Казахский национальный университет им. аль-Фараби

УДК 37.015.3 (574+510) (043)

На правах рукописи

ЧЖОУ МИ

Транскультурный анализ исторической эволюции и тенденций развития педагогического и психологического измерения в Казахстане и Китае

8D01101 – Педагогика и психология

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант
доктор педагогических наук,
профессор
А.К. Мынбаева

Зарубежный научный консультант
доктор PhD, профессор
Е Баоцзюан,
(Цзянсийский педагогический университет,
Центр образования и исследований
в области психического здоровья)

Республика Казахстан
Алматы, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ……..... 4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ……..…. 5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ……..... 6
ВВЕДЕНИЕ……..... 7
1 ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В КАЗАХСТАНЕ И КИТАЕ……... 18
1.1 Характеристика понятий «психологическое измерение», «педагогическое измерение», «транс-культурный анализ», «историческая эволюция»…….. 18
1.2 Исторические предпосылки и развитие психолого-педагогических измерений в Казахстане…… 32
1.3 Исторические предпосылки развития психолого-педагогического измерения в Китае……. 46
1.3.1 Особенности экзаменационной системы и появления психодиагностики в Древнем Китае…… 46
1.3.2 Развитие современной истории психолого-педагогических измерений в Китае (1910-1978)…… 48
1.3.3 История современных психолого-педагогических измерений в Китае (1979- по настоящее время)……..... 51
Выводы по первому разделу…….. 54
2 АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В ШКОЛАХ В КОНЦЕ XX- НАЧАЛЕ XXI ВЕКА…… 56
2.1 Сравнение тенденций развития педагогических и психологических измерений в Казахстане и Китае…….. 56
2.2 Развитие психологических служб школ в Казахстане и школьных служб психического здоровья в Китае……. 75
2.2.1 Развитие школьных психолого-педагогических служб в Казахстане 75
2.2.2 Развитие школьных служб психического здоровья Китая……..….. 79
2.3 Сравнительный анализ школьных и вузовских психологических служб в двух странах…….…. 79
Выводы по второму разделу…….. 91
3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ КАЗАХСТАНА И КИТАЯ……... 93
3.1 Современное состояние применения психологических тестов в школах…… 93
3.1.1 Современное состояние применения психологических тестов в управлении психическим здоровьем в школах Китая…… 93
3.1.2 Современное состояние использования психологических тестов в школах Казахстана……. 101

3.1.3 Сравнительный анализ использования психологических тестов в управлении психическим здоровьем в школах Китая и Казахстана……. 103
3.2 Диагностика психического здоровья школьников Казахстана и Китая……. 107
3.3 Результаты эмпирического исследования по выявлению различий в оценке тестов на психическое здоровье между двумя странами…….. 109
3.3.1 Общие выводы о текущем состоянии психического здоровья школьников в Китае и Казахстане…… 109
3.3.2 Факторы, влияющие на сходства и различия в современном состоянии психометрической оценки школьников в Китае и Казахстане. 115
3.3.3 Межкультурное сравнение академического выгорания среди старшеклассников в Китае и Казахстане……..…. 117
Выводы по третьему разделу…….. 120
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….. 121
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……... 125
ПРИЛОЖЕНИЯ А – Акты внедрения……. 145
ПРИЛОЖЕНИЯ Б – Этапы развития психологических измерений в Казахстане и Китае…….. 147
ПРИЛОЖЕНИЯ В – Этапы развития педагогических измерений……... 148

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении Правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования: утв. 25 августа 2022 года, №377 (зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 26 августа 2022 года, №29288).

Приказом министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования: утв. 20 декабря 2011 года, №528 (утратил силу приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 ноября 2014 года, №458).

Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы: утв. 27 декабря 2019 года, №988.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022-2026 годы: утв. 24 ноября 2022 года, №941.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы: утв. 28 марта 2023 года, №249.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы: утв. 28 марта 2023 года, №248.

Китайский национальный контроль заболеваний. Руководство по укреплению служб психического здоровья: утв. 30 декабря 2016 года, №77 (Пекин).

Проект Национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010-2020) / Государственный совет КНР (Пекин, 2010).

Министерство образования Китайской Народной Республики. Проект реформы и развития образования в Китае: утв. 13 февраля 1993 года, №3 (Пекин).

Министерство образования Китайской Народной Республики. Руководство по обучению психическому здоровью в школах (пересмотрено 2012 года): утв. 7 декабря 2012 года, №15 (Пекин).

Министерство образования Китайской Народной Республики. Руководство по обучению психическому здоровью в школах (Пекин, 2002).

Министерство образования Китайской Народной Республики. Руководство Министерства образования по созданию школьных консультационных кабинетов: утв. 29 июля 2015 года, №36 (Пекин).

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

Тест (от англ. test – проверка) – система заданий, позволяющая измерить уровень определённого психического качества (свойства), обученности личности.

Измерение – совокупность действий для определения отношения одной (измеряемой) величины к другой однородной величине, принятой всеми участниками за единицу.

Психологическое тестирование – термин психологии, обозначающий процедуру установления и измерения индивидуально-психологических особенностей или отличий.

Педагогическое тестирование – это форма измерения знаний и компетенций учащихся, основанная на применении педагогических тестов.

Измерения в психологии – процедуры получения числовых характеристик для свойств, изучаемых в психологии явлений.

Педагогические измерения – это область педагогики, разрабатывающая и применяющая методы и средства измерений для оценки результатов учебной деятельности испытуемых.

Психодиагностика (греч. psyche – душа и diagnostikos – способный распознавать) – область психологической науки, разрабатывающая методы распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психолого-педагