framework of the performing-improvising stage was the following:

1) actualization of the need for professional-personal self-development and co-creative relationships with fellow groupmates. This actualization was carried out through the development of self-diagnostic skills of professionally important qualities, the formation of an adequate self-image, the comprehension of the differences between the past, the real and desired «I», «I-with the eyes of students» self-identification of specific pedagogical stereotypes and the search for ways to overcome them.

Exercises were used: «School images» is the development of the skills of evaluating oneself from various points of view, taking into account the peculiarities of its «portrait» in the eyes of representatives of reference groups: students, parents, administrators, «Our stereotypes» revealing

and actualization of pedagogical stereotypes that reduce the adequacy of reflection.

«Ideological» and «methodological» stereotypes can be singled out., «Who am I» is self-diagnostics of the structure of the «image of the self», a comparison of the «Image of the I-I» and «I- with the eyes of others», «Who is who» deep dialogue, the development of the ability to analyze their personal characteristics and the characteristics of the other outside of professional activity; formation of ideas and collection of material about the individual characteristics of others.

«Writing a psychological self-portrait» is developing self-diagnosis skills of professionally important qualities from the point of view of other people, students, colleagues, administration, «I-with the eyes of others» is self-diagnostics of the structure of the «image of the self», a comparison of «the image of» I-I «and» eyes of others « is diagnosing their individual characteristics by each participant; understanding the differences between the real and the desired «I»; manifestation of unconscious ideas about oneself; receiving feedback from each teacher, «Mirror» is developing the skills of adequate communicative reflection, «My achievements in practice» is developing a positive «image of – I» formation personal retrospective reflection skills;

2) formation of skills of constructive reflexive analysis of pedagogical activity, personal and professional problems. The participants realized reflexive algorithms for resolving life contradictions, explored professional activity through appeal to cultural values, mastered the mechanisms of self-correction of emotional states. The exercises used: «Solving professional problems» is comprehending and correcting the subjective model of the professional pedagogue, forming a new system of knowledge about professionally important qualities, potential opportunities, «Restrictive decision» is rethinking decisions taken in the past and self-correction of emotional states,

«Resource» is reflecting the possibilities of achieving goals in professional activity and «I-perfect», «Plus-minus scale» for the lesson, «Anxiety» is fixing the reflexive way of self-correction of emotional states, «Improvisation of problem situations» the task of mastering the method of reflexive analysis. «Scarecrow» is the task of optimizing the components of the «I-concept» of the teacher by reflecting the qualities of the personality, «Meditation» is mastering the way of relaxing and reflecting one's sensations, thoughts, images;

3) coordination and development of meanings,

values, motives of professional and pedagogical activity. Participants built a holistic image of a full-fledged life and defined their own values of the profession, identified and coordinated conflicting motives, realized a lot of alternatives to professional growth, diagnosed the degree of integration of their own «I-concentration» and «I-professional.»

The exercises were used: «Values of professional life» is creating a reflexive image of a professional teacher, the identification of features of the «I-professional ideal», the formation of a new system of knowledge about professionally important qualities, their potential capabilities,

«Pyramid of Professional Growth» is updating professional expectations and forming ideas about the stages and multi-alternative professional growth. The exercise allows you to diagnose synthetically the reflection, helps the teacher to develop a strategy for his/her professional future, realize his/her productivity in professional development, contributes to «keeping» the «I» on a professional ideal, improvement in mastering the profession, «My ideal of the professional» is the comprehension and correction of the subjective reference model of the professional teacher, the formation of a new system of knowledge about professionally important qualities, their potential capabilities. The «symbol of life success» is creating an active reflexive situation that allows the main I- project, generalize, conceptualize the future. Exercise allows you to orient the teacher to a multifaceted, wealth of images of «I», «Monitoring motivation» is analyzing and harmonizing their own conflicting motives [10, pp.101 – 109];

4) formation of skills of personal perspective reflection. Students comprehended their professional prospects, diagnosed their own personal activity in professional development.

Method «New Self» is used to realize and optimize the distance between «I-real» and «I-ideal», «View from the future» is developing personal actual and perspective reflection, «Mini-program» is teaching self-motivation to achieve planned results, «Self-professionalization and improvement» is activating the personal perspective reflection of teachers for creating a program of independent actions in professional and personal development, «The Picture of the Future» is developing the skills of perspective reflection through creating strategic life plan for the next 5 years and a motivating motto for the next 2 years. At the final stage of the experiment, trainee students used reflexive skills, mastered through elaboration and construction at the performing stage, in real pedagogical activity

and pedagogical interaction. At the same time, the requirements for the development of personal traits, noted by L.S. Vygotsky [11, p.137], were taken into account, and consisted in the fact that reflexive qualities fulfilling the role of «tertiary conditions» in the development of the personality refer to the most late forming in ontogeny.

Results and discussion

As criteria for assessing the effectiveness of the experiment on the formation of skills of pedagogical reflection of trainee students, the difference between the indicators of the actual level of the content and structural characteristics of the personal and communicative reflection of the tested experimental group before and after the forming experiment was considered.

To determine the degree of differentiation of personal and communicative reflection of trainee students, the parameter of «cognitive complexity-simplicity» according to Bannister was used. The higher the Bannister index, the greater the number of constants repeating, duplicating each other, the less differentiated is the reflection, the more pronounced cognitive simplicity. From the information obtained through statistical processing, there is evidence that there were statistically significant positive changes in the group in terms of the differentiation of pedagogical personal and communicative reflection. Statistically significant differences were found between the initial and final level of expression of such components of pedagogical reflection as the frequency and heterogeneity of reflexive actions used by teachers in the course of reflection. This fact is especially important, since the number of reflexive actions is an indicator of the energy (motive) force of the motives of the student's perceptive-reflective activity.

Thus, under the conditions of the experiment, the participants of the group are motivated to realize pedagogical reflection as an important component of their professional pedagogical activity.

In the experimental group, such an indicator as the level of complexity of reflexive actions used by students in the implementation of communicative reflection was also expressed.

If only the reflexive actions of a simple level (assertion, fixation, self-esteem, confidence) were revealed before the formative experiment in the described form of reflection, then in the course of the experiment the teachers mastered reflexive actions of a more complex level (rethinking the position of the subject of interaction, reasoning, predicting the development of quality, an indication of the degree

of development of the property, the identification of different aspects of the property), which was recorded in the diagnosis of the final results of the study.

One of the ways of analyzing the results of the influence of the formative experiment on the development of pedagogical reflection of internship students is to study self-reports and feedback from participants after the group's work. It may seem that self-reports are only subjective and cannot be used as a criterion for the effectiveness of the experiment. However, if we rely on the phenomenological approach, we must recognize that such self-reports can give excellent material, sometimes in many respects by brightness, emotional saturation, depth superior to that material, which was obtained through objective, but most often limited by various methods, diagnostics.

According to L.A. Petrovskaya, it is important to take into account the fact that «the subjective feelings fixed by participants in the answers are often the same effect that is the main goal of the training. If a participant, for example, reports that as a result of his studies he has ceased to experience a certain discomfort in communication, then such a subjective assessment is probably not inferior in importance to any objective indicator» [12, p. 152].

While giving a general description of the results of the experiment, reflected in the participants' self-reports, it is necessary to note a significant point: in almost all self-reports and reviews, the significance and usefulness of the work performed is noted. Most students emphasize a positive emotional effect, in all reviews, satisfaction with the results of work is expressed.

Effective ways of forming personal reflection skills, according to teachers, are the following exercises: «The picture of the future» (for 100% of student trainees); «Monitoring motivation» (96%); «Mini-program» (87%); «Symbol of life success» (84%); «My achievements in life and profession» (68%); «The solution of life and professional problems» (68%); «My ideal of the professor» (66%); «Values of professional life» (65%); Resource (63%); «Pyramid of professional growth» (52%). Student interns indicated the following effects of these methods: the opportunity to re-evaluate the negative past experience and find in it a positive incentive for development; a concrete definition of the ways of the current self-control of motivation and behavior, ways of coping with life and professional problems, ways and means of self-development; the formation of a clear desired image of oneself in the future, a significant deepening of the various ideas about oneself, his «I», his inner

world, the concretization and adjustment of the «image of the I»; strengthening the skills of effective self-analysis.

– Participants noted the effectiveness of such methods of forming communicative reflection skills as «School Images» (100%), «Our Stereotypes» (97%), «Improvisation of Problem Situations» (89%), «Declaration of Survival» of teachers and students (82%), «Who's Who» (78%), «Scarecrow» (73%), «Mirror» (57%), which allowed teachers:

– to form an adequate self-image in the eyes of other subjects of pedagogical interaction and to change their perception; to overcome pedagogical stereotypes in relation to students of different learning success and degree of emotional attractiveness; self-determination and adaptation in a professional team;

– develop a sense of community, cohesion, a single goal; to form bright subjective changes of internal changes concerning the revision of relations to oneself, to the surrounding people with whom the teacher has to communicate, to make contact, to the world in general;

– master the ways of carrying out deep communication, which is «built» on the basis of the application of humanistic attitudes.

– taking into account the mentioned results, the following methodical recommendations are proposed, aimed at forming the pedagogical reflection of student interns:

– explaining to students the significance of personal reflection skills for managing professional self-development;

– setting before teachers task of forming the skills of communicative reflection, which are capable of forming adequate subject-subject relationships in the systems of «teacher-student», «teacher-teacher»;

– inclusion of the student in a specially organized activity to correct reflexive ideas aimed at understanding students;

– participation of the student in seminars on development of reflective skills of self-knowledge, self-esteem, self-reliance, self-comprehension, self-correction, self-projecting and self-expression;

– use of the acquired knowledge by the student of the realization of personal and communicative reflection in real activity for the purpose of professional and personal development.

Conclusion

As studies show, the system of professional training of the future teacher will be effective if we follow the following recommendations:

– educational and professional environment is considered as the most important pedagogical condition ensuring the success of the future specialist's advancement in the profession and self-assertion in it;

– content of psychological, pedagogical and methodical disciplines is directed not only to the formation of a system of fundamental theoretical knowledge, but also to the upbringing of a spiritually-moral, creative, open to all new personality;

– process of forming a student's psychological readiness for practical activities is part of a holistic, purposeful system of vocational training.

The development of reflexive creative thinking, the realization of its importance for the creative solution of professional tasks will help to activate cognitive activity of students and systematic work to improve their professional competence. An important role in the development of professional reflective abilities and abilities of future specialists is assigned to university teachers, who themselves must have a high level of professional reflection development and possess reflexive technologies for solving educational and professional problems in order to train students.

The foregoing allows us to draw a practical conclusion about the possibility of more effective influence on the formation of pedagogical reflection of undergraduate students in conditions of specially organized training that provides for the training of personal and communicative types of pedagogical reflection. The developed and approved ways of forming the skills of personal and communicative reflection of internship students have proved their effectiveness and can be used in combination with other methods and as the main means for psychological and pedagogical support of professional and personal improvement and constructing an interaction development strategy in the system of «teacher – student», «teacher – teacher».

Әдебиеттер

- 1 Государственная программа развития образования и науки на 2016-2019 гг. – Астана: МОН РК, 2015. – 21 с.
- 2 Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003.
- 3 Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- 4 Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии. – Новосибирск, 1987.
- 5 Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997.
- 6 Колева И. Личностная рефлексия учителя в преподавании «Этнопсихологии» // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2017. – №3(49).
- 7 Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования. – М., 1994. – 195 с.
- 8 Таубаева Ш. Введение в методологию и методику педагогического исследования: Учеб. пособие. – Туркестан: Туран, 2007. – 190 с.
- 9 Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
- 10 Карнелович, М.М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися / М.М. Карнелович // Весн. Гродз. дзярж. ун-та ім. Я. Купалы. Сер. 4. – 2007. – № 2 (54). – С. 101 – 109.
- 11 Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3: История развития высших психических функций. Детская психология. – 328 с.
- 12 Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 180 с.

References

- 1 Gosudarstvennaya programma razvytya obrazovanya i nauki na 2016-2019 (2015). Astana, MON RK, 21.
- 2 Stolyarenko, L.D. (2003). Pedagogicheskaya psychology. Rosrov-na-Donu, Pheniks.
- 3 Karpov, A.V. (2004). Pychologya refleksyvnykh mekhanuzmov deyatolnasty. Moscow, Izd-vo «Institut psychology RAN».
- 4 Davydov, V.V. & Zak, A.Z. (1987). Uroven planirovanya kak uslovyie repgleksy. Novosybyrsk.
- 5 Kotova, I.B., Shyanov, E.N.(1997). Pedagogicheskyye vzaimodeistvyye. Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostov peduniversitet.
- 6 KOLEVA., I. (2017). Personal reflection of the teacher in teaching „Ethnopsychology«. Journal of Educational Sciences, 3 (49).
- 7 Kodzhaspirova, G.M. (1994). Kulture professionalnogo samoobrazovanya. Moscow, 195.
- 8 Taubayeva, Sh.(2007). Vvedeniye v metodologiyu I metodiku pedagogicheskogo issledovanya: Usheb. posobyie. Turkestan: Turan. 190
- 9 Stepanov, S.Yu. (2000). Refleksyvnyya praktika tvorcheskogo cheloveka I organizatsy. Moscow, Nauka, 174.
- 10 Karnelevich, M.M. (2007). Kommunikatyvnaya refleksya uchiteley v obcheny s uchasymsya. Vesnik Grodz. dzyarzh. Universiteta im. Ya. Kupaly. Ser. 4, 2 (54), 101 - 109.
- 11 Vygotsky, L.S.(1982). Sobranie sochineniy. Moscow, Pedagogyka. Istorya razvytya vyschykh psichysheskykh funktsy. Detskaya psychology. 328.
- 12 Petrovskaya, L.A. (1989) Kompetettnost v obcheny. Sotsyalno-psychologicheskyy trenyng. Moscow, Izd-vo MGU, 180.

3-бөлім
**ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕР**

Раздел 3
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Section 3
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
RESEARCH**

Гришак С.

кандидат педагогических наук, доцент,
Луганский областной институт повышения педагогического образования,
Украина, г. Северодонецк, e-mail: lugasvet@gmail.com

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ СТРАН ПОСТСОВЕТСКОЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

В статье выявлены ведущие тенденции развития гендерного образования в высшей школе стран постсоветской Центральной Азии. Они касаются: 1) сферы нормативно-правового обеспечения реализации гендерных идей в высшей школе (совершенствование нормативно-правовой базы высшего образования с учетом принципов гендерного равенства; создание специальной законодательной и нормативно-правовой базы, определяющей направления гендерной политики государства в области гендерного образования); 2) условий организации гендерного обучения в вузах Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана (содержательное сходство черт и особенностей в организации становления гендерного образования в высшей школе постсоветских стран центральноазиатского региона и неравномерной динамике его развития); 3) сферы научной деятельности по гендерным исследованиям (легитимация гендерных исследований как самостоятельного направления в академической науке высшей школы и консолидация ученых и преподавателей стран ЦА вокруг гендерной проблематики). Определены общие черты внедрения гендерного образования и особенности, характерные как для отдельно взятой страны, так и для группы постсоветских стран центральноазиатского региона. Наряду с положительными, установлены негативные тенденции, их общие проявления в постсоветских странах Центральной Азии.

Ключевые слова: гендерное равенство, гендерные исследования, гендерные курсы, постсоветские страны, центральноазиатский регион, высшее образование.

Grishak S.

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor
Lugansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Ukraine, Severodonetsk, e-mail: lugasvet@gmail.com

Trends in Gender Education Development at Higher School of the Post-Soviet Central Asian Countries

This article identifies the leading development trends of gender education at higher school of the post-Soviet Central Asian countries. Ones relate, firstly, to the legal and regulatory framework for the implementation of gender ideas at higher education (the improvement of the legal and regulatory framework that based on the gender equality principles for the system of higher education; the creation of special legislative and legal framework that defines the state gender policy directions in the field of gender education). Secondly, trends are related to the conditions for organizing gender training at the universities of Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, Uzbekistan (substantial similarity of features and peculiarities in the organization of gender education formation at higher school of the post-Soviet countries in the Central Asian region and the uneven dynamics of its development). Thirdly, trends are manifested in scientific activity on gender studies (legitimation of gender studies as an independent direction in academic science of higher education and consolidation of scholars and teachers of Central Asian countries on gender issues). Common features and peculiarities of gender education implementa-

tion are determined. Along with the positive, negative trends and their common manifestations in the post-Soviet Central Asian countries has been established.

Key words: gender equality, gender studies, gender courses, post-Soviet countries, Central Asian region, higher education.

Гришак С.

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
Луганск облыстық педагогикалық білім беруді жетілдіру институты,
Украина, Северодонецк қ., e-mail: lugasvet@gmail.com

Посткеңестік кезеңдегі Орталық Азия елдерінің жоғары мектебінде гендерлік білім берудің даму үрдісі

Мақалада посткеңестік кезеңдегі Орталық Азия елдерінің жоғары мектебінде гендерлік білім берудің жетекші даму үрдістері айқындалады. Олар: 1) жоғары мектепте гендерлік идеяларды нормативтік-құқықтық қамтамасыздандыруды жүзеге асыру аумағы (гендерлік теңдіктің ұстанымдарын есепке ала отырып, жоғары білім берудің нормативтік-құқықтық базасын жетілдіру; гендерлік білім беру саласында мемлекеттің гендерлік саясатының бағыттарын анықтайтын арнайы заңнамалық және нормативтік-құқықтық база құру); 2) Қазақстан, Қырғызстан, Тәжікстан, Өзбекстан жоғары оқу орындарында (посткеңестік кезеңдегі Орталық Азия аймақтарының елдеріндегі гендерлік білім беруді ұйымдастыру мен қалыптастырудың мазмұндық ұқсастық белгілері мен ерекшеліктері және оның біркелкі даму динамикасы) гендерлік оқытуды ұйымдастыру шарттары; 3) гендерлік зерттеулер бойынша ғылыми қызмет аумағы (жоғары мектепте гендерлік зерттеулерді академиялық ғылымдардың өзбетінше бір бағыты ретінде заңды деп тану және ОА елдерінің ғалымдарының және оқытушыларының гендерлік мәселе аясындағы консолидациясы). Посткеңестік кезеңдегі Орталық Азия аймақтарының елдерінің топтары үшін, сондай-ақ әр елге тән жеке өзіндік сипаттар мен ерекшеліктер бойынша гендерлік білім беруді ендірудің жалпы белгілері анықталды. Оң нәтижелермен қатар посткеңестік кезеңдегі Орталық Азия елдеріндегі жағымсыз үрдістердің көрініс беруі де көрсетілді.

Түйін сөздер: гендерлік теңдік, гендерлік зерттеулер, гендерлік курстар, посткеңестік кезеңдегі елдер, Орталық Азиялық аймақ, жоғары білім беру.

Введение

В результате распада СССР, а затем обретения бывшими республиками независимости все они, включая и страны постсоветской Центральной Азии (Казахстан, РК; Кыргызстан, КР; Таджикистан, РТ; Туркменистан; Узбекистан, РУз), взяли курс на демократические преобразования в обществе и интеграцию в мировое пространство, что предполагало соблюдение определенных норм и правил, выдвинутых современным сообществом, для достижения устойчивого развития в экономической, социальной и культурной сферах жизни общества, в основу которых положен принцип равенства женщин и мужчин.

Вопросы гендерного равноправия, вставшие на постсоветском пространстве с особой остротой в переходный период новообразовавшихся государств, нуждались в решении и осмыслении на уровне образования, которое является решающим фактором и ключевой целью «для гендерного равенства, поскольку оно влияет на способы трансформации общественных норм, знаний и умений» (Гендерная интеграция, 2004: 115) [1]. Насущная необходимость в проведе-

нии государственной политики постсоветских стран в направлении продвижения гендерного равенства способствовала внедрению гендерного образования в высшую школу, в том числе и в странах постсоветской Центральной Азии.

Безусловно, каждой из стран постсоветского пространства, в том числе и странами центральноазиатского региона, за почти тридцать лет государственного суверенитета приобретен собственный опыт развития гендерного образования, определены основы и механизмы внедрения национальных образовательных программ по гендерной проблематике в учебный процесс высшей школы, эффективность которых, в свою очередь, нуждается во всестороннем анализе.

Методология и методы исследования

Статья носит обзорный характер. На философском уровне использованы общетеоретические и методологические положения философии о развитии единства теории и практики; на уровне научной методологии – концептуальные идеи сравнительной педагогики с целью кампартивного анализа педагогического опыта стран

постсоветской Центральной Азии по проблеме развития гендерного образования; на технологическом уровне – методика проведения исследования тенденций развития гендерного образования в постсоветских странах ЦА с привлечением широкого круга источников базы.

Обзор литературы

При определении тенденций мы опирались на анализ законодательной и нормативно-правовой баз в системе высшего образования, обеспечивающей развитие гендерного образования на уровне высшей школы; национальных экспертных отчетов по состоянию гендерного образования в постсоветских странах ЦА; научных публикаций исследователей гендерного образования в этих странах.

Проблемам становления, институционализации и развития гендерного образования в университетах Центральной Азии посвящены работы исследователей этих стран: О. Калининко, З. Кодар, М. Кушнир, С. Шакирова, М. Юнусова (Казахстан) [1-6]; Ч. Исакова, Т. Исакунова, Н. Тулегабылова, Д. Шукурова, М. Эдилова (Кыргызстан) [7-8]; А. Байзаев, Ф. Касымова, А. Куватова, М. Хегай (Таджикистан) [9]; Ф. Ахмедшина, Н. Кургановская, А. Скоробогатова (Узбекистан) [10-13]. Несмотря на значительное количество теоретических трудов по осмыслению проблемы теории и практики развития гендерного образования в высшей школе, должны отметить полное отсутствие сравнительных исследований этой проблемы в отношении постсоветских стран в общем, и стран постсоветской ЦА в частности.

Поэтому целью данной статьи является выявление ведущих тенденций развития гендерного образования в высшей школе стран ЦА; определение общих черт его внедрения и характерных особенностей, свойственных как отдельно взятой стране, так и группе постсоветских стран центральноазиатского региона.

Результаты и обсуждение

В результате проведенной исследовательской работы нами выявлены следующие ведущие тенденции развития гендерного образования в высшей школе, характерные всем странам постсоветской Центральной Азии:

– усовершенствование нормативно-правовой базы, регулирующей отношения в системе высшего образования, с учетом принципов гендерного равенства;

– создание специальной гендерноориентированной законодательной базы, обусловленной принятием специальных законов и стратегических документов, где определены принципы государственной гендерной политики стран ЦА в сфере образования, направленные на внедрение гендерных знаний в систему образования и просвещения общества;

– содержательное сходство черт и особенностей в организации становления гендерного образования в высшей школе постсоветских стран центральноазиатского региона и неравномерной динамике его развития, обусловленной определенными политическими, социально-экономическими и историко-культурными факторами;

– организация гендерного обучения в системе формального высшего образования;

– легитимация гендерных исследований как самостоятельного направления в академической науке высшей школы и консолидация ученых и преподавателей стран ЦА вокруг гендерной проблематики.

Наряду с положительными, установлены негативные тенденции, к проявлениям которых относим:

– игнорирование гендерного измерения образования при совершенствовании законодательной и нормативно-правовой баз высшего образования;

– гендерно-нейтральный характер законов о высшей школе;

– отсутствие гендерной перспективы в стратегических документах о развитии образования;

– декларативный характер законодательства в сфере обеспечения гендерного равенства из-за недостатка реальных механизмов ее реализации;

– отсутствие адекватного понимания сущности государственной политики в области гендерного образования.

Отметим, что, демонстрируя приверженность принципам гендерного равенства как показателя истинной демократии, постсоветские страны центральноазиатского региона ратифицировали основополагающие соглашения по улучшению положения женщин и продвижению идеи гендерного равенства (Всеобщая декларация прав человека («The Universal Declaration of Human Rights», 1948); Международный пакт о гражданских и политических правах («International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights», 1966); Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах («International Covenant on Civil and Political Rights», 1966); Декларация о ликвидации дис-

криминации в отношении женщин (резолюция № 2263 ГА ООН, «Declaration on the Elimination of Discrimination Against Women», 1967); Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (резолюция ООН № 34/180, «The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women», CEDAW, 1979); Декларация об искоренении насилия в отношении женщин (резолюция №48/104, «Declaration on the Elimination of Violence Against Women», 1993) и др. Приняв на себя обязательства по проведению соответствующей государственной гендерной политики, правительства стран приступили к созданию национального гендерного законодательства, в том числе и в области высшего образования.

На основании изучения национальных законодательных и нормативно-правовых актов, регламентирующих отношения в сфере высшего образования (Конституции стран; законы об образовании; закон о высшем и профессиональном образовании (РТ); программных и стратегических документов развития высшего образования (РК, КР, РТ) и национальной программы по подготовке кадров (РУз)), установлено, что все проанализированные документы без исключения гарантируют равные права своим гражданам на получение высшего образования, в том числе независимо от пола, за исключением норм, предусмотренных законом об образовании Туркменистана, устанавливающим ограничения в доступе к определенным видам профессионального образования. С целью обеспечения равных возможностей в получении высшего образования и устранения гендерного неравенства в высшей школе РТ для девушек введен механизм квотирования (в основном распространяется на непрестижные, так называемые «женские» специальности). Отметим, что в странах постсоветской ЦА нормативно-правовая база, регулирующая правовые отношения в высшей школе, не предусматривает внедрение гендерного компонента в систему образования с целью продвижения гендерного равенства.

Изучение источниковой базы исследования, посвященной целевому законодательству по обеспечению гендерного равенства в странах Центральной Азии, позволило определить, что в четырех странах, за исключением Узбекистана, приняты специальные законы в этой сфере, разработаны стратегии или планы действий на текущий период. Наиболее развитой является нормативно-правовая база Казахстана, характерными признаками которой являются:

- признание гендерного образования и правового просвещения населения Казахстана ведущими направлениями гендерной политики в сфере образования;

- гарантии обеспечения гендерного образования на уровне закона о равенстве женщин и мужчин;

- определение стратегических задач гендерного образования, среди которых в высшей школе ведущими считаем:

- обязательное введение гендерной составляющей в учебные программы;

- разработка учебного пакета для преподавателей вузов;

- введение специализации по гендерному образованию в рамках педагогических специальностей;

- проведение гендерной экспертизы учебных пособий и учебников для вузов;

- разработка единого теста гендерной компетентности (ЕТГК) для авторов и преподавателей элективных курсов.

Нормативно-правовой базой по обеспечению гендерного равенства в Кыргызстане, Таджикистане и Туркменистане в сфере высшего образования предусмотрено:

- создание системы функционального образования в области гендерного равенства, направленной на изменения традиционных представлений о распределении семейных ролей и повышение активности женщин в процессах принятия решений и др.;

- закрепление на законодательном уровне проведения гендерной экспертизы всех нормативно-правовых актов (КР);

- охват системой образования девочек и женщин;

- введение специальных гендерных курсов и гендерных аспектов в учебно-методические материалы высшей школы;

- поддержка исследовательских программ по гендерным вопросам;

- создание информационной сети по гендерным исследованиям и др. (РТ);

- пропаганда культуры гендерного равенства и повышение информированности населения по гендерным вопросам (Туркменистан).

Анализ теоретических источников исследования доказывает, что идея внедрения гендерного образования в высшей школе стран ЦА возникла не в академической среде вузов, а была инициирована женщинами-учеными, активистками женских неправительственных общественных объединений (НПО), которые,

при поддержке зарубежных организаций и фондов, были задействованы в проведении первых гендерных исследований, а результаты и выводы этой работы включали в свои лекции, разрабатывали методические материалы и готовили научные публикации (Кодар, Алиев, 2016; Куватова, Байзаев, 2006; Национальный отчет, 2006; Шакирова, 2006; Шукурова, 2006) [14]. Повышение квалификации по гендерным исследованиям осуществлялось путем участия в научно-образовательных мероприятиях (стажировки за рубежом, участие в международных конференциях, форумах, летних школах (за исключением РУз) по гендерным вопросам). В отличие от других постсоветских стран Центральной Азии, в Туркменистане из-за слабо развитого гражданского общества и практически отсутствия неправительственных некоммерческих организаций (ННО), в том числе и женских, гендерные инициативы нашли свое развитие, в основном, на уровне политики, направленной на разработку мер институциональной и законодательной поддержки равенства женщин и мужчин в соответствии с международными правовыми стандартами, обязательства по соблюдению которых взяты Туркменистаном с первых лет независимости. Практика гендерного образования не нашла развития в высшей школе этой страны.

На основании анализа национальных экспертных отчетов по состоянию гендерного образования в системе высшего образования на постсоветском пространстве (Куватова, Байзаев, 2006; Национальный отчет, 2006; Шакирова, 2006; Шукурова, 2006) и научных публикаций исследователей гендерного образования в странах ЦА (Ахмедшина, 2003; Ганиева, 2008; Калиниченко, 2012; Шакирова, 2009; Юнусова, Тайшикова, 2012; Kushnir, Kiling-Schneider, 2013) [15] определены пути и формы интеграции гендерного образования в высшую школу стран постсоветской Центральной Азии на всех уровнях (бакалавриат, магистратура), общими из которых выявлены:

- 1) преподавание специальных курсов по гендерной проблематике в рамках общественных и гуманитарных наук и междисциплинарных курсов по гендерным исследованиям;
- 2) интеграция гендерной проблематики в содержание традиционных дисциплин;
- 3) разработка авторских учебных пособий, учебников для гендерных курсов;
- 4) выполнение студентами научных работ по гендерной тематике;

5) просветительская деятельность по проблемам гендерного не/равенства.

В процессе исследования установлено, что более-менее массовая разработка методологической основы гендерных курсов (учебных программ, планов) и их внедрение в высшую школу стран ЦА (за исключением Туркменистана) осуществляется в пределах реализации определенных образовательных проектов (ПРООН и др.), инициированных зарубежными организациями, и прекращает развитие вместе с окончанием действия проектов (Ганиева, 2008; Исакунова, Шишкараева, 2003; Шакирова, 2009; Kushnir, Kiling-Schneider, 2013) [16]. Характерными чертами гендерного образования постсоветских стран центральноазиатского региона являются:

- фрагментарность, эпизодичность преподавания гендерных курсов, которая зависит от инициативы отдельных энтузиастов-преподавателей и не имеет системного характера;
- преобладание гендерных дисциплин в компоненте по выбору;
- неопределенность общих подходов к содержанию и организации гендерного образования;
- отсутствие отдельной образовательной программы по гендерным исследованиям в высшей школе.

Создание профессиональных сетевых сообществ в высшей школе, обмен информацией по гендерной проблематике сдерживается из-за прекращения деятельности ресурсных интернет-сетей (Центрально-Азиатская сеть по гендерным исследованиям), отсутствия программ повышения квалификации по гендерным исследованиям, а также неимением научного периодического профессионального издания по гендерной проблематике.

Среди характерных признаков, присущих организации гендерного образования в Республике Казахстан, выделены (Калиниченко, 2012; Кодар, Алиев, 2016; Шакирова, 2006; Шакирова, 2009; Юнусова, Тайшикова, 2012; Kushnir, Kiling-Schneider, 2013):

- наличие двух вузовских структур по гендерным исследованиям в современной высшей школе (Научно-исследовательский институт социальных и гендерных исследований Казахского государственного женского педагогического института (НИИ СГИ КазГосЖенПУ), Центр гендерного образования КазНУ имени аль-Фараби), деятельность которых связана с гендерным образованием;

- преподавание обязательных курсов по гендеру для студентов первых и вторых курсов КазГосЖенПУ;

- разработка специалистами НИИ СГИ пособия «Основы гендерного образования» (для педагогических специальностей), утвержденного МОН РК;

- рост количества спецкурсов в вузах с центрами гендерного образования и единичные примеры их преподавания в других вузах республики;

- колебания количества часов, отведенных на дисциплины по гендерной тематике: от минимального количества 18 часов до максимального – 88 (данные 2006 года).

Научно-исследовательская работа в сфере гендерного образования в основном осуществляется в КазГосЖенПУ, что включает: проведение исследований по гендерной проблематике в рамках государственных программ и проектов; организацию международных конференций, круглых столов по проблемам гендерного образования, мастер-классов для преподавательского состава, дебатов и конкурсов научных работ для студентов; проведение гендерной экспертизы Закона «Об образовании РК» (2007) и «Государственного стандарта образования» (2010). В стране защищено несколько докторских и кандидатских диссертаций по женской проблематике, растет количество магистерских работ по гендерной тематике.

Анализ гендерного образования в высшей школе Кыргызской Республики показал, что ее организация характеризуется (Гендерный центр, б/д; Исакунова, Шишкараева, 2003; Неправительственная общественная организация, б/д; Шукурова, 2006) [17-18]:

- ограниченным количеством структурных подразделений;

- постепенным возрастанием количества гендерных спецкурсов в кыргызской высшей школе под влиянием зарубежных донорских организаций, но единичными примерами их преподавания в том или ином вузе, которые являются маргинальными среди других дисциплин, недостаточно обеспеченными ресурсами и без ощутимой поддержки со стороны министерства образования;

- низким уровнем подготовки специалистов по гендерным исследованиям;

- слабо развитым обменом опытом разработчиков гендерных курсов как между вузами, так и в пределах одного учебного заведения.

Анализ источниковой базы выявил отсутствие фундаментальных теоретических

исследований по гендерной проблематике в академической среде киргизского гендерного сообщества.

Для организации гендерного образования в высшей школе Республики Таджикистан свойственным является (Куватова, Байзаев, 2006; Дубинина, 2009) [19]:

- отсутствие центров гендерных исследований в современных вузах;

- создание при Академии образования РТ Центра гендерной педагогики (однако анализ сайта Центра гендерной педагогики, размещенного на общем сайте Академии образования РТ, не предоставляет сведений о миссии центра, его задачах, а является своеобразной площадкой для размещения статей таджикских СМИ и новостей в сфере гендерного не/равенства в таджикском обществе);

- разработка программ гендерных курсов в рамках реализации определенных образовательных проектов, инициированных западными организациями;

- медленное внедрение гендерных аспектов в университетские программы в основном крупных вузов, несмотря на закрепление имплементации спецкурсов и факультативов по гендерным вопросам в учебный процесс высшей школы на официальном уровне – в Государственной Программе развития гендерной политики.

Характерной чертой для Таджикистана в воспроизводстве научного потенциала и гендерного сообщества является участие таджикских ученых, преподавателей и исследователей в зарубежных обменных программах, благодаря которым осуществлялась подготовка квалифицированных кадров в области гендерных исследований. Согласно отчетам, в стране защищаются диссертации по гендерной проблематике, увеличивается количество публикаций, возрастает интерес к гендерным исследованиям у студентов.

Анализ источниковой базы исследования свидетельствует об отсутствии реализации программ и проектов по гендерному образованию в высшей школе Туркменистана, что обусловлено рядом факторов (Атаджанова, б/д; Жаркынбаева, б/д) [20-21]:

- 1) формализм в проведении общей гендерной политики в государстве, отсутствие устойчивой политической воли в решении проблем гендерного (не)равенства в обществе;

- 2) жесткий политический и идеологический контроль государства над образованием, что противоречит ценностям демократического об-

щества, к которым относятся и ценности гендерного равенства;

3) реформирование образовательной сферы первым президентом, что привело к деградации системы образования в целом, и высшего образования в частности (идеологическая предвзятость учебной литературы; запрет на внедрение новейших методов обучения; нехватка квалифицированных специалистов; ограничения на обучения туркменской молодежи за рубежом; ликвидация институтов повышения квалификации преподавателей и др.);

4) недостаточный уровень осознания преимуществ ценностей равенства между женщинами и мужчинами как на уровне правительства, так и на уровне туркменского общества, а также роли образования в распространении гендерных знаний.

Среди признаков, характерных для организации гендерного образования в вузах Республики Узбекистан, выделены (Ахмедшина, 2003; Ганиева, 2008; Кургановская, 2006; Кургановська, 2003; Национальный отчет, 2006; Скоробогатова, 2003):

- отсутствие структурных подразделений по гендерным исследованиям в высшей школе страны;

- прекращение массового внедрения в университеты гендерного курса «Основы гендера: теория и практика» из-за закрытия Фонда Сорос – Узбекистан, инициатора и спонсора проекта по его разработке;

- отсутствие интереса к развитию гендерных программ в образовании на уровне Министерства высшего и среднего образования и руководителей образовательных учреждений;

- преподавание курсов по гендерной проблематике (в основном социогуманитарной направленности) отдельными специалистами-энтузиастами в некоторых вузах республики в форме факультативов.

Гендерное образование в высшей школе Узбекистана характеризует отсутствие критической массы преподавателей, имеющих квалификацию в области гендерных исследований; нехватка учебно-методического обеспечения гендерных дисциплин. Информационными ресурсами служат бюллетени и сборники статей, которые выпускают почти все действующие

женские ННО; единственным научным изданием считается сборник статей Женского ресурсного центра «Женщины Центральной Азии», который включает публикации политологов, исследователей феминизма, активисток и ученых из постсоветской Центральной Азии.

Заключение

Таким образом, анализ гендерного образования в странах постсоветской Центральной Азии позволил выявить ведущие тенденции его развития, которые затрагивают, во-первых, сферу нормативно-правового обеспечения реализации гендерных идей в высшей школе (совершенствование нормативно-правовой базы высшего образования с учетом принципов гендерного равенства; создание специальной законодательной и нормативно-правовой базы, определяющей направления гендерной политики государства в области гендерного образования); во-вторых, условия организации гендерного обучения в вузах Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана (содержательное сходство черт и особенностей в организации становления гендерного образования в высшей школе постсоветских стран центральноазиатского региона и неравномерная динамика его развития); в-третьих, сферу научной деятельности по гендерным исследованиям (легитимация гендерных исследований как самостоятельного направления в академической науке высшей школы и консолидация ученых и преподавателей стран ЦА вокруг гендерной проблематики). Определены общие черты внедрения гендерного образования в высшую школу и особенности, характерные как для отдельно взятой страны, так и для группы постсоветских стран центральноазиатского региона. Наряду с положительными, установлены негативные тенденции, и общие проявления в постсоветских странах Центральной Азии.

Перспективы дальнейших исследований видим в выявлении общих и специфических тенденций развития гендерного образования в высшей школе стран постсоветского пространства балтийского, восточноевропейского и закавказского регионов и проведение их сравнительного анализа.

Литература

- 1 Гендерная интеграция: Возможности и пределы социальных инноваций / ред.-сост. О.Б. Савинская, Е.В. Кочкина, Л.Н. Федорова. – СПб.: Алетейя, 2004. – 298 с.
- 2 Калининченко, О. В. Анализ состояния проблемы гендерного образования в Республике Казахстан // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 2. С. 97–100.
- 3 Кодар, З. М., Алиев, Ш. Ш. Продвижение идеи гендерного равенства в Казахстане // Научное обозрение. Реферативный журнал. – 2016. – № 2. – С. 42–47.
- 4 Шакирова, С. О состоянии гендерного образования в высшей школе в Казахстане. – Алматы: Центр гендерных исследований, 2009. – 135 с.
- 5 Шакирова, С. Национальный отчет о состоянии реформ в системе высшего образования и о состоянии гендерного образования в Казахстане. Гендерное образование (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). – М.: ООО «Вариант»–ИГСП, 2006. – С. 123–162.
- 6 Kushnir, M. P., Kiling-Schneider. L. Gender education in Kazakhstan. Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. – 2013. – № 1 (69). – С. 79–85 // Retrieved from: <https://articlekz.com/en/article/14650>.
- 7 Исакунова, Т., Шишкараева, Э. Гендерные аспекты системы образования Кыргызской республики: анализ ситуации, проблемы и перспективы // Гендерное образование: теория и практика: материалы Междунар. конф. Бухара, 2003. – С. 51–53.
- 8 Шукурова, Д. Отчет о состоянии реформы в системе высшего образования и о состоянии гендерного образования в Кыргызстане. Гендерное образование (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). – М.: ООО «Вариант»–ИГСП, 2006. – С. 163–198.
- 9 Куватова, А., Байзаев, А. Национальный отчет о реформах в системе высшего образования и состоянии гендерного образования в Республике Таджикистан. Гендерное образование (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). – М.: ООО «Вариант» – ИГСП, 2006. – С. 231–274.
- 10 Ахмедшина, Ф. Гендерные реалии и гендерное образование в Узбекистане // Гендерное образование: теория и практика: материалы междунар. конф. Бухара, 2003. – С. 126–130.
- 11 Кургановская, Н. Ресурсы гендерного образования в Узбекистане // Гендерное образование: теория и практика: материалы Междунар. конф. – Бухара, 2003. – С. 168–171.
- 12 Кургановська, Н. Стан гендерної рівності та роль гендерного навчання у забезпеченні рівності жінок і чоловіків в Узбекистані // Міжнародний досвід державного забезпечення рівності жінок і чоловіків: матеріали міжнар. конф. (Україна, м. Київ, 30 червня – 1 липня 2003 р). – Київ, 2003. – С. 208–211.
- 13 Скоробогатова, Е. Необходимость внедрения гендерного образования // Гендерное образование: теория и практика: материалы Междунар. конф. Бухара, 2003. – С. 202–206.
- 14 Национальный отчет о реформах в сфере высшего и гендерного образования в Узбекистане. Гендерное образование (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). – М.: ООО «Вариант» –ИГСП, 2006. – С. 275–319.
- 15 Юнусова, М. С., Тайшикова, К. Ж. Гендерные исследования в КазГосЖенПУ // Гендерные исследования в гуманитарных науках: сб. статей по материалам II междунар. науч.-практ. конф. «Гендерные аспекты гуманитарных наук». Россия, г. Новосибирск, 21 ноября 2012 г. – Новосибирск: СибАК, 2012. – № 2. С. 29–34.
- 16 Ганиева, Г. Гендерные исследования в Узбекистане: современное состояние и перспективы // V International Scientific conference of the German-Kazakh university. 13–15 March, 2008. – Almaty, (2008). – Pp. 51–59 // Электронный ресурс: <https://www.academia.edu/> (дата обращения 11.07.2017)
- 17 Гендерный Центр Ошского госуниверситета // Электронный ресурс: http://gender-sh4.narod.ru/new_page_12.htm (дата обращения 11.07.2017).
- 18 Неправительственная общественная организация «Институт равных прав и возможностей» (Кыргызстан) // Электронный ресурс: <http://irpv.narod.ru/about.html> (дата обращения 11.07.2017)
- 19 Дубинина, Л. В Академии образования Душанбе открыт Центр гендерной педагогики. (23.10.2009 г.) // Электронный ресурс: <http://www.gender.cawater-info.net/news/23-10-2009.htm> (дата обращения 11.07.2017)
- 20 Атаджанова, Ш. Развитие политики гендерного равноправия в Туркменистане / По материалам журнала «Внешняя политика и дипломатия Туркменистана». – 2015 // Электронный ресурс: Сайт ЦентрАзия: http://centrasia.info/news_view.php?news=650 (дата обраш.: 11.07.2017).
- 21 Жаркынбаева, Р. С. Развитие системы образования Туркменистана за годы независимости // Электронный ресурс: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/93371/78/3/5/0/> (дата обращения 11.07.2017)

References

- 1 Atadzhanova, Sh. (2015). Razvitie politiki gendernogo ravnopravija v Turkmenistane [Development of Gender Equality Policy in Turkmenistan] (Po materialam zhurnala «Vneshnjaja politika i diplomatija Turkmenistana») CentrAzija. Retrieved from: http://centrasia.info/news_view.php?news=650 (data obrashh.: 11.07.2017).
- 2 Ahmedshina, F. (2003). Gendernye realii i gendernoe obrazovanie v Uzbekistane [Gender realities and gender education in Uzbekistan]. Gendernoe obrazovanie: teorija i praktika: materialy Mezhdunar. konf. (pp. 126–130). Buhara, [b/i].

- 3 Ganieva, G. (2008). *Gendernye issledovanija v Uzbekistane: sovremennoe sostojanie i perspektivy* [Gender Studies in Uzbekistan: Current Situation and Prospects]. V International Scientific conference of the German-Kazakh university, Almaty (Kazakhstan), 13–15 March, 2008. (pp. 51–59). Retrieved from: <https://www.academia.edu/>
- 4 *Gendernaja integracija: Vozmozhnosti i predely social'nyh innovacij* [Gender Integration: Social Innovation Opportunities and Limits] (2004) / red.-sost. O. B. Savinskaja, E. V. Kochkina, L. N. Fedorova. SPb.: Aletejja, 298.
- 5 *Gendernyj Centr Oshskogo gosuniversiteta* [Gender Centre of Osh State University] (2017). Retrieved from: http://gender-sh4.narod.ru/new_page_12.htm.
- 6 Dubinina, L. (2009). V Akademii obrazovanija Dushanbe otkryt Centr gendernoj pedagogiki [Gender Pedagogy Centre was opened at the Dushanbe Academy of Education]. (23.10.2009). Retrieved from: <http://www.gender.cawater-info.net/news/23-10-2009.htm>
- 7 Zharkynbaeva, R. S. (2017) *Razvitie sistemy obrazovanija Turkmenistana za gody nezavisimosti* [Development of Turkmenistan education system for the years of independence]. Retrieved from: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/93371/78/3/5/0/>
- 8 Isakunova, T., Shishkaraeva, Je. (2003). *Gendernye aspekty sistemy obrazovanija Kyrgyzskoj respubliky: analiz situacii, problemy i perspektivy* [Gender dimension of the Kyrgyz Republic education system: situation analysis, problems and prospects]. *Gendernoe obrazovanie: teorija i praktika: materialy Mezhduna.*
- 9 Kalinichenko, O. V. (2012) *Analiz sostojanija problemy gendernogo obrazovanija v Respublike Kazahstan* [Analysis of the problem state of gender education in the Republic of Kazakhstan]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt*, 2, 97–100.
- 10 Kodar, Z. M., Aliev, Sh. Sh. (2016) *Prodvizhenie idei gendernogo ravenstva v Kazahstane* [Promotion of the gender equality idea in Kazakhstan]. *Nauchnoe obozrenie. Referativnyj zhurnal*, 2, 42–47.
- 11 Kuvatova, A., Bajzaev, A. (2006). *Nacional'nyj otchet o reformah v sisteme vysshego obrazovanija i sostojanii gendernogo obrazovanija v Respublike Tadjikistan* [National Status Report on Higher School Reforms and Gender Education in the Republic of Tajikistan]. *Gendernoe obrazovanie (regional'nyj obzor v vos'mi stranah SNG: Armenii, Azerbajdzhan, Gruzii, Kazahstane, Kyrgyzstane, Moldove, Tadjikistane i Uzbekistane)*. (pp. 231–274). Moscow, OOO «Variant» – IGSP.
- 12 Kurganovskaja, N. (2003). *Resursy gendernogo obrazovanija v Uzbekistane* [Gender Education Resources in Uzbekistan]. *Gendernoe obrazovanie: teorija i praktika: materialy Mezhdunar. konf.* (pp. 168–171). Buhara, [b/i].
- 13 Kurganovs'ka, N. (2003). *Stan gendernoj ravnosti ta rol' gendernogo navchannja u zabezpechenni ravnosti zhinok i cholovikov v Uzbekistani* [Gender equality Status and the role of gender training in ensuring gender equality in Uzbekistan]. *Mizhnarodnij dosvid derzhavnogo zabezpechennja ravnosti zhinok i cholovikov: materialy mizhnar. konf. (Ukraina, m. Kiiv, 30 chervnja – 1 lipnja 2003 r.)*. (pp. 208–211). Kiiv, [b/v].
- 14 *Nacional'nyj otchet o reformah v sfere vysshego i gendernogo obrazovanija v Uzbekistane* [National report on higher school reforms and gender education in Uzbekistan]. (2006). *Gendernoe obrazovanie (regional'nyj obzor v vos'mi stranah SNG: Armenii, Azerbajdzhan, Gruzii, Kazahstane, Kyrgyzstane, Moldove, Tadjikistane i Uzbekistane)*. (pp. 275–319). Moscow, OOO «Variant» – IGSP.
- 15 *Nepravitel'stvennaja obshhestvennaja organizacija «Institut ravnih prav i vozmozhnostej» (Kyrgyzstan)* (2017) [NGO «Institute of Equal Rights and Opportunities» (Kyrgyzstan)]. Retrieved from: <http://irpv.narod.ru/about.html>.
- 16 Skorobogatova, E. (2003). *Neobhodimost' vnedrenija gendernogo obrazovanija* [The need to introduce gender education]. *Gendernoe obrazovanie: teorija i praktika: materialy Mezhdunar. konf.* (pp. 202–206). Buhara, [b/i].
- 17 Shakirova, S. (2006). *Nacional'nyj otchet sostojanii reform v sisteme vysshego obrazovanija i o sostojanii gendernogo obrazovanija v Kazahstane* [National Status Report on Higher School Reforms and Gender Education in Kazakhstan.]. *Gendernoe obrazovanie (regional'nyj obzor v vos'mi stranah SNG: Armenii, Azerbajdzhan, Gruzii, Kazahstane, Kyrgyzstane, Moldove, Tadjikistane i Uzbekistane)*. (pp. 123–162). Moscow, OOO «Variant»–IGSP.
- 18 Shakirova, S. (2009). *O sostojanii gendernogo obrazovanija v vysshej shcole v Kazahstane* [Gender education status at higher school in Kazakhstan]. Almaty: Centr gendernyh issledovanij. 135.
- 19 Shukurova, D. (2006). *Otchet o sostojanii reformy v sisteme vysshego obrazovanija i o sostojanii gendernogo obrazovanija v Kyrgyzstane* [Status Report on Higher School Reforms and Gender Education in Kyrgyzstan]. *Gendernoe obrazovanie (regional'nyj obzor v vos'mi stranah SNG: Armenii, Azerbajdzhan, Gruzii, Kazahstane, Kyrgyzstane, Moldove, Tadjikistane i Uzbekistane)*. (pp. 163–198). Moscow, OOO «Variant»–IGSP.
- 20 Junusova, M. S., Tajshikova, K. Zh. (2012). *Gendernye issledovanija v KazGosZhenPU* [Gender studies in Kazakh State Women's Teacher Training Institute]. *Gendernye issledovanija v gumanitarnyh naukah: sb. statej po materialam II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Gendernye aspekty gumanitarnyh nauk» (Rossija, g. Novosibirsk, 21 nojabrja 2012 g.)*. Novosibirsk, SibAK. 2. 29–34. Retrieved from: <https://sibac.info/conf/gender/iiii/30152>
- 21 Kushnir, M. P., Kiling-Schneider, L. (2013). *Gender education in Kazakhstan*. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Serija Pedagogika*. 1 (69). 79–85. Retrieved from: <https://articlekz.com/en/article/14650>

4-бөлім
БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН БАҒАЛАУ

Раздел 4
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Section 4
ASSESSMENT OF EDUCATION QUALITY

Ынтымақов Т.Ж.*, Серіков Р.С., Жабаета Г.К., Картанова С.З.

Ұлттық тестілеу орталығы, Қазақстан, Астана қ.,
*e-mail: t.intymakov@testcenter.kz

ОҚУ ПРОЦЕСІН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІЛІГІН БАҒАЛАУҒА ЖБ ОЖСБ-НЫҢ НӘТИЖЕЛЕРІН ҚОЛДАНУ МЕХАНИЗМІ

Бұл мақалада жоғары оқу орындарындағы (ЖОО) жоғары білімдегі оқу жетістіктеріне сырттай бағалаудың (ЖБ ОЖСБ) 2017 жылғы нәтижелерінің көрсеткіштері беріліп отыр. 2017 ж. ОЖСБ қорытындысы бойынша мемлекеттік білім гранты және ақылы негізде білім алатын студенттердің салыстырмалы көрсеткіштері диаграмма, кесте түрінде көрсетілді. 2017 ж. ОЖСБ нәтижесі бойынша көрсеткіштер кредиттік және дәстүрлі бағалау жүйесі түрінде берілген. «Жаратылыстану ғылымдары» бағыты бойынша 2017 ж. көрсеткіштеріне ЖОО мәртебесі бойынша, мамандық кесіндісінде салыстырмалы талдау жасалынды. ОЖСБ-2017 оқыту тілі мен мамандық бағыты бойынша салыстырмалы талдау жасалып, диаграмма түрінде берілді. Ұлттық тестілеу орталығының сайты www.testcenter.kz

Түйін сөздер: оқу жетістіктеріне сырттай бағалау, талдау, рейтинг.

Yntymakov T.Zh.*, Serikov R.S., Zhabaeva G.K., Kartanova S.Z.

National center of testing, Kazakhstan, Almaty,
*e-mail: t.intymakov@testcenter.kz

The mechanism for applying the results of the EAEA EA for evaluating the effectiveness of the organization of the educational process

This article outlines the results of the external assessment of educational achievements (EAEA) in 2017 in higher education institutions (HEI). According to the results of the EAEA in 2017, comparative figures of students were presented on the diagrams and tables of students on the state educational grant and on a fee basis. The indicators of the results of the EAEA -2017 are presented in the form of a traditional and a credit rating system. In the direction of «Natural Sciences» a comparative analysis was carried out in the context of the status of higher education institutions, in the context of specialties and in the language of instruction. The site of the National Testing Center www.testcenter.kz

Key words: external assessment of educational achievements, analysis, rating.

Ынтымаков Т.Ж.*, Сериков Р.С., Жабаета Г.К., Картанова С.З.

Национальный центр тестирования, Казахстан, г. Астана,
*e-mail: t.intymakov@testcenter.kz

Механизм применения результатов ВОУД высшего образования для оценки эффективности организации учебного процесса

В этой статье изложены результаты внешней оценки учебных достижений (ВОУД) в 2017 году в высших учебных заведениях (ВУЗ). По результатам ВОУД ВО 2017 г. были представлены сравнительные показатели студентов на диаграммах и таблицах, обучающихся по государственному образовательному гранту и на платной основе. Показатели результатов ВОУД-2017 г. представлены в виде традиционной и кредитной системы оценивания. По направлению

«Естественные науки» проведен сравнительный анализ в разрезе статуса вузов, в разрезе специальностей и по языку обучения. Более подробная информация представлена на сайте Национального центра тестирования www.testcenter.kz

Ключевые слова: внешняя оценка учебных достижений, анализ, рейтинг.

Кіріспе

Қазақстан қоғамында соңғы онжылдықта орын алған экономикалық, саяси және әлеуметтік радикалды өзгерістер мемлекет дамуындағы жаңа стратегияларды жасауға итермеледі. Соның ішіндегі басты бағыт білім беру жүйесін жан-жақты модернизациялау, заманауи сапалы білім беруге қол жеткізу болып табылады. Қазіргі кезде негізгі талап еліміздегі әлеуметтік және тұрақты экономикалық өсудің, ғылыми-техникалық потенциалының негізі ретінде жоғары білімнің сапасына қойылып отыр. Болон декларациясына қол қою, еліміздің әлемдік білім кеңістігіне жақындауы үшін білім беру жүйесін реформалаудың тәртібі мен әдістерін қарастыруды талап етті.

1995 жылғы ЮНЕСКО-ның Бас конференциясында «Жоғары білімнің дамуы мен реформасы» атты бағдарлама құжатын жасап шығарғаны белгілі, онда жоғары білімнің дамуының ғаламдық тенденциялары мен міндеттері синтетикалық тезис түрінде ұсынылды. Құжат кіріспесінде «жылдам өзгертін әлемдегі жоғары білімнің негізгі міндеттері» арасында үш негізгі бағыт бөлініп көрсетілген: жоғары білім беруді қазіргі заман талаптарына сәйкестендіру, «жоғары білімге қатысты барлық негізгі функциялар мен әрекеттерді қамтитын көп жақты тұжырымдамасы» ретінде анықталатын интернационализация және сапа. Білім берудің сапасы ретінде білім берудің нәтижелері қабылданған нормативтік талаптарға, сондай-ақ жеке және әлеуметтік болжамдарға қаншалықты сай келетінін анықтайтын білім беру жүйесінің сипаттамасы қабылданады [10].

Әлемнің дамыған елдерінде ғылым мен білім қоғамның экономикалық дамуында маңызды рөл атқарады. Әрбір елде білім берудің халықаралық нарығындағы бәсекеге қабілеттілігі білімнің сапасы мен деңгейіне тәуелді. Сол себепті білім берудің жоғары деңгейіне қол жеткізу үшін білім беру үдерісінің жай-күйіне үнемі тәуелсіз мониторинг жүргізіліп, оның сапасына мемлекеттік бақылаулар жасап отыру қажет.

Алға қойылған мақсаттарға жету үшін білім беруді дамытудың мониторинг жүйесін жетілдіру, оның ішінде халықаралық талаптар-

ды ескере отырып, ұлттық статистиканы құру және жоғары білімнің еуропалық аймағына енуі қамтамасыз ету көзделген [1]. Білім беру жүйесін бағалау барысында студенттердің шын мәнінде нақты қай мамандықты, бағытты қаншалықты меңгергенін білуге болатын мәліметтер жинақталады. Осының арқасында білім беру үдерісінде нені жақсарту қажет екенін түсінуге болады.

Материалдар және әдістер

2005-2011 жылдар аралығында жоғары оқу орындары (ЖОО) көрсететін білім беру қызметін мемлекеттік деңгейде реттеу үшін, екінші курсты бітіргеннен кейін (медицинада – үшінші курсты бітіргеннен кейін) мемлекеттік аралық бақылау (МAB) өткізілді. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңына өзгеріс енгізу арқылы 2012 жылы соңғы курс студенттерінің оқу жетістіктеріне сырттай бағалау (ОЖСБ) рәсімі енгізілді [3]. Оқу жетістіктеріне сырттай бағалау барысында алдын ала белгіленген бірыңғай өлшемдер бойынша білім сапасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына (МЖМББС) сәйкестігін анықтауға бағытталған мемлекеттік бақылау жүргізіледі.

МAB пен ОЖСБ-ның мақсат-міндеттері, маңыздылығы, ерекшеліктері, енгізілу кезеңдері, нәтижелері түрлі басылымдарда жарық көрді [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

ОЖСБ Қазақстанның ЖОО білім беру бағыттары бойынша оқу бағдарламаларын игеруді бағалау мақсатында жүзеге асырылады. ОЖСБ 2012 жылы 3 бағыттың 16 мамандығы бойынша жүргізілсе, 2016-2017 жж. 8 бағыттың 101 мамандығына сырттай бағалау жүргізілді.

ОЖСБ-ны жыл сайын үздіксіз өткізу білім беру саласындағы бірқатар мәселелерді айқындап, білім сапасының деңгейін анықтап, олардың көрсететін білім беру қызметіне салыстырмалы талдау жасауға мүмкіндік береді.

Нәтижелер және талқылаулар

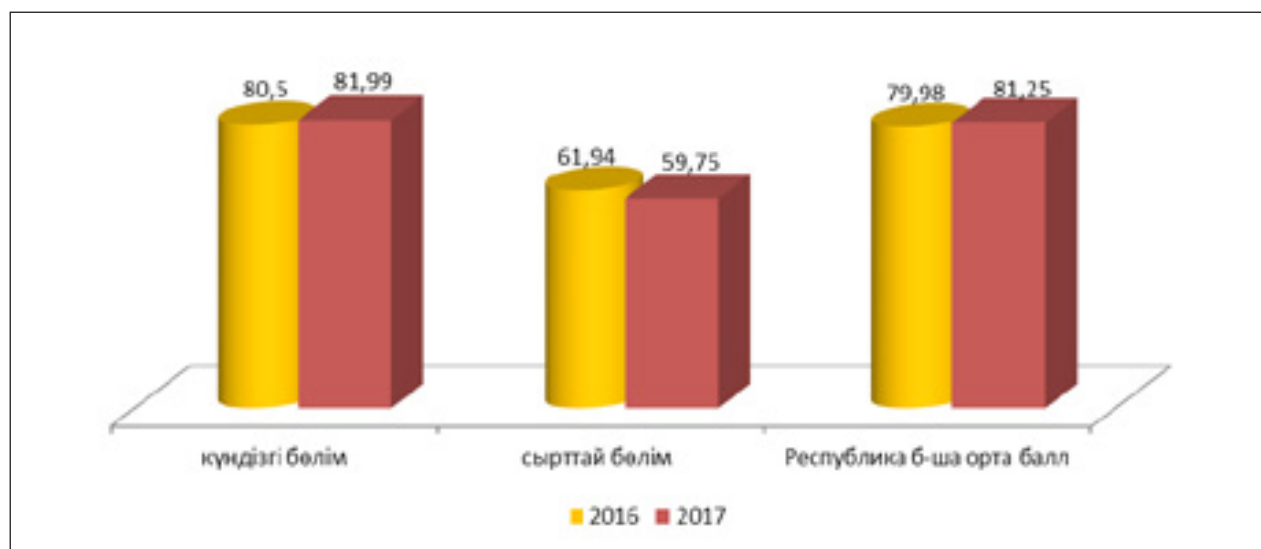
2017 жылы ОЖСБ-ға республика бойынша 103 жоғары оқу орны қатысты. Соның ішінде 6 – ұлттық, 28 – мемлекеттік, 3 – азаматтық

емес, 51 – жекеменшік, 14 – акционерлік және 1 – халықаралық ЖОО. Салыстырмалы талдау ЖОО-ның 49%-ы жекеменшік ЖОО-лар екенін көрсетті.

2017 жылы тестілеуге 42592 (өтініш берген жалпы қатысушылардың 91,98%-ы) студент қатысты, оның ішінде: 41159 (96,6%) күндізгі оқу бөлімінің студенттері болса, 1433 студент сырттай оқу бөлімінің студенттері.

Республика бойынша орташа балл мүмкін болған 200 балдан 81,25 балды құрады. 2017

жылғы жүргізілген сыртқы мониторинг 2016 жылмен салыстырғанда жалпы орта балдың 1,27 артқанын көрсетіп отыр. Күндізгі оқу бөлімінде оқитын студенттердің орта балы 1,49 артса, керісінше, сырттай бөлімде оқитын студенттердің орта балы 2,49 төмендегенін көрсетті. Сырттай бөлімде оқитын студенттердің орта балы әлі күнге дейін төмен көрсеткішті көрсетіп отыр, 2017 жылы күндізгі бөлім мен сырттай бөлімде оқитын студенттердің орта балының айырмашылығы 22,24 (1-сурет).



1-сурет – ОЖСБ – 2017 нәтижелері/ Республика бойынша орта балл

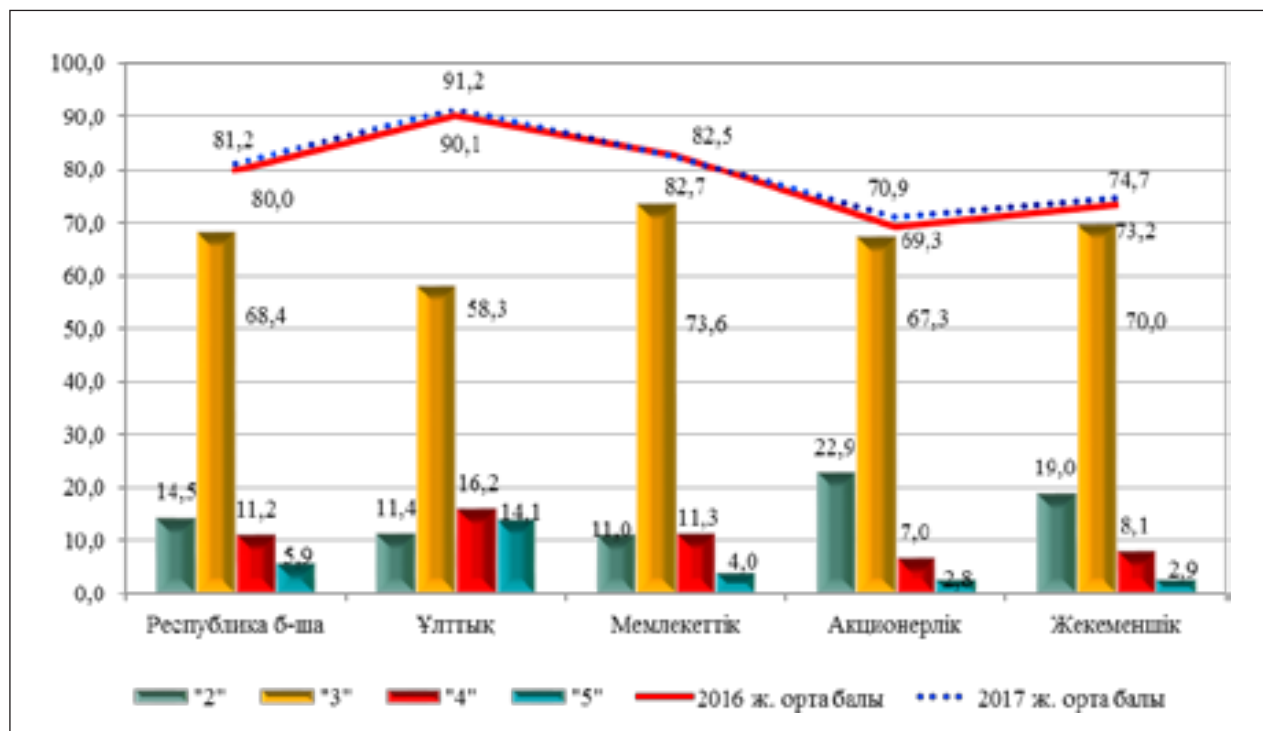
ЖОО-лар ұсынатын білім беру қызметінің сапасына салыстырмалы талдау жасау үшін, ЖОО-лардың мәртебесі бойынша кластерлік талдауды қарастыруға болады. 2-суреттен ЖОО мәртебесіне қарамастан, ОЖСБ-ға қатысқан студенттердің басым бөлігі «қанағаттанарлық» деген баға алғанын көруге болады. Сонымен қатар, 2017 жылдың орта балы 2016 жылға қарағанда біршама жоғарылағанын көруге болады.

2017 ж. ОЖСБ қорытындысы бойынша мемлекеттік білім гранты және ақылы негізде оқитын студенттердің нәтижесіне салыстырмалы талдау жасалынды. Мемлекеттік білім гранты бойынша оқитын студенттердің орташа балы 88,3, ақылы негізде оқитын студенттердің орташа балы 76,4 құрайды. Мемлекеттік грант негізінде оқитын студенттердің 23,6% «4» және «5» алған, ал ақылы негізде оқитын студенттердің бұл көрсеткіші 12,6% құрайды (1-кесте, 3-сурет).

ЖБ ОЖСБ-2017 тест тапсырмаларын орын-

дауының салыстырмалы талдауын мамандық бағыты бойынша қарастыратын болсақ, жоғары орташа балл алған 5 бағыттың қатарына гуманитарлық бағыт (92,34), құқық (91,32), жаратылыстану бағыттары (88,32), білім (85,35) және қызметтер (80,63) бағыттары кіріп отыр (4-сурет).

Мониторинг жүргізу барысында «Жаратылыстану ғылымдары» бағыты бойынша республиканың 49 жоғары оқу орны қатысты, соның ішінде 5B060600-Химия мамандығы бойынша 13 ЖОО-дан 197 студент қатысты. «Жаратылыстану ғылымдары» бағытының орташа балл бойынша ең жоғарғы көрсеткіші мен ең төменгі көрсеткіші арасындағы айырмашылығы 80,25 құрап отыр. Тестілеу нәтижесі бойынша ең төменгі балл (40,50-ден 54, 5-ке дейін) жинаған бестіктер тізіміне тек жекеменшік ЖОО-лар кіріп отыр. Ең жоғарғы көрсеткіш көрсеткен ЖОО-ның қатарында мемлекеттік, халықаралық және жекеменшік ЖОО-лар бар (5-сурет).



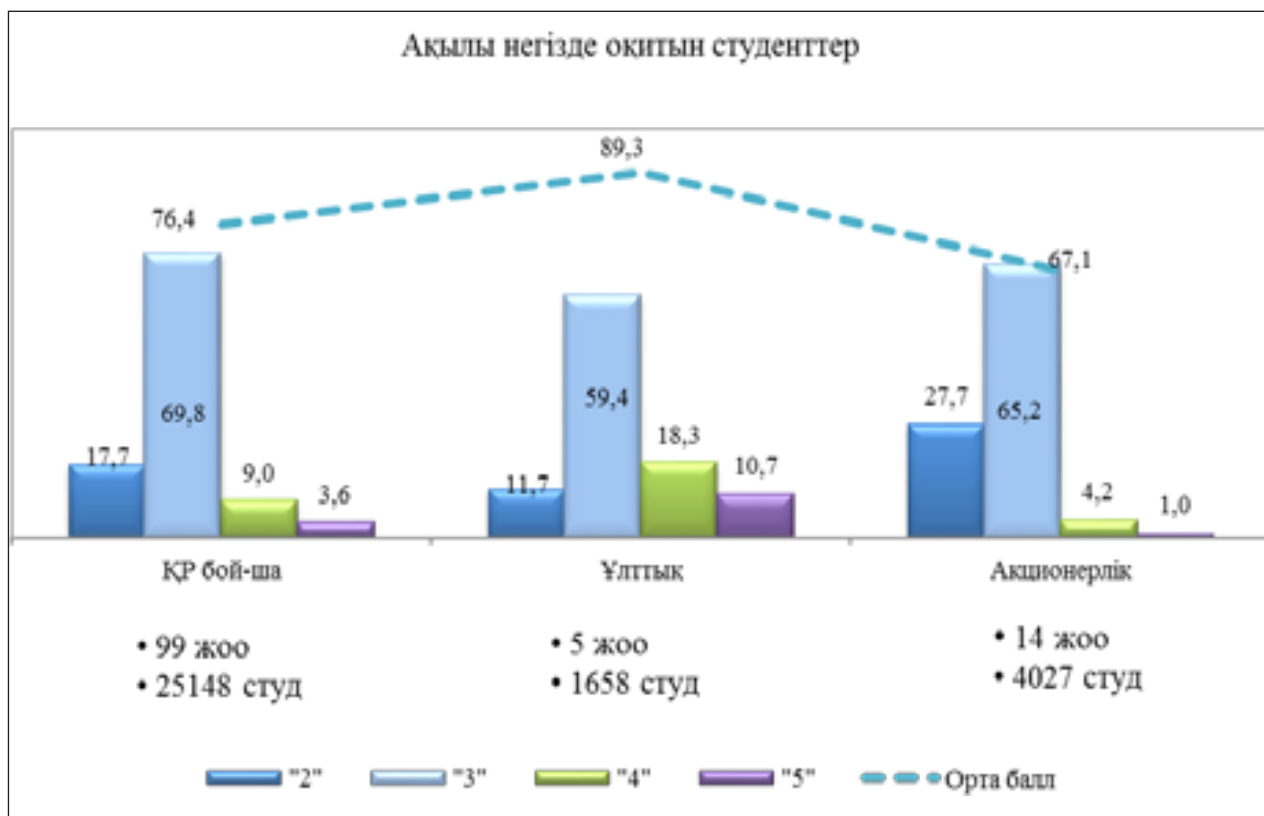
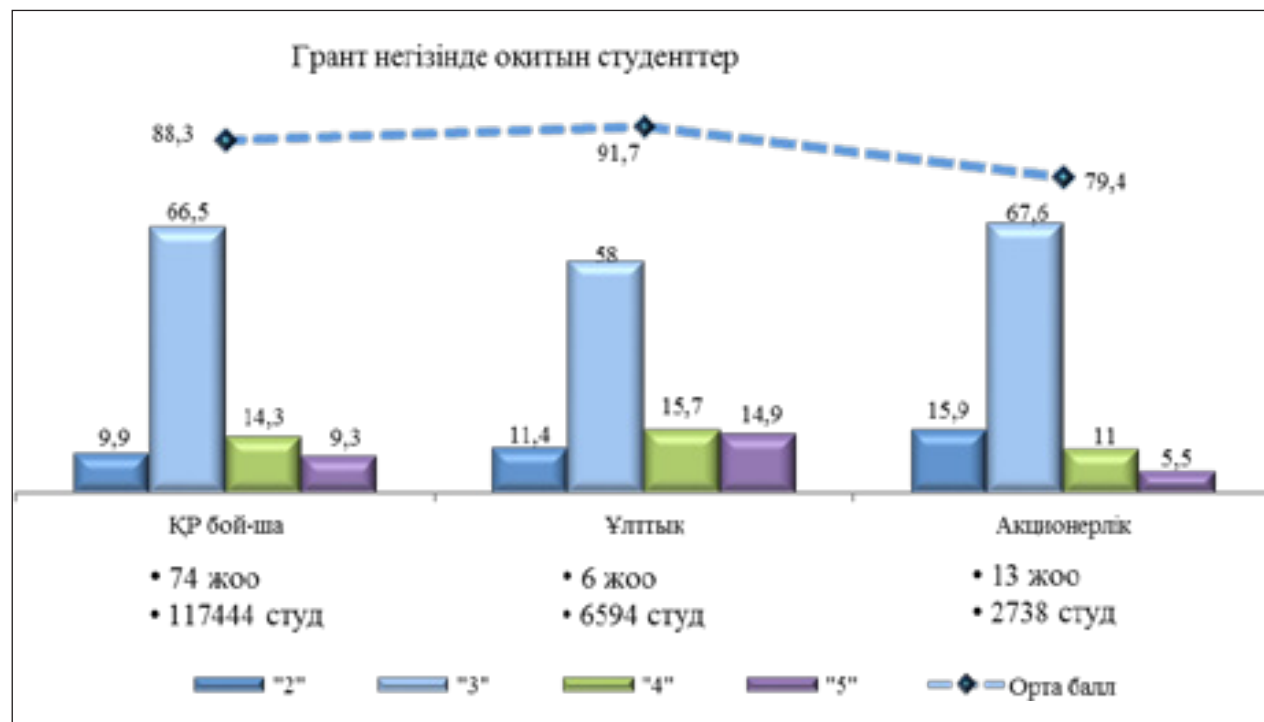
2-сурет – 2016-2017 ж.ж. ОЖСБ нәтижесінің ЖОО мәртебесі бойынша кластерлік талдауы

1-кесте – Мемлекеттік білім гранты және ақылы негізде оқитын студенттердің ОЖСБ-2017 нәтижесіне салыстырмалы талдау

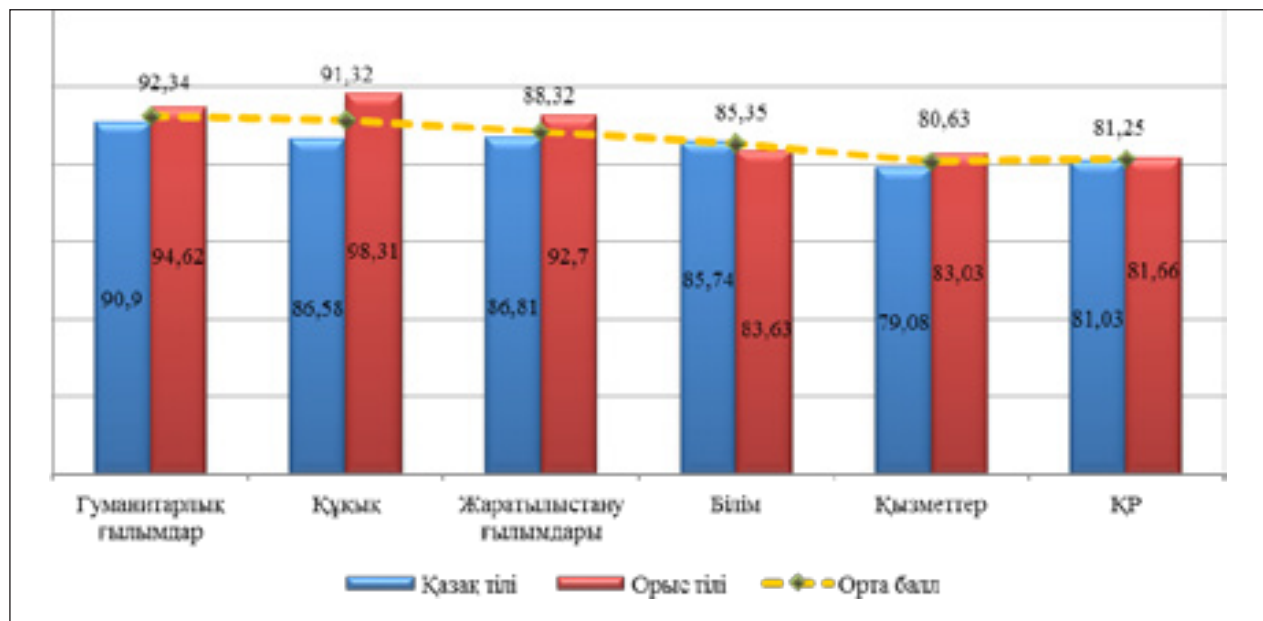
ЖОО	Оқу нысаны	«2»	«3»	«4»	«5»
Ұлттық ЖОО 6 ЖОО	Грант	11,4	58	15,7	14,9
	Ақылы	11,7	59,35	18,28	10,68
Мемлекеттік ЖОО 28 ЖОО	Грант	6,9	75,3	13,6	4,2
	Ақылы	13,84	72,45	9,79	3,92
Жекеменшік ЖОО 51 ЖОО	Грант	10,5	78,9	7,7	2,8
	Ақылы	19,33	69,64	8,12	2,91
Акционерлік ЖОО 14 ЖОО	Грант	15,9	67,6	11	5,5
	Ақылы	27,74	67,05	4,22	0,99
Республика бойынша	Грант	9,9	66,5	14,3	9,3
	Ақылы	17,68	69,76	8,98	3,59

Осылайша, білім алушылардың МЖМББС-да көрсетілген оқу пәндерінің көлемін қаншалықты меңгергенін анықтау мақсатында жасалған мониторинг берілген бағыт бойынша білім беру қызметтерін ұсыну сапасы мемлекеттік ЖОО-ға қарағанда жекеменшік ЖОО-да әлдеқайда төмен екенін көрсетті. «Жаратылыстану ғылымдары» бағыты бойынша ЖОО-ларда 2017 жылдың ОЖСБ нәтижелеріне салыстырмалы талдау жа-

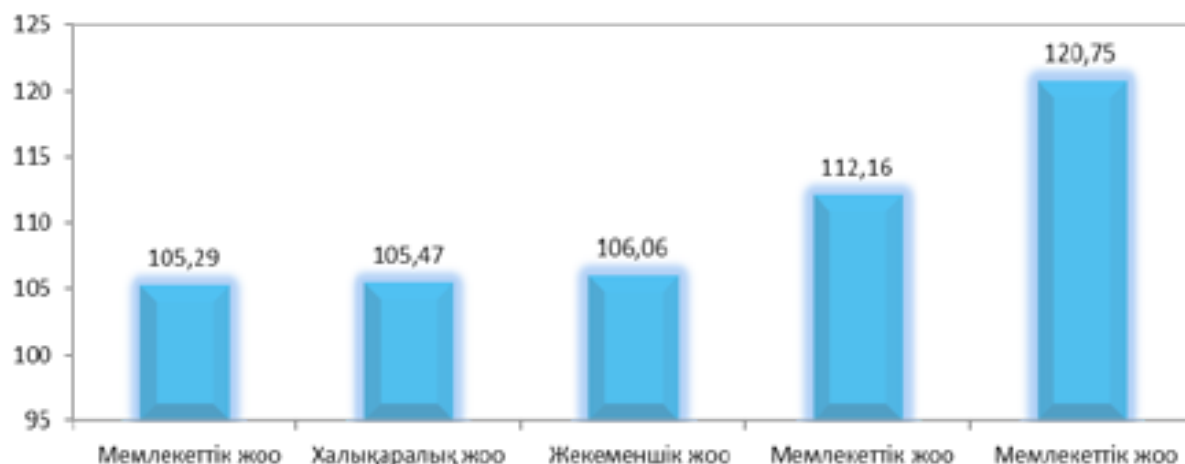
салынды. Талдау нәтижелері «А-» және «А» ба-лын алған бітірушілердің үлесі республикалық көрсеткіштерден жоғары екенін көрсетті (5,34% және 2,65% сәйкесінше). Балдарды кредиттік бағалаудан дәстүрлі бағалауға ауыстыру «өте жақсы» деген бағаға студенттердің 7,99%-ы, «жақсы» – 15,46%, «қанағаттанарлық» – 67,97% және «қанағаттанарлықсыз» деген бағаға студенттердің 8,58% тапсырғанын көрсетті (6-сурет).



3-сурет – Мемлекеттік білім гранты мен ақылы негізде оқитын студенттердің ОЖСБ-2017 нәтижесіне салыстырмалы талдау



4-сурет – ЖБ ОЖСБ-2017 оқыту тілі мен мамандық дайындау бағытына байланысты орташа балдары

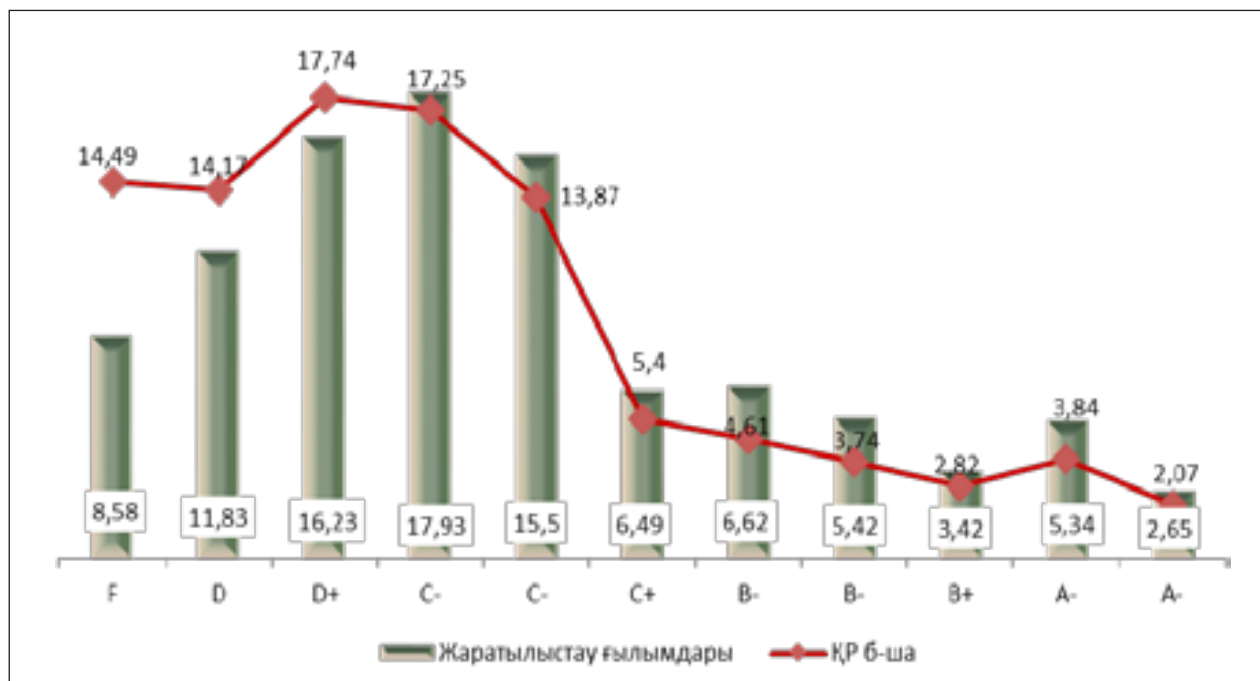


5-сурет – «Жаратылыстану ғылымдары» бағыты бойынша ОЖСБ-2017 жоғары балл көрсеткіштері

ОЖСБ нәтижесіне ЖОО мәртебесі, мамандық, пәндер бойынша өңделіп, салыстырмалы талдау жасалды. Мысал ретінде 5В060600 – «Химия» мамандығының ОЖСБ тапсырған пәндері бойынша ұлттық, мемлекеттік және жекеменшік ЖОО-ның көрсеткіштерін ұсынуға болады (2-кесте).

2-кестеден 5В060600 – «Химия» мамандығы бойынша пәндер кескініндегі талдау нәтижесі

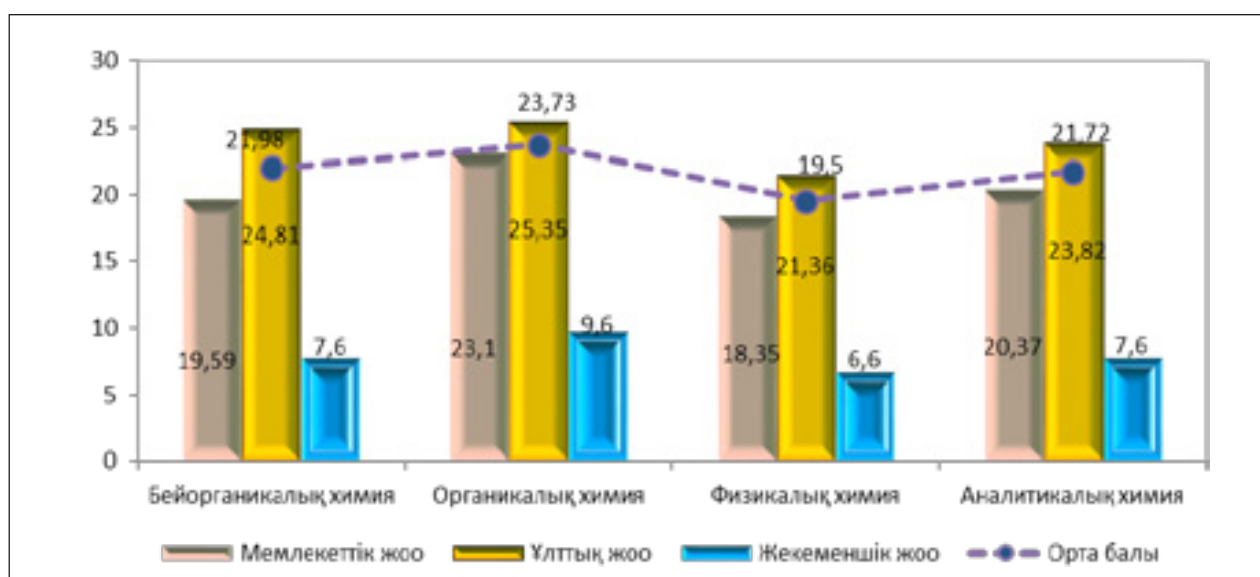
ұлттық ЖОО-лардың басқа ЖОО-лармен салыстырғанда пәндерді меңгеру деңгейі жоғары екенін көрсетті. ЖБ ОЖСБ-ға қатысқан ЖОО-лардың ішінен жекеменшік ЖОО-лардың көрсеткіштері едәуір төмен нәтиже көрсетті. Пәндер бойынша қарастыратын болсақ, Физикалық химия пәні бойынша ЖОО мәртебесіне қарамастан студенттер төменгі нәтижені көрсеткен (7-сурет).



6-сурет – ОЖСБ–2017 нәтижелері – «Жаратылыстану ғылымдары» бағыты

2-кесте – 5В060600 – «Химия» мамандығы бойынша пәндер кескініндегі 2017 жылғы ОЖСБ нәтижесі

ЖОО мәртебесі	Бейорганикалық химия	Органикалық химия	Физикалық химия	Аналитикалық химия
Мемлекеттік ЖОО	19,59	23,10	18,35	20,37
Ұлттық ЖОО	24,81	25,35	21,36	23,82
Жекеменшік ЖОО	7,60	9,60	6,60	7,60
Орта балы	21,98	23,73	19,50	21,72



7-сурет – 5В060600 – «Химия» мамандығының пәндері бойынша ОЖСБ нәтижесі

ЖОО білім сапасына бақылау (сырттай бағалау) жүргізудің қажетті шарты бағалау жүргізу ғана емес, сонымен қатар бағалау нәтижелерін жариялау болып табылады. Сол себепті ОЖСБ қорытындысы жыл сайын Ұлттық тестілеу орталығының www.testcenter.kz сайтында жарияланып отырады. Осылайша бақылау нәтижелерін талдау Қазақстанның білім беру нарығында ЖОО тарапынан көрсетіліп отырған қызметтің сапасын, білім алушылардың МЖМББС-да көрсетілген оқу бағдарламалары мен оқу пәндерін меңгеру деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

ОЖСБ-ның нәтижелері әртүрлі мақсаттағы топтарға арналған статистикалық зерттеулер жүргізуге мүмкіндік береді. Жоғары білім беру жүйесінің тиімділігін анықтау үшін барлық ЖОО-лар бойынша студенттер контингенті, оқу формасы, оқу түрі, ЖОО мәртебесі, мамандарды дайындау бағыты, мамандықтар және пәндердің тақырыптық бөлімдерін меңгеруі бойынша талдау жасалады. ЖОО-лар оқу процесінің тиімділігін бағалауда ОЖСБ-ның статистикалық деректеріне сүйене алады.

Қорытынды

ОЖСБ нәтижесіне түрлі салыстырмалы талдау жасау арқылы әр мамандық бойынша білім алушылардың оқу жетістіктеріне тәуелсіз мониторинг жүргізуге, студенттердің оқу бағдарламасын қаншалықты меңгергенін, ЖОО-ның оқу процесі барысында орын алған кемшіліктерін анықтауға мүмкіндік береді.

Тұтастай алғанда, ОЖСБ әртүрлі кесінділер бойынша мемлекеттік мониторинг жүргізуге, соның нәтижесі арқылы еліміздегі ЖОО-лар көрсетіп отырған білім сапасын бағалауға, рейтингті анықтауға мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде ЖОО-ларды сапалы білім беруге ынталандыратындығы сөзсіз. Еліміздің білім беру нарығындағы қазіргі жағдай бәсекелестіктің өсуімен сипатталады. Бұл ретте ЖОО-лардың бәсекеге қабілеттілігінің негізгі факторы мониторингтің көмегімен белгіленетін

білім беру қызметінің сапасы болып табылады. Тиісінше, сапа кепілдігінің әрекет етуші құралдарының бірі ЖОО-лардың рейтингін жүргізу, бұл қоғамға да, тұтынушыларға да аса маңызды.

ОЖСБ-ның нәтижелерін рейтингтік зерттеу жүргізетін ұйымдар, мысалы, «Білім беру сапасын қамтамасыздандыру тәуелсіз қазақстандық агенттігі» пайдаланады.

Рейтинг нәтижесін қандай мақсатпен пайдалануға болады:

- қоғам алдындағы есеп беруді қамтамасыз ету үшін (ЖОО-ны саналы таңдау үшін, білім беру қызметін тұтынушыларға ақпарат беру);

- ЖОО-лардың қызметінің, білім беру жүйесінің дамуына және жаңартылуына және оларды инновациялық жолға қоюына басым бағыт беру үшін;

- оң нәтижелерге жетуге мотивациясын арттыру үшін;

- білім беру саясатын жасауға, оң тәжірибені насихаттауға, нақты қолдау көрсету үшін мақсатты бағдарламаларды құру үшін.

Осылайша, университеттегі білім беру сапасын бағалау жоғары оқу орындарының түлектері толыққанды және қажетті маманға айнала алатын бірыңғай білім беру кеңістігін құру үшін қажет, ол үшін келесі міндеттерді шешу ұсынылады:

1. Сапа кепілдігін қамтамасыз етудің жүйелері мен механизмдерін құру арқылы университет студенттерінің білім сапасын арттыру.

2. Білім беру сапасын бақылау мен реттеу механизмін құру арқылы, оның ішінде ЖБ ОЖСБ көмегімен, оларды үйлестіру мен тиімділігін арттыруды интеграциялауды ұйымдастыру.

3. Осындай жүйені құру негізінде жоғары білім беруді автоматтандыру және ырықтандыру үдерісін жалғастыру.

4. Жоғары білім беруге қойылатын талаптарды қанағаттандыру.

Ол өз кезегінде ЖОО-лар тарапынан оқу процесінің материалдық-техникалық және оқу-әдістемелік талаптарын, оқытушыларға деген талаптарды күшейтіп, студенттерге сапалы білім беруді қолға алады деген ойдамыз.

Әдебиеттер

- 1 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылым дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана: БҒМ, 2015.

- 2 Туймебаев Ж.К. Балыкбаев Т.О., Омирбаев С.М., Сагиндиков И.У. Нефедова Л.В. Национальная система оценки качества образования: принципы и перспективы развития. Научно-практ. изд. – Астана: ИД «Сарыарка», 2007. – 272 с.

- 3 Ынтымаков Т.Ж. Проведение вступительных экзаменов по иностранным языкам для получения послевузовского образования // Выступление на 38-ой Конференции Международной Ассоциации по Оцениванию в Образовании (далее

– МАОО), тема «Моделирование процедуры оценки с целью положительного воздействия на отдельные личности и организации образования», г.Астана, 16-21 сентября 2012 г.

5 Интымаков Т.Ж. Внешняя оценка в высшем образовании // Журнал «Білімдегі жаңалықтар», №4, 2012 г. (40), стр. 4-7;

6 Конференции Международной Ассоциации по Оцениванию в Образовании (IAEA), тема: «Оценивание в образовании 2.0: Технология оценивания в образовании», Государство Израиль г.Тель-Авив, 20-25 октября 2013 г.

7 Интымаков Т.Ж., Алтыбаева Ш.Б., Баимбетова К.Э., Бимен Л.К. Внешняя оценка учебных достижений в высшем образовании // Журнал «Высшая школа Казахстана», №4/2013 г., стр 9-15.

8 Интымаков Т.Ж., Алтыбаева Ш.Б., Скабаева Т.Н., Баимбетова К.Э. Жоғары білім берудегі оқу жетістіктерін сырттай бағалау // ҚазҰУ «Хабаршы» журналы (Педагогикалық ғылымдар сериясы), №1 (41), 2014, 11-21 б.

9 Интымаков Т.Ж. Внешняя оценка учебных достижений в высшем образовании: состояние и перспективы// Выступление Международной научной конференции KIRC 2014 университета КИМЭП, г. Алматы, 3 апреля 2014 г.

10 Интымаков Т.Ж. Внешняя оценка учебных достижений, состояние и перспективы // Выступление на III ежегодной международной конференции Евразийской Ассоциации оценки качества образования, г.Астана, 7-8 ноября 2014 года.

11 Горбачевская Д.С., Кутёва О.А., Позднякова И.Р. Болонский процесс и качество образования // II Общероссийская студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» РФ, г. Москва, 15 – 20 февраля 2010 года.

References

- 1 State program of education and sciences development in the Republic of Kazakhstan for 2016-2019 (2015). Astana, MES RK.
- 2 Tuimebayev Zh.K., Balykbaev T.O., Omirbayev S.M., Sagindikov I.U. and Nefedova L.V. (2007). National system of education quality assessment: principles and development prospects. Scientifically-pract.edition. Astana: PublishingHouse «Saryarka», 272.
- 3 Intimakov T.Zh. (2012). Conducting entrance examinations in foreign languages for obtaining postgraduate education. Speech at the 38th Conference of the International Association for Evaluation in Education (further – IAEE), theme «Modeling the evaluation procedure for the positive impact on individuals and the organization of education», Astana, September 16-21.
- 4 Intimakov T.Zh. (2012). External evaluation in higher education. Journal «Bilimdegi zhanalyktar», No. 4 (40), 4-7.
- 5 Conference of the International Association for Evaluation in Education (IAEA) (2013), theme: «Assessment in Education 2.0: Assessment Technology in Education», State of Israel, Tel Aviv, October 20-25.
- 6 Intimakov T.Zh., Altybaeva Sh.B. & Baimbetova KE, Bimen L.K.(2013). External evaluation of educational achievements in higher education. Journal «Higher School of Kazakhstan», 2013, No. 4, 9-15;
- 7 Intimakov T.Zh., Altybaeva Sh.B.and Skabaeva T.N.& Baimbetova K.E. (2014). External evaluation of educational achievements in higher education. Journal of Educational sciences, 1 (41), 11-21.
- 8 Intimakov T.Zh. (2014). External evaluation of educational achievements in higher education: state and prospects. Speech of the International Scientific Conference KIRC 2014 of KIMEP University, Almaty, April 3, 2014.
- 9 Intimakov T.Zh. (2014). External evaluation of educational achievements, status and prospects. Speech at the 3rd annual international conference of the Eurasian Association for the Assessment of the Quality of Education, Astana, November 7-8.
- 10 Gorbachevskaya D.S., Kutyova O.A., Pozdnyakova I.R. (2010). The Bologna Process and the Quality of Education. IInd All-Russian Student Electronic Scientific Conference «Student Scientific Forum» R.F., Moscow, February 15 – 20.

5-бөлім
**ТӘРБИЕ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ
ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ**

Раздел 5
**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Section 5
**THEORY AND METHODS
OF UPBRINGING WORK**

Садвакасова З.М.

кандидат педагогических наук, доцент,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы, e-mail: zuhra76@mail.ru

**ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ:
ТЕХНОЛОГИИ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
«ГРУППЫ РИСКА»**

В статье рассматривается опыт адаптации студентов с особыми потребностями на факультете философии и политологии КазНУ им. аль-Фараби по педагогическим специальностям. Обобщение опыта учебной и воспитательной работ затрагивает временной отрезок с 2012 учебного года по настоящее время. Непосредственно по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика и самопознание» было выпущено более 300 молодых специалистов, из которых 4 с особыми потребностями. Выпускники с особыми потребностями не только закончили полный курс по специальностям, но и в настоящее время успешно реализуют себя в обществе, продолжая развиваться, а также помогая адаптироваться другим воспитанникам, нуждающимся в педагогической поддержке. В результате обобщения опыта была разработана комплексная концепция о том, как сопровождать и способствовать успешной адаптации студентов с органиченными возможностями в вузе. Данная концепция, благодаря комплексному и системному подходу, включает средства и комплексные технологии успешной адаптации студентов «группы риска»: кабинет инклюзии, а также такие технологии, как: «Социальное моделирование», «Тьютор», «Дорожная карта» (Форма «Встреча»), «Педагогической поддержки», «Прогулки», «Командное сотрудничество», «Консультация», «Мобильная передвижная школа». В данной модели мы апробировали роль помощника «Тьютора» и ассистента-помощника (волонтера) из среды однокурсников. Концепция интегрирует в себе результаты анализа опроса специалистов инклюзивных организаций образования г.Алматы и положительные результаты практики вуза.

Ключевые слова: инклюзии, студенты с особыми потребностями, технологии поддержки, технологии сопровождения.

Sadvakassova Z.M.

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,
Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: zuhra76@mail.ru

**Inclusive education: technology of successful adaptation
of students of «Group at risk»**

In the paper is studying the experience of students' adaptation with special needs at the Faculty of Philosophy and Political Science of al-Farabi KazNU in pedagogical specialties. The generalization of the experience of educational and upbringing work affects the time interval from 2012 academic year to the present. Directly in the specialties of «Pedagogy and Psychology», «Social Pedagogy and Self-knowledge», more than 300 young specialists were graduated, 4 of them with special needs. Graduates with special needs not only completed a full course in specialties, but also now successfully realize themselves in the society, helping to develop not only to themselves, but to adapt to other pupils who need pedagogical support. As a result of the generalization of experience, a comprehensive concept was developed, how to accompany and facilitate the successful adaptation of students with disabilities in higher school. This concept, through an integrated and systematic approach, includes tools and integrated technologies for the successful adaptation of students at the «risk group»: an inclusive office,

technology «Social Modeling», technology «Tutor», technology «Roadmap» («Meeting» form), «Teacher Support» «Walking» technology, Team collaboration technology, Consultation technology, Mobile School technology. In this model, we tested the role of assistant «Tutor» and assistant (volunteer) from fellow classmates. The concept integrates the results of an analysis of the survey of specialists from inclusive educational organizations in Almaty and the positive results of the university's practice.

Key words: inclusions, students with special needs, support technologies, coach technologies.

Садвакасова З.М.

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: zuhra76@mail.ru

Білім берудегі инклюзиялар: «Тәуекел тобындағы» студенттерді табысты бейімдеу технологиялары

Мақалада әл-Фараби атындағы ҚазҰУ Философия және саясаттану факультетінің педагогикалық мамандықтарындағы ерекше қажеттіліктері бар студенттердің бейімделу тәжірибесі қарастырылған. Оқу және тәрбие жұмыстарының тәжірибесін жинақтауда 2012 оқу жылынан бастап бүгінгі күнге дейінгі уақыт аралығы сөз болады. Тікелей «Педагогика және психология», «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандықтары бойынша 300, соның ішінде 4 ерекше қажеттіліктері бар жас мамандар білім алып шықты. Ерекше қажеттіліктері бар бітірушілер мамандық бойынша толық курсты бітіріп қана қоймай, қазіргі уақытта өздерін қоғамда табысты жүзеге асырып жүр, сонымен қатар олар педагогикалық қолдауды, бейімделуді қажет ететін басқа тәрбиеленушілердің де дамуына көмек көрсетуде. Тәжірибені жинақтау нәтижесінде жоғары оқу орындарындағы мүмкіндігі шектеулі студенттерді табысты бейімдеуге және сүйемелдеуге ықпал ететін кешенді тұжырымдама дайындалды. Кешенді және жүйелі тұрғыларға сәйкес дайындалған тұжырымдама «тәуекел тобындағы» студенттердің табысты бейімделуіне қажетті: инклюзия кабинеті, «Әлеуметтік үлгілеу» технологиясы, «Тьютор» технологиясы, «Жол картасы» («Кездесу» формасы) «Педагогикалық қолдау» технологиясы, «Серуендеу» технологиясы, «Командалық ынтымақтастық» технологиясы, «Кеңес беру» технологиясы, «Мобильді жылжымалы мектеп» технологиясы сияқты құралдар мен технологияларды қамтиды. Көрсетілген үлгіде біз курстастар арасынан «Тьютор» көмекші және ассистент-көмекші (еріктілер) рөлдерін байқаудан өткіздік. Тұжырымдамада Алматы қаласының инклюзивті білім беру ұйымдарының және жоғары оқу орындарының тәжірибесінің оң нәтижелері мен мамандардың сауалнамалық талдауларының нәтижелері кіріктіріледі.

Түйін сөздер: инклюзиялар, ерекше қажеттіліктері бар студенттер, қолдау технологиялары, сүйемелдеу технологиялары.

Введение

Каждый день мы сталкиваемся с противоречиями и трудностями, при этом кто-то жизненный стойкий, а кто-то не может справиться с жизненными трудностями и попадает в группу риска. «Группа риска» – это категория людей, которые в силу своего социального положения и образа жизни не только подвержены опасным отрицательным воздействиям, но и представляют угрозу нормальной жизнедеятельности общества (Б. Тукумцева) [1].

В категорию «группы риска» входят: дети, нуждающиеся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации; дети с проблемами в обучении и развитии; гиперактивные и пассивные дети; одаренные дети; дети с отклоняющимся поведением; дети с суицидальными

намерениями; дети с хроническими заболеваниями и дети с особыми образовательными потребностями [2, 3].

Мардахаев Л.В. в группу риска относит [2, с. 175-176]: детей-сирот (в большинстве случаев они становятся изгоями общества. По статистике, до 30% становятся бомжами, до 20% – правонарушителями, до 10% – заканчивают жизнь самоубийством); детей с депрессивной позицией, делающей их уязвимыми; детей мигрантов, вынужденных переезжать из страны в страну, из одной местности в другую; детей, воспитывающихся в приемных и попечительских семьях, условия которых не соответствуют потребностям их социального развития и социализации. То есть, в категорию «группы риска» входят дети, социальное положение которых не имеет стабильности, которые практически не могут в одиночку преодолеть трудности, возникающие в их жизни и способные в результате привести к

потере ими социальной значимости, духовности, морального и физического облика.

Инклюзивное образование в учебных заведениях сегодня имеет место, но, к сожалению, не носит системного характера и сводится к тому, что неподготовленность и неинформированность тормозят процесс успешной адаптации воспитанников с ограниченными возможностями. Возникает острая потребность в формировании инновационной системы инклюзивной ориентации и самоопределения специалистов в работе с ними [4].

Согласно концептуальным основам развития инклюзивного образования в Казахстане, утвержденного министром образования РК в 2015 г., одна из основных задач, связанных с высшим образованием, – это «обеспечение условий для продолжения обучения лиц с особыми образовательными потребностями на уровнях технического и профессионального, высшего образования с перспективой освоения профессии» [5]. То есть инклюзивное образование предполагает включение людей «с особыми образовательными потребностями независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей в общеобразовательную среду, устранение всех барьеров для получения качественного образования, социальной адаптации и интеграции в социуме».

Проблемы инклюзивного образования в вузе

Вопросы инклюзивного образования активно обсуждаются научной общественностью, особенно это касается школьного образования (Оралканова И., Омарова Т.К., Аллан Дж. и др. [6-8]).

На наш взгляд, данное видение «Технологии успешной адаптации студентов «группы риска»: инклюзивное образование» поможет грамотно организовать деятельностный подход по успешной адаптации студента в организации образования и в обществе. Термин «адаптация» – от латинского «приспособление». Адаптация – особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического процесса (Георгиевский А.Б.) [9]. Работу данного проекта Smart мы хотели наглядно показать на студентах с ограниченными возможностями. В нашей стране одним из приоритетных направлений Государственной программы развития об-

разования и науки на 2016 – 2019 годы является внедрение системы инклюзивного образования.

Участвуя в конкурсе «Лучшая студенческая группа» 2018 со студентами 2 курса по специальности «Социальная педагогика и самопознание» факультета философии и политологии, кафедра педагогики образовательного менеджмента разработала авторскую концепцию (заняла 2 место как лучший социальный проект в КазНУ им. аль-Фараби, 4 мая 2018 года), которая, на наш взгляд, поможет успешно адаптироваться воспитаннику в обществе. В результате были подобраны комплексно технологии, которые мы рассмотрим ниже.

Цель статьи – разработка проекта концепции сопровождения студентов с особыми потребностями в вузе.

Материалы и методы исследования

Обобщен опыт адаптации и сопровождения студентов с особыми потребностями по педагогическим специальностям КазНУ им. аль-Фараби за 5 лет (с 2012 по 2018 гг.). Проведен опрос специалистов инклюзивного образования г. Алматы. Предлагаются технологии сопровождения и поддержки студентов с особыми потребностями и приводятся мини-кейсы из практики работы со студентами и магистрантами.

Результаты и обсуждение

Для вузовской образовательной среды мы рекомендуем несколько технологий, которые были успешно апробированы в нашем университете.

Технология «Социальное моделирование» [10, 11, 12]. Данная технология позволила обобщить опыт и смоделировать среду для студентов. Связующим звеном и помощником в успешной адаптации воспитаннику с ограниченными возможностями будет являться «тьютор» от кафедры на добровольной или платной основе (либо ответственное лицо в кабинете «инклюзии»), который, начиная с первого и до выпускного курса, будет не только наставником, но и «плечом поддержки» (рисунок 1). Тьюторами могут быть не только подготовленные волонтеры, но и студенты старших курсов с ограниченными возможностями, которые знакомы с маршрутом и могут подсказать, направить и помочь в разрешении трудной ситуации.

Таким образом, по прибытии в университет к воспитаннику прикрепляется «тьютор». Тьютор в трудную минуту и по запросам клиента

помогает разрешать назревшие противоречия в личностном развитии (рисунок 2). Желательно применять технологию социального моделирования, которая помогает выстроить приоритеты, стратегии и является помощником в принятии управленческо-педагогических решений.

Моделирование – уровень схематизации, когда модели-схемы используются в качестве наглядных опор для усвоения содержания текста (Л.И. Айдарова). Исследователь К.Б. Батороев предлагает 6 этапов процесса моделирования: 1-й этап – конструирование или выбор модели, 2-й этап – замещение объекта моделью, 3-й этап – исследование модели, 4-й этап – получение информации и перенос ее на оригинал, 5-й этап – интерпретация знаний о модели, 6-й этап – практическая проверка результата моделирования и способа построения модели [12].

В структуру моделирования входят: совокупность направления развития объекта познания; побудительные силы развития; факторы внешних воздействий [11].

Схемы упорядочивают среду, а среда меняет схемы, в результате происходит развитие личности. В структуре схематизации как деятельности можно выделить следующие составляющие ее операции: предварительный анализ; построение схемы (или восприятие готовой схемы); работа с реальностью при помощи схемы.

Социальное сопровождение (рисунок 1) по успешной адаптации тесно перекликается с

технологией педагогической поддержки (рисунок 2).

Технология «Тьютор» [13, 14]. Педагог, осуществляющий технологию педагогической поддержки, выполняет роли «фасилитатора» (автор К. Роджерс) (от англ. облегчать, способствовать, содействовать, создавать условия), «наставника», «тьютора». Слово «тьютор» пришло из высшей школы Англии. Тьюторство как феномен сформировалось еще в XIV веке: в ведущих вузах страны появилась практика прикрепления к каждому студенту помощника, индивидуально сопровождающего, главная задача которого состояла в том, чтобы научить студента учиться, помочь ему раскрыться как личности. Если преподаватель или учитель был прежде всего транслятором знаний, то тьютор являлся помощником для учащегося в эффективном усвоении этих знаний.

В сегодняшнем понимании, тьютор (от англ. tutor) – это специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы.

Тьютор – это посредник между ребенком с особенностями развития и другими детьми и взрослыми в образовательной среде. Цель работы тьютора заключается в организации условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду организации образования.



Рисунок 1 – Сопровождение воспитанника для успешной адаптации в обществе

Успешность включенности воспитанника в повседневную жизнь должна определяться с точки зрения развития различных сфер:

- когнитивной (познавательной) сферы:
- знаний и навыков;
- коммуникативной сферы: умения общаться;
- эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроя по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде;
- самостоятельности.

Задачи тьютора: 1) создание образовательного пространства с максимально комфортными условиями (доступ в школу, класс, организация рабочего места, места отдыха, режим организации образовательной среды); 2) помощь воспитаннику в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (включение в среду, формирование положительных межличностных отношений в коллективе); 3) психологическое обеспечение адекватных и эффективных образовательных программ; 4) помощь в усвоении соответствующих образовательных программ, преодоление затруднений в образовании; 5) развитие компетентности сопровождающих; 6) обеспечение и организация сопровождения других специалистов.

Технологии поддержки и сопровождения. Кейсы инклюзии в университетском образовании

Помощник «Тьютора» – ассистент-помощник (волонтер) из среды однокурсников.

Роль тьютора ассистента-помощника в организации социальной жизни подопечного заключается в создании условий для его успешного общения со сверстниками и взрослыми. Обучающийся с особенностями развития будет вовлечен в различные виды отношений с окружающими людьми.

Кейс 1. Ассистент-помощник. Могут также привлекаться студенты выпускных курсов и сами воспитанники с ограниченными возможностями, которые хорошо знакомы с системой и могут дать дельный жизненный, практикоориентированный совет.

Например, студентка В. сопровождала однокурсницу студентку А. (слабовидящую) с первого по четвертый курс в бакалавриате. В магистратуре студентка В. сопровождала М. (слабовидящую). Магистрантка М., обучаясь на втором курсе, сопровождала троих первокурсников, помогая в ориентировочной деятельности. Студент Г. (слабовидящий) на 3 курсе, в связи с поступлением абитуриентов,

сопровождая с соседней кафедры троих студентов на факультете философии и политологии КазНУ им. аль-Фараби на добровольной основе.

Технология «Дорожная карта» (Форма «Встреча») [13]. Технология «Дорожная карта» предназначена для адаптации образовательной среды: важно детально продумать маршрут сопровождения подопечного. У тьютора имеются заготовки «Памятки», «Инструкции», «Рекомендации» (на сессии, в библиотеке). В случае затруднения привлекает специалистов.

Процесс социального моделирования продолжается и отражается в дорожной карте и состоит из нескольких этапов: 1. Создается дорожная карта, на которой обозначаются объекты, таящие угрозу и опасность, и объекты, представляющие некие возможности (добрые). Объекты наносятся на карту спонтанно, в процессе творческого диалога участников. (Можно использовать флажки разного цвета). 2. Создаются маршруты достижения цели. Проложенные маршруты так же являются результатом совместного творческого процесса, в котором участвуют тьютор и другие заинтересованные лица, могущие повлиять на успешную социализацию личности. 3. Процесс расшифровки карты. Образные метафоры, перевод в логические понятия; поиск ответов на вопросы, которые вначале представлялись им тупиковыми/неразрешимыми.

Таким образом, работа с дорожной картой, стимулирующая деятельность подсознания и спонтанность, является и процессом поиска оптимальных стратегий, и способом преодоления стресса воспитанника в окружающей действительности.

Необходимым компонентом является профессиональное, компетентное сопровождение. Консультант (консультация на час) поддерживает участников, стимулирует их активность, более полно раскрывает возможности моделирования. В процессе сопровождения можно использовать технологию «Интерактивный справочно-информационный комплекс «ИНФОРМАТ»: Узелок на память от специалистов, экспертов.

В дорожной карте желательно дополнительно отразить «Банк школ», где можно направлять воспитанника для пополнения когнитивного багажа. На каждом факультете имеются школы, которые можно тоже привлекать для помощи в адаптации студента. Или составить список «Клубов по интересам», из множества которых выбрать клуб себе по душе, чтобы найти друзей и увлечение.

В работе с воспитанниками инклюзии тьютор придерживается технологии педагогической поддержки.

Технология «Педагогической поддержки» [3, 14]. Тьютор, сопровождая воспитанника с ограниченными возможностями, придерживается концепции, разработанной Е.Н. Степановым [9] (рисунок 2).

Технология «Прогулки» [3]. Технология прогулки уникальна тем, что тьютор с воспитанником может выбрать место, где им психологически комфортно, и вести беседы на разные темы, в ходе которых даются конструктивные идеи, советы, рекомендации, наставления.

Технология «Командное сотрудничество». Форма «Специалист на час» (можно привлекать студентов-практиков, магистрантов выпускных курсов). Кооперативный подход, или сотрудничество: на каждом этапе затруднения и лич-

ностного роста работы тьютору может потребоваться помощь специалистов (льготы, сессия, устройство и т.д.). Важны партнерские отношения с разными кафедрами и специалистами разного профиля и уровня. Координация действий специалистов в интересах «особого ребенка». Сотрудничество можно определить как процесс, в ходе которого люди с различными навыками объединяют ресурсы и решают проблемы за некий отведенный отрезок времени. Сотрудничество в обучении иногда называют кооперативными консультациями, кооперативным обучением, со-обучением, командными услугами или практическим сообществом. Совместно со специалистами (тьютором и специалистом) составляется индивидуальный образовательный маршрут воспитанника, решаются проблемы, возникающие в процессе учебы, отслеживается динамика.



Рисунок 2 – Технология педагогической помощи воспитаннику в решении проблемы (Е.Н. Степанов)

Тьютор: заявляет о возникших проблемах; принимает участие в разработке образовательного маршрута для воспитанника, в решении вопросов, связанных с жизнедеятельностью ребенка в организации образования.

Формы сотрудничества: со-обучение (совместно с другими обучается и пополняет когнитивный багаж); консультация (очная, дистанционная); партнерство с ассистентами и другими вспомогательными специалистами (другие факультеты в вузе); партнерство со специалистами; модель совместных консультаций.

Технология «Консультация» [18]. Чтобы безболезненно и мягко проходил процесс вхождения в общество воспитанника, успешно помогают консультации экспертов, специалистов. Содержание индивидуального консультирования определяется заказом клиента. Консультативная помощь и партнерство в работе могут оказаться весьма ценными. Междисциплинарные команды поддержки, работающие на уровне учреждения (юристы, психологи, валеологи и т.д.). Также могут участвовать в консультации выпускные курсы (бакалавры, магистранты).

Основная идея команд и специалистов – «Информационно-просветительская деятельность». Специалисты также могут предложить памятки и рекомендовать литературу.

Можно запланировать «Встречу» или «Час консультации», на которых могут дать компетентную информацию и информационную поддержку в различных ситуациях, требующих педагогической поддержки.

Кейс 2. Например, на третьем курсе студент Г. хотел бросить обучение в университете. Именно технология «Сигнал» (по признакам (словесным, поведенческим, внешним определяем психологическое состояние) помогла группе и преподавателям вовремя подключиться и помочь в решении вопросов, которые требовали немедленного вмешательства и педагогической поддержки. Сейчас Г. успешно завершает обучение в вузе и сам уже открывает кабинет «Инклюзии», чтобы помогать адаптироваться другим студентам в вузе.

Технология «Мобильная передвижная школа» [3]. Привлечение различных организаций к решению вопросов по оказанию своевременной помощи является основной задачей данной технологии. В состав входят специалист по социальной работе, специалисты управления социальной защиты, психолог и др. работающие по плану и графику в решении проблем. Информация о плановых выездах размещается на сайте, координирующей всю деятельность организации нуждающихся в помощи.

Р.С. Тьютор может посодествовать в организации онлайн-встречи. Мобильные группы «Электронный социальный помощник» могут через скайп, видеозвонок ватсап, независимо от расстояния, через интернет организовать своевременную консультационную поддержку. Для этого необходимо знать компетентных специалистов и тесно сотрудничать не только с кафедрами, но и различными организациями.

Р.С. В мобильную передвижную школу входят также бывшие выпускники вуза, которые оказывают консультативную помощь студентам с ограниченными возможностями по успешной адаптации в обществе (можно использовать скайп и сообщества, телефонное консультирование, интернет, телеграмм).

Кейс 3. В результате внедрения элементов социально-педагогических технологий имеются положительные эффекты. Например, выпускница М. учится в России, в г. Санкт-Петербурге в РГПУ им. Герцена, на специальности «Тифлопедагогика». При этом преподает английский язык

незрячим и сопровождает и помогает первокурсникам во время адаптационного и ориентировочного периодов.

Выпускник Г., студент 4 курса по специальности «Социальная педагогика и самопознание» стал добровольным работником общественного объединения с людьми с ограниченными возможностями «Кен пейл», планирует поступить в магистратуру и открыть кабинет по инклюзии в КазНУ им. аль-Фараби. В подготовке концепции он также консультировал и рассказывал, с какими трудностями и проблемами сталкиваются студенты с ограниченными возможностями.

Системосвязующим компонентом разработанной концепции в университетской среде может стать работа кабинета «Инклюзии».

Для успешной адаптации студентов в инклюзивном образовании в вузе предлагается открыть кабинет «Инклюзии», куда могут прийти обучающиеся вуза и получить «Помощь», «Поддержку» в сфере социализации и образования. Основная идея кабинета – показать возможности воспитанникам, что есть люди, которые поверили в себя и закончили вуз, получили путевку не только в жизнь, но и стали успешными и преуспевающими людьми, наполнив жизнь яркими красками.

Направления работы кабинета: 1. Проведение адаптации студента, имеющего особые потребности во время образовательного процесса. 2. Консультация в различных областях (приглашаются представители других кафедр в организации образования) для успешной адаптации и обучения в университете. 3. Защита и оказание социальной помощи. 4. Организация школ и других форм в образовании в пополнении когнитивного социального багажа.

Заключение

Воспитание – это всегда обращение к мотивационно-ценостной системе личности, оно невозможно без воодушевления, доверия, сотрудничества, наставничества. Процесс организованной социализации с учетом личностных, индивидуальных особенностей воспитанника помогает разрешать жизненные проблемы, делать осознанный нравственный выбор.

Агентом социализации в инклюзивном образовании, имеющим достаточно обширный ролевой репертуар (фасилитатор, наставник, мудрец, друг), является «тьютор». Только через «Дорожную карту» можно восполнить социально-когнитивный багаж. Дорожная карта предполагает определение главных целей социализации

воспитанника, выбор ее основных направлений и способов. Это есть своеобразный педагогический замысел организации социальной жизни воспитанника, а также проектирование некоего «поля» активности, творчества, побуждая воспитанника к поиску своего способа решения жизненных проблем.

Технологии, описанные в проекте, могут представлять определенную ценность для людей, использующих комплексный подход в развитии личности в инклюзивном образовании.

Смысловые установки и желание работать над собой могут возникнуть при поддержке грамотных специалистов, а иногда команды специалистов через грамотно построенные консультации. «Выбор» всегда за нами, а грамотный выбор зависит от поддержки и наполняемости внутреннего содержания.

Многие образовательные программы, школы поддержки должны быть направлены на улучшение жизненных и социальных навыков воспитанников в целях справиться со стрессом и улучшить личные отношения с своим окружением.

Критериями успешности тьютора в сопровождении тьюторства с воспитанниками инклюзивного образования являются следующие показатели:

Участники социального моделирования достигают той цели, которую они ставили перед началом деятельности в «дорожной карте». В процессе моделирования они проявляют энтузиазм, креативность и нестандартные способы мышления, а также активность в общественной жизнедеятельности.

Тьютору удается стимулировать участников на активные действия в процессе преодоления тупиковых и эмоционально трудных ситуаций в моделировании.

В процессе моделирования успешно решаются обучающие и развивающие задачи, поставленные тьютором. Участники ощущают «скачок в развитии» и отмечают это в финальной обратной связи. Между тьютором и участниками социального моделирования складываются доверительные, партнерские, творческие отношения.

Литература

- 1 Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей «группы риска». – М., 2006.
- 2 Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 797 с. – Серия: Основы наук.
- 3 Садвакасова З.М. Социально-педагогические технологии в организациях образования: учебно-методическое пособие. – 2 изд. доп. – Алматы, 2013. – 328 с.
- 4 Исакова А.Т., Закаева Г.З., Шестакова Е.В. Адаптация и модификация образовательного процесса в инклюзивной среде: учеб.-метод. пос. – Алматы: Изд.-во «L Pride», 2016. – 100 с. (с. 23)
- 5 Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. – 13 с.
- 6 Оралканова И. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. PhD. – Алматы: КазНПУ, 2014.
- 7 Омарова Т.К., Аллан Дж. Инклюзивное образование: отношение учителей общего образования и их беспокойства // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки», 2017. – №1(50). – С. 94-101.
- 8 Омарова Т.К. Особенности концептуализации инклюзивного образования в Казахстане // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки», 2016. – №3 (49). – С. 60-67.
- 9 Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы и перспективы / отв.ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 543 с.
- 10 Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Деметьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Academia, 2008. – 428 с.
- 11 Морозов А.В. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учебно-методическое пособие: [в 2 ч.] / А. В. Морозов; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. профессионального образования «Казанский гос. технологический ун-т». – Казань: КГТУ, 2008.
- 12 Булатбаева А.А. Схематизация и моделирование в деятельности ученика – Алматы, 2014. – 136 с.
- 13 Леньков Р.В. Социальное прогнозирование и проектирование. – М., 2013. – 192 с.
- 14 Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / под ред. М. Л. Семенович. – М.: ЦППРК «Тверской» – 88 с.
- 15 Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги, Дэвид Митчелл, перевод И. Аникеев, Н. Борисова. – М.: РООИ «Перспектива» 2011. – 128 с.
- 16 Энциклопедия социальных практики поддержки пожилых людей в российской федерации / под ред. Е.И. Холостовой, Г.И. Климантовой. – М.: «Дашков и К», 2015. – 552 с.
- 17 Голованова Н.Ф. Общая педагогика. Уч. пос. для вузов. – СПб.: Речь, 2005. – 317 с.

18 Педагогическое консультирование: уч.пос. / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд.цент «Академия», 2006. – 320 с. (с. 18)

References

- 1 Belicheva S.A. (2006). Social and pedagogical support of children and families of the «risk group». Moscow.
- 2 Mardakhayev, L. V. (2011). Social pedagogy. Full course: a textbook. Moscow: Publishing House Yurayt, 797.
- 3 Sadvakasova Z.M. (2013) Socio-pedagogical technologies in educational organizations – Teaching-methodical manual. Almaty, 328.
- 4 Iskakova A.T., Zakayev G.Z., Shestakova Ye.V. (2016). Adaptation and modification of the educational process in an inclusive environment – Textbook. Almaty: Publishing house «L Pride», 100 (23)
- 5 Conceptual approaches to the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan (2015). Astana: The National Academy of Education. I. Altynsarina, 13.
- 6 Oralkanova, I. (2014). Formation of the readiness of primary school teachers to work in conditions of inclusive education: diss. PhD. Almaty, KazNPU, 2014.
- 7 Omarova, T.K., Allan, J. (2017). Inclusive education: the attitude of teachers of general education and their concerns. Journal of Educational sciences, # 1 (50). 94-101.
- 8 Omarova, T.K. (2016) Features of conceptualization of inclusive education in Kazakstan // Journal of Educational sciences, #3 (49). 60-67.
- 9 Psychology of adaptation and social environment: modern approaches, problems and perspectives. (2007) L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev (Edit) / Moscow: Publishing house «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 543 p.
- 10 Shulga TI, Oliferenko L.Ya., Dementieva I.F. (2008). Socio-pedagogical support for children at risk (3 ed.), Corrected. and additional. Moscow, Academia, – 428p.
- 11 Morozov A.V. Forecasting, designing and modeling in social work: educational-methodical manual: [in 2 parts] / A.V. Morozov; Federal Agency for Education, State educational institution of higher professional education «Kazan state technological university». – Kazan: KSTU.
- 12 Bulatbaeva A.A. (2014) Schematization and modeling in the activity of a pupil. Almaty, 136 p.
- 13 Lenkov R.V. (2013). Social forecasting and design. M., 192 p.
- 14 Karpenkova I.V. Tutor in an inclusive school: accompanying a child with developmental features. From work experience. M. L. Semenovich. (Ed.) Moscow: TsPRiK «Tverskoy» 88 p.
- 15 David Mitchell (2011). Effective pedagogical technologies of special and inclusive education. Chapters from the book, (translation by I. Anikeev, N. Borisova) «Perspective», 128.
- 16 Encyclopedia of social practice of supporting older people in the Russian Federation (2015). E.I. Kholostova, G.I. Klimantova (Ed.). Moscow, «Dashkov and K», 552.
- 17 Golovanova N.F. (2005). General pedagogy. Educational manual for universities. St. Petersburg, Speech, 317.
- 18 Slastenin, V.A., Kolesnikova, I.A. (2006). Pedagogical consultation: educational manual. Moscow: «Akademiya» Publishing House, 320, 18.

6-бөлім
**ПӘНДЕРДІ
ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ**

Раздел 6
**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИН**

Section 6
**TEACHING METHODOLOGY
OF DISCIPLINES**

**Ерназарова Г.И.^{1*}, Рамазанова А.А.², Ануарова Л.Е.²,
Корулькин Д.Ю.¹, Құдайбергенова Б.М.¹**

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

²Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.,

*e-mail: Gulzira.Yernazarova@kaznu.kz

**БИОТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДІ ҚОЛДАНУ НЕГІЗІНДЕ
БИОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУ ӘДІСІ
(жоғары сатыдағы су өсімдіктерінен
биологиялық белсенді заттарды анықтау мысалында)**

Мақалада жоғары оқу орындарында биологияны оқыту әдістемесіне биотехнологиялық зерттеулерді кіріктіру арқылы білім алушылардың алған теориялық білімдерін практика түрінде жүргізе алатын мүмкіндіктері қарастырылған. Биотехнологиялық зерттеулер көмегімен жоғары оқу орындарында биология пәнін оқытудың үлгілік зертханалық сабақтарды жүргізудің әдіс-тәсілдері ұсынылады. Зертханалық сабақ ұстаздың педагогикалық шеберлігіне байланысты жан-жақты технологиялық әдістерді тиімді пайдалану арқылы жүзеге асады. Биотехнологиялық зерттеулерді қолдану негізінде жоғары сатыдағы су өсімдіктерінен биологиялық белсенді заттарды анықтау жұмыстары жүргізілді. Зерттеу нысаны ретінде жарық бөлмесінде арнайы сұйық қоректік ортада өсірілген *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes* су өсімдіктері алынды. Су өсімдіктерінің жерасты және жерүсті мүшелерінен биологиялық белсенді заттарды жинақтау мөлшеріне талдаулар жүргізілді. Көптеген биологиялық белсенді заттар: алкалоидтар, амин қышқылдары, антрахинондар, белоктар, кумариндер, полисахаридтер, стероидтар, терпендер, фенол қышқылдары, флаваноидтар анықталды. Биологиялық белсенді заттарды анықтау әдісін арнайы практикумдарда тәжірибелік жұмыстарды оңтайлы жүргізуді және алынған нәтижелерді талдау барысында студенттердің зерттеушілік қабілетін дамыта отырып, ғылыми біліктілігін қалыптастыруда әдістемелік сабақтың маңызы зор.

Түйін сөздер: *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes* су өсімдіктері, биологиялық белсенді заттар.

Yernazarova G.I.^{1*}, Ramazanova A.A.², Anuarova L.E.²,
Korulkin D.Y.¹, Kudaibergenova B.M.¹

¹Al-Faraby Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

²Kazakh state women's teacher training university, Kazakhstan, Almaty,

*e-mail: Gulzira.Yernazarova@kaznu.kz

**Method of use of biotechnological research
(for example, biologically active substances of higher aquatic plants)
in teaching Biology**

The article gives an opportunity for students to practice theoretical knowledge obtained by integrating biotechnological research into methods of teaching biology in higher education institutions. With the help of biotechnological research, methods for conducting standard laboratory studies of pedagogical biology in higher educational institutions are proposed. Laboratory classes are conducted efficiently, using comprehensive technological methods, depending on the pedagogical skills of the teacher. Based on the use of biotechnological research, biologically active substances from high-water plants were determined. The subject of the study were aquatic plants *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes*, grown in a special liquid medium, under the conditions of luministate. The amounts of biologically active substances from aboveground and underground parts of aquatic plants were analyzed. Most of the biologically active

substances are alkaloids, amino acids, anthraquinones, proteins, carbohydrates, coumarins, polysaccharides, steroids, terpenes, phenolic acids and flavonoids. Methodical work is important in determining the method of detecting biologically active substances in special experimental work and analyzing the results obtained by developing research abilities of students.

Key words: *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes* aquatic plants, biologically active substances.

Ерназарова Г.И.^{1*}, Рамазанова А.А.², Ануарова Л.Е.²,
Корулькин Д.Ю.¹, Құдайбергенова Б.М.¹

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

²Казахский государственный женский педагогический университет, Казахстан, г. Алматы,

*e-mail: Gulzira.Yernazarova@kaznu.kz

Методика использования биотехнологических исследований (на примере биологически активных веществ высших водных растений) в преподавании биологии

В статье дается возможность для студентов практиковать теоретические знания, полученные путем интеграции биотехнологических исследований в методы преподавания биологии в высших учебных заведениях. С помощью биотехнологических исследований предлагаются методы проведения стандартных лабораторных занятий педагогической биологии в высших учебных заведениях. Лабораторные занятия проводятся, эффективно используя всесторонние технологические методы, в зависимости от педагогических навыков учителя.

На основе использования биотехнологических исследований были определены биологически активные вещества из высших водных растений. Предметом исследования были водные растения *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes*, выращенные в специальной жидкой среде, в условиях люминистата. Были проанализированы биологически активные вещества из надземных и подземных частей водных растений. Большинство биологически активных веществ представляют собой алкалоиды, аминокислоты, антрахиноны, белки, углеводы, кумарины, полисахариды, стероиды, терпены, фенольные кислоты и флавоноиды. Методическое занятие важно при определении метода обнаружения биологически активных веществ в специальной экспериментальной работе и анализа полученных результатов путем развития исследовательских способностей обучающихся.

Ключевые слова: *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes* водные растения, биологически активные вещества.

Кіріспе

Қазіргі жаңа ғасыр, жаңа технология әлеміндегі «білім – қоғам – экономика» үштік интеграциясын құру бағытында білім беру үрдісінде жаңа реформалар мен модернизациялаулар жүріп жатыр. Бұл ауқымды мәселе туралы Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев 2011 жылғы Қазақстан халқына «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз!» Жолдауында былай деген: «Біз білім беруді жаңғыртуды одан әрі жалғастыруға тиіспіз... Біз университеттік білім беру мен ғылымды дамытудың жаңа деңгейін қамтамасыз етуге міндеттіміз... Сапалы білім беру Қазақстанның индустрияландырылуының және инновациялық дамуының негізіне айналуы тиіс» [1, 2].

Сондықтан нәтижеге бағытталған білім беру мен оқу үрдісінде бірінші орынға білім алушыны қоюды талап етеді. Мұндай ұстаным оқытушыға білім алушыны белсенділендіретін немесе оқуға деген қызығушылығын арттыру мақсатында оқыту әдістемелерін пайдалануды

міндеттейді. Себебі, бүгінгі күннің оқу үрдісі бағыт-бағдар мен басқару сияқты әрекеттерден тұрады [2].

Интербелсенді оқу/оқыту көптеген жұмыс түрлері мен әрекеттері арқылы жүзеге асырылады, мәселен: бірлескен жұмыстар (жұптық, топтық, бүкіл аудиторияның), жеке және бірлескен ізденіс пен зерттеу жұмыстары, ситуативтік және рөлдік ойындар, ақпараттың әр түрлі көздерімен жұмыс жасау, шығармашылық жұмыстар т.б. Бұл дағдылар мен әрекеттер болашақта білім алушыларды бүгінгі күні тіпті де болжауға мүмкін емес проблемалардың шешімдерін табуға жетелейді [3].

Қазіргі таңда жоғары оқу орындарының алдында тұрған мәселе, оқытуды ұйымдастыру болып табылады, онда білім алушылар алған білімдері мен іс-тәжірибелерін болашақ мамандығына дұрыс қолдана отырып, білімді өздігінен игеруге көмектеседі. Студенттердің ғылыми біліктілігін арттыруда биотехнологиядан жүргізілетін тәжірибелік сабақтардың алатын ролі ерекше.

Макрофиттер биотехнологиясы – су өсімдіктері мен теңіз биотехнологиясының негізгі саласы және ол, өз кезегінде – биотехнология деп аталатын, құрылып жатқан үлкен ғимараттың бір кішкентай ғана бөлігі екенін еске түсіре кеткен жөн. Биотехнология адам іс-әрекетінің нәтижесінде алуан түрлі биологиялық әдістер негізінде шеберліктанытып өзі идеясын іске асыру арқылы ғылымға таңғажайып жаңалықтар енгізу болып табылады. Арнайы биотехнологиялық зерттеулер күрделі жүйе қасиетіне ие бола отырып, екі бағыт бойынша – ғылыми және өндірістік салаларды қамтиды. *In vitro* жағдайында теңіз бентос өсімдіктері мен балдырларды өсіру – қазіргі кездегі өте жылдам дамыған зерттеу саласы. Әдетте моделді тәжірибеде балдырлар мен су өсімдіктерін жеке және аралас өсіру әдісі кең таралған. Макрофиттер мен балдырларды өсіру және дақылдау тәжірибелері де жоғарғы сатыдағы өсімдіктердің ұлпаларын өсіру бойынша жеткен жетістіктермен бірдей уақытта дамыды. *In vitro* жағдайында теңіз бентос өсімдіктері мен балдырларды өсіру қазіргі кездегі өте жылдам дамыған зерттеу саласы болып табылады. Макрофиттер мен балдырларды өсіру және дақылдау тәжірибелері де жоғарғы сатыдағы өсімдіктердің ұлпаларын өсіру бойынша жеткен жетістіктермен бірдей уақытта дамыды. Қазіргі кезге дейін оқшауланған жасушалар мен протопластарды бөліп алу үшін балдырлар ұлпаларын мацерациялауға арналған ферменттер іздестірілуде. Әдетте, мұндай препараттардың көзі ретінде балдырлармен қоректенетін жануарлардың асқорыту ферменттерін (Polne-Fuller 1988), сондай-ақ патогенді бактериялар, саңырауқұлақтарды пайдаланады (Polne-Fuller, Gibor, 1987). *Turbo* sp. Теңіз құртының асқазанынан бөлініп алынған ферменттер жиынтығының құрамына, негізінен бета-галактозидаза, ксиланаза, альгиназа және целлюлаза, амилаза және протеазаның біршама мөлшері жатады (Liu et.al., 1983). Қазіргі кезде теңіз омыртқасыздарының асқорыту мүшелерінен дайындалған сығындылар – фитофагтарды препараттар ретінде пайдалану бойынша біраз тәжірибелер жинақталған.

Теңіз макрофиттері биотехнологиясы мен жалпы заманауи биотехнология дамуындағы спецификалық және өте маңызды байланысты атап өту керек. Көптеген биотехнологиялық әдістер үшін макрофиттер – полисахаридтерін қолданбау мүмкін емес. Альгинаттар, каррагининдер, агар, агароза сияқты теңіз макрофиттері биотехнологиясының өнімдерін молекулярлы

биологияда, генетикалық инженерияда, инженерлік энзимологияда, иммунодиагностикада, өсімдік ткандері мен жасушалар дақылдарында қолданады [4].

Өсімдік сығындыларын азық-түлік өнімдері өндірісінде және тағам өнімдеріне пайдалану, сақтау жағдайларын жасау, бөліп алу тәсілдерін ұсыну, жаңа шикізат көзі болып табылатын шикізат көздерін анықтауға арналған зерттеулер маңызды және өзекті болып табылады. Өсімдіктерден фармацевтикаға қажетті дәрілік препараттарды даярлау мәселесі – Ұлан Байтақ өлкеміздің жер бедерін алып жатқан алуан түрлі өсімдіктердің маңызды биологиялық қосылыстарын айқындауды талап ететін бірден-бір маңызды көкейкесті мәселе. Сондықтан, біздің тәжірибеміздің мақсаты ретінде су өсімдіктерінің жасыл жапырақтарын жеке бөліп алып төмендегідей кезеңдермен сараптаймыз: экстракциялау, илік заттардан тазарту, жеке заттардың бар не жоғын анықтау. Тәжірибеге алынған *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes* су өсімдіктерінің құрамы физикалық-химиялық әдіс көмегімен идентификацияланды. Заманауи тағам өндірісі өсімдік шикізатын кең көлемде биологиялық маңызды заттармен құнарландыру, бағалылығын арттыру, емдік сауықтыру, тағам көздерін жасау, тұтынушы өнімдердің сапасын арттыру үшін қажет тағамдық-татымдық заттар ретінде қолдану үшін маңызды болып табылады [5].

Мұндағы, биологиялық нысана ретінде су өсімдіктерін өсіру және арнайы қоректік орталарды даярлау, өсімдіктерді *in vitro* жағдайында қоректік ортада өсіру жағдайларын жүргізу, су өсімдіктерінің маңызды жақтарын ажырата білуге және тәжірибелік жұмыстарды дұрыс сараптай білуге үйренуі қажет. Кез келген зерттеу жұмыстарын жүргізгенде білімгер әр түрлі ойлау процестерін атқарады, бақылап салыстырады, анализ жасайды, қорытындылайды, қосымша тәжірибелерінің қорытындысын талқылайды.

Оқытушы студенттердің тәжірибелік жұмыстарды орындау қабілетін дамыта отырып, зерттелетін объектіні белгілі бір жүйемен анализдеуді жақсы білуі қажет. Ең алдымен объектінің (өсімдіктерді) жеке және аралас өсіру барысын одан соң ортаға бөліп шығаратын маңызды биологиялық белсенді заттар туралы біліктілікті жинақтауды қадағалайды.

Студенттер анализ және синтез жасауды меңгергенде нысаналарды танып қана қоймайды, сондай-ақ сабақ барысында қарастырылмайтын зерттеу жұмыстарын жүргізуге, оларды ажырата білуге септігін тигізеді. Студенттердің тәжірибе

қорытындысы мен нәтижесін өздігінен сараптау үшін анализ, синтез және салыстыру негізін үйрету қажет.

Сараптау биологиялық белсенді заттардың маңызды қасиеттерін, ең алдымен тамыр, сабақ, жапырақ құрамындағы мөлшерін ажыратып, білуге, өсімдіктердің белгілі бір мерзімде биологиялық белсенді заттарды шоғырлау барысын анықтауға, аталмыш өсімдіктердің биологиялық белсенді заттарды жинақтау мөлшерінің басқа өсімдіктерден айырмашылығын анықтауы тиіс. Бұл негізгі тапсырма нысанаға тән маңыздылықты, басты міндеттерді орындауға мүмкіндік береді. Оқытушы биологиялық белсенді заттар құрамындағы ұғымдарды қалыптастыруда көрнекіліктер көмегімен, яғни бейнелік суреттер арқылы тәжірибе барысын талқылайды [6-7]. Сондықтан біз фитохимиялық әдістер көмегімен су өсімдіктерінің жер үсті және жер асты мүшелерінің құрамынан биологиялық белсенді заттарды анықтауды мақсат етіп қойдық. Алынған тәжірибе нәтижесін кейбір су өсімдіктерінің ББЗ құрамын анықтау мен оңтайлы әдістер көмегімен айқындауға пайдалануға ұсынылады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Өсімдіктердің биологиялық белсенді қосылыстарды жинақтау мөлшері алуан түрлі. Өсімдікті өсіру мерзімі мен ортаға байланысты болуы мүмкін. Өсімдіктердің биологиялық белсенді заттары тұқымдар, тамыр, суспензиялық жасушалардың өсуін не тездетеді, не тежейді. Сондықтан тест объект ретінде пайдалануға болады.

Тәжірибеге алынған *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes* су өсімдіктерінің жер үсті (жапырағы мен сабағы) және жер асты бөлігінен (тамырынан) бөліктерінен биологиялық белсенді заттар анықталды. Сапалық анализ жасау үшін өсімдіктердің шөкімдерін 50% сулы ацетонды ерітіндіде және 10 % сулы спиртті ерітінділермен 4 сағаттық термиялық (t 70-80°C) өңделді. 10% концентрлі сулы спирттік сығынды және оған 5 есе 95% этанолды қосу арқылы минутына 3000 айналымда центрифугирлеу арқылы полисахаридтер бөлініп тұндырылды. Ерітіндінің беткі қабатындағы сұйықтық қорғасын ацетатының 10 % ерітіндісімен өңделіп, дубильді қосылыстар тұнбаға түсірілді. Тұнбаны жеке бөліп алып, қалған сығынды құрамынан фенол және аминқышқылдар анықталды.

Алкалоидты заттар Драгендорф реактивінің реакциясымен идентификацияланды (кірпіш – қызыл түске боялды), аминқышқылдар нингидрин реакциясымен идентификацияланды және стандартты үлгілер қағаз хроматография әдісімен анықталды; антрахинондар магний ацетаты (қызыл күлгін түске боялды) реакциясы арқылы идентификацияланды; белокты анықтау биурет реакциясы көмегімен (көк күлгін түске боялды) жүргізілді; илік заттар темір-аммонили (көк түске боялды) реакциясы нәтижесінде анықталды; кумариндер лактонды сынамамен анықталды (ашық сары тұнба түзілді); полисахаридтерді этил спиртінің 4 еселенген көп мөлшерде тұнбаға түсу нәтижесінде анықталды; стероидтар Розенхейма реакциясымен анықталды (сиренді түске боялды); терпеноидтарды анықтау үшін фосфорлы-вольфрам қышқылы қолданылды (қызыл түске боялды); фенолқышқылы диазотирленген п-нитроантин реакциясымен идентификацияланып, стандартты үлгілер қағаз хроматография әдісімен анықталды; флаваноидтар алюминий хлорид және аммиак реакциясымен (сары түске боялды) анықталды [8-9].

Зерттеу объектілері

Тәжірибеге зерттеу объектілері ретінде: *Eichhornia crassipes*, *Pistia stratiotes* су өсімдіктерінің жер үсті және жер асты мүшелері алынды.

Зерттеу нәтижелері және оларды талдау

Мақалада зерттеу объектісі ретінде әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің бионанотехнология зертханасының су өсімдіктер коллекциялық штамдары алынды және олардың биологиялық белсенді заттар құрамы анықталып сабақ беру үрдісінде пайдалану мәселелері қарастырылды. Жоғары оқу орындарының арнайы пәндерді оқытушылардың пәндік жүктемесі бойынша өткізу үшін алдын ала аталмыш пән бойынша қажетті жабдықтармен қамтамасыз етілуі және зертханамен тығыз байланысты атқарылатын зерттеу жұмыстарын өткізетін ұстаздың «педагогикалық шеберлігі» қатал талданады. Осыған орай білім алушылардың пәнге деген қызығушылығын арттыруда – педагогикалық әдіс-тәсілдерді жүйелі қолдана білу ұстаздың шеберлігін талап етеді. Білікті маман-білікті ұстаз аудиторияға кіргенде жинақталған білім көзін жан-жақты ақпараттармен жандандыра түседі. Сондықтан, зерттеу жұмысының мақсаты ретінде

биотехнологиялық зерттеулерді пайдалана отырып биохимиялық, фитохимиялық анализдер жасау және алынған нәтижелерді сабақ үрдісінде

талдап ББЗ қолданылатын салаларын талқылау және өз идеяларымен ой бөлісе отырып дәріс мазмұнын жаңартуды алдық.



1-сурет – *Eichhornia crassipes*



2-сурет – *Pistia stratiotes*



3-сурет – Арнайы жарық бөлмесінде өсірілген су өсімдіктері

Зерттеу әдістері

Білім алушылардың теориялық білімдерін практика түрінде шыңдау үшін ой қозғау және интербелсенді әдістер пайдаланылды. Студенттерді әлемдік түсінікке немесе проблемалық жағдайға кіргізу үшін мына зерттеу әдістері қолданылады: ой қозғау әдісін пайдалана отырып студенттерге проблемалық сұрақ қойылады. Адам организмі өз ағзасын қоректік қор заттармен толық қамтамасыз ету үшін қандай заттар керек? Білім алушылардың тақырыпқа

қызығушылығын арттыру мақсатында төмендегідей сұрақтармен олардың ынтасын мәтінге бөлу керек: Сіздер қалай ойлайсыздар барлық өсімдіктер биологиялық белсенді заттарды синтездей ала ма? Кейбір жағдайда адамның күш қуаты, тәбеті, денсаулығы нашарлаған кезде, иммундық жүйесін қалпына келтіру үшін қосымша биологиялық қоспалар пайдалануға дәрігерлер тарапынан ұсынылады. Неліктен және бұл нені білдіреді? Бұрынғы кезде кейбір далалық өсімдіктер, мысалы жусан емдік профилактика мақсатында пайдаланылып кел-

ген. Оңтүстік Қазақстан өңірінде табиғи жусан көптеп жинап өңдеу арқылы құрамынан сантонин алу мақсатында зауыт ашылған. Мұндағы құрамында маңызды зат бар өнім 18 тоннаға дейін өндірілген [10].

Өсімдіктер әлемінің алуан түрлілігі кез келген табиғатта серуендеуші тұлғаны еліктірмей қоймайды. Әсіресе, суда қалқып жүріп тіршілік ететін су өсімдіктері таңғажайып ерекше өсімдіктер болып табылады. Мысалы, тұңғық өсімдігі. Тұңғық суда қалқып жүрген табаққа ұқсайды. Сырттай қарағанда құрылысы өте қарапайым жиегінде ешқандай ойықтар, тістері де жоқ. Қолына алып қарасаң табаға піскен нанға ұқсайды. Себебі, оның жапырағында ауа жинайтын қуыстары көп, ауаға толы жапырақтары суға батып кетпеуін қамтамасыз етеді. Сіздер қалай ойлайсыздар артық ауа тұңғыққа не үшін қажет? Тіпті Үнді әйелдері Амазонка тұңғығы жапырағының бетіне балаларын отырғызып, өздері су жағалауында қызыға серуендеп жүреді. Себебі, тұңғық жапырағының көлемі 2 метрге дейін жетеді, яғни нәрестенің еркін еңбектеуіне болады. Табиғат аясында анасы келгенше алаңсыз ойнап отыратын табиғи бесік ұғымын түсіндіріңіз?

Сабақ барысында білім берумен қатар, тәрбиелік маңызы зор ақпараттар қамтылып және білім алушылардың тақырыпқа қызығушылығын арттыру үшін ұстаз – студент арасында «дос» интонациясын қолданады [2]. Білім алушылар

ББЗ туралы талқылап Джон Хэттидің ережесін ұстанады. Бұл ереже сабақ уақытында студент өз ойын интерпретациялайды. Яғни білім алушыға өз ойын талқылап көпшілікпен ашылып ашық айқын ойды жеткізуі тиіс.

Зерттеу жұмысының мақсаты фитохимиялық әдістер көмегімен су өсімдіктерінің жер үсті және жер асты мүшелерінің құрамынан биологиялық белсенді заттарды анықтау. Су өсімдіктерін 20 тәулік бойы арнайы бөлмеде өсіру барысында төмендегідей нәтижелер алынды. *Eichhornia crassipes* су өсімдігінің жер үсті мүшелерінің құрамынан алкалоид, антрахинон, белоктар, кумариндер, терпендер табылды. Ұзақ өсіру барысында *Eichhornia crassipes* су өсімдігінің жапырақ тақташасының құрамынан екі есе көп мөлшерде илік заттар, полисахаридтер, фенолқышқылдары, флаваноидтар көп мөлшерде жинақталған. Ал керісінше аталған өсімдіктердің тамыр құрамында жоғарыда көрсетілген биологиялық белсенді заттар болғанымен кумариндер табылған жоқ, дегенмен тамыр құрамы дубильді заттарға бай.

Pistia stratiotes өсімдігінің жер үсті мүшелері құрамынан жоғарыда аталған барлық биологиялық белсенді заттар табылды, тек терпендер мен антрахинондар болмады. Тамыр құрамында кумариндер, антрахинондар табылған жоқ, керісінше стероидтар мөлшері көп болды.

1-кесте – *Eichhornia crassipes* және *Pistia stratiotes* су өсімдіктерінен анықталған биологиялық белсенді заттар құрамы

Биологиялық белсенді заттар құрамы	<i>Eichhornia crassipes</i> (жер үсті бөлігі)	<i>Eichhornia crassipes</i> (тамыр)	<i>Pistia stratiotes</i> (жер үсті бөлігі)	<i>Pistia stratiotes</i> (тамыр)
Алкалоидтар	+	+	++	+
Амин қышқылдары	+	+	+	+
Антрахинондар	+	++	-	-
Белок	+	+	+	+
Илік заттар	++	++	+	+
Кумариндер	+	-	+	-
Полисахаридтер	++	+	+	+
Стероидтар	-	+	+	++
Терпендер	+	+	-	+
Фенол қышқылы	++	+	+	+
Флаваноидтар	++	+	++	+

Кейбір су өсімдіктері *Cabomba aquatica*, *Ceratophyllum demersum* және *Hygrophila corymbosa* биологиялық белсенді заттарға бай

болып келеді, мұндағы каротиноидтар, белок, алмаспайтын май қышқылдары, витаминдер және минералдар. Маңызды полисахаридтер,

су өсімдіктерінен алынатын мысалы агар, альгинаттар және каррагинандар фармацевтикада және тағам өндірісінде қолданылуда [4-5]. Біздің

тәжірибемізге алынған су өсімдіктері еліміздің фармацевтика саласын дамытуға үлесін қосады деп сенеміз.

2-кесте – Су өсімдіктерінен анықталған биологиялық белсенді заттардың маңызы

ББЗ	<i>Eichhornia crassipes</i>	<i>Pistia stratiotes</i>	Биотехнологиялық маңызы	Сабақ беру тәсілі
Алкалоидтар	+	++	Модельді тәжірибеде су өсімдіктерін өсіру әдістерін меңгеру және жер асты, жер үсті мүшелерінен маңызды биологиялық белсенді заттарды бөліп алуды үйрену және тағам өндірісінде, фармацевтикада әр түрлі дәрілік заттар, дәрумендер алуда, медицинада аурулардың алдын алып емдеуде қолданылатын қасиеттеріне шолу жасау.	Блум таксономиясы бойынша дәріс жүргізу, «Венн диаграммасы» көмегімен салыстыру; Кейс технологиясы; Интербелсенді әдіс; Блиц – сұрақ, жауап, Интерпретация әдісінің көмегімен білім алушының өз ойын жеткізе алуы.
Амин қышқылдары	+	+		
Антрахинондар	++	+		
Белок	+	+		
Илік заттар	++	+		
Кумариндер	+	+		
Полисахаридтер	++	+		
Стероидтар	+	+		
Терпендер	+	+		
Фенол қышқылы	++	+		
Флаваноидар	++	++		

Ескерту: «-» құрамындағы заттар жоқ немесе сандық мөлшерін анықтау қажет; «+» құрамында мөлшері белгісіз заттар; «++» құрамындағы заттар өте көп мөлшерде.

Қорытынды

Сонымен білім алушы студент зерттеуші ретінде тәжірибе барысының қорытындысын жасайды, нәтижелерді жеке фактілер негізінде тиянақтап, оған биохимиялық анализдерді қолданады. Алғашқы ой бағыты индуктивті,

ой нәтижесі, екіншісі дедуктивті ой қорытындысымен аяқтайды, яғни «педагогикалық шығармашылық» сапалы білім беруге бағыттайды. Соңында өздері жасаған тәжірибе қорытындысының негізінде зерттеушілер берілген өсімдіктің биологиялық белсенді заттарын анықтап, мұндағы индукция дедукцияға сүйенетінін дәлелдейді.

Әдебиеттер

- 1 Егемен Қазақстан. 29.01.2011. – №29-30(26432).
- 2 Әлімов, А. Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері: оқу құралы. – Алматы, 2013. – 5-7 б.
- 3 Әлімов, А. Интербелсенді әдістемені жоғары оқу орындарында қолдану: оқу құралы. Алматы, 2009. – 328 б.
- 4 Ерназарова, Г.И., Турашева, С.К. Су-өсімдіктер биотехнологиясы. оқу құралы. – Алматы 2015. – 78 б.
- 5 Турашева, С.К., Ерназарова, Г.И. Биотехнология негіздері: Жоғары және төменгі сатыдағы өсімдіктер биотехнологиясы: оқу құралы. – Алматы 2016. – 82 б.
- 6 Ерназарова, Г.И., Ануарова, Л.Е. Методика преподавания биологии: учебно-методический комплекс. – Алматы, 2010. – С. 15.
- 7 Ерназарова, Г.И. Биологияны оқыту әдістемесі: оқу құралы. – Алматы, 2011.
- 8 Музычкина, Р.А., Корулькин, Д.Ю., Абилов, Ж.А. Качественный и количественный анализ основных групп БАВ в лекарственном растительном сырье и фитопрепаратах: Монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 288 с.
- 9 Музычкина Р.А., Корулькин Д.Ю., Абилов Ж.А. Методология исследования растительных метаболитов: Монография. – Алматы: MV-Print, 2012. – 324 с.
- 10 Қазақстанда өсетін жусан – обыр дертіне ем // Эл.ресурс: <https://qazaquni.kz/2016/03/27/49254.html> Дата доступа 31.12.2017

References

- 1 Egemen Kazakhstan (2011, January 29). No. 29-30 (26432).
- 2 Alimov, A. (2013). Problems of application of interactive methods in the university. Textbook. Almaty, 5-7.
- 3 Alimov, A. (2009). Application of Interactive Methods in Higher Education Institutions. Textbook. Almaty, 328.
- 4 Yernazarova, G.I. & Turasheva, S.K. (2015). Biotechnology of aquatic plants. Textbook. Almaty, 78.
- 5 Turasheva, S.K. & Ernazarova, G.I. (2016). Basics of Biotechnology: Biotechnology of plants of higher and lower levels. Textbook. Almaty, 82.

- 6 Ernazarova, G.I., & Anuarova, L.E. (2010). Methodology of teaching biology. Educational-methodical complex. Almaty, 15.
- 7 Yernazarova, G.I. (2011). Methods of teaching biology. Textbook. Almaty, 30.
- 8 Muzychkina, R.A., Korulkin, D.Yu. & Abilov, Zh.A. (2004). Qualitative and quantitative analysis of the main groups of biological active substances in medicinal plant raw materials and phytopreparations. Monograph. Almaty, Kazakh University, 288.
- 9 Muzychkina, R.A., Korulkin, D.Yu. & Abilov, Zh.A. (2012). Methodology of research of plant metabolites. Monograph. Almaty, MV-Print, 324.
- 10 Wormwood - growing cancer in Kazakhstan (2017, 31 Dec.). Retrieved from: <https://qazaquni.kz/2016/03/27/49254.html>
Data access 31.12.2017 <https://qazaquni.kz/2016/03/27/49254.html>

Жарменов Д.К.

докторант, Казахская академия спорта и туризма,
Казахстан, г. Алматы, e-mail: xci41@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕДСТАРТОВОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ГРЕБЦОВ НА БАЙДАРКАХ И КАНОЭ

В статье рассматривается проблема исследования состояния готовности высококвалифицированных гребцов на предсоревновательном этапе и в соревновательном периоде. Исследование направлено на сравнение исследуемых состояний у гребцов. В качестве основных исследуемых состояний мы выбрали потребность в общении, внутреннее самочувствие, внешнюю активность и спортивный настрой. Решение указанной проблемы может быть осуществимо при комплексном изучении и возможности управлять состояниями гребцов при их подготовке и выступлениях в соревнованиях. Установлено очевидное влияние состояний гребцов на их выступления в соревнованиях. Гребцы, имеющие высокие показатели подготовленности, легче выполняют прогнозируемые результаты. Рассматриваются состояния готовности гребцов, специализирующихся на байдарке и каноэ, с различными типологическими свойствами. Диагностика уровня их состояния перед ответственными соревнованиями позволит создать типологические нормативы, предназначенные для оценки состояния организма гребцов. По итогам проведенного естественного педагогического эксперимента у испытуемых опытных групп – гребцов-байдарочников и каноистов – были выявлены более устойчивые признаки предстартовой готовности и отнесены в группу боевой готовности. Правильно запланированные варианты рационального распределения предстартовой нагрузки способствуют более успешному выступлению их на соревнованиях.

Ключевые слова: оптимизация, предстартовая готовность, высококвалифицированные гребцы, байдарки, каноэ, предсоревновательный этап, соревновательный период.

Zharmenov D.K.

doctoral student Kazakh Academy of Sport and Tourism,
Kazakhstan, Almaty, e-mail: xci41@mail.ru

Pedagogical Aspects of Optimization of Pre-start readiness of Highly Qualified Sicks on the Baidark and Canoe

The article examines the problem of researching the state of readiness of highly skilled oarsmen in the pre-competition stage and the competitive period. The study is aimed at comparing the studied conditions in oarsmen. The main of them we chose the need for communication, inner well-being, external activity and sportive attitude. The solution of this problem can be realized with a comprehensive study and the ability to manage the conditions of oarsmen in their preparation and performances in competitions. Rowers with high levels of preparedness are more likely to perform predictable results. We consider the readiness status of oarsmen specializing in kayak and canoe, with different typological properties. Diagnostics of the level of their condition in the period of responsible competitions will allow creating typological standards intended for assessing the condition of the oarsmen's organism.

Key words: optimization, pre-statistical readiness, highly qualified sticks, kayaks, canoe, pre-competition stage, competition period.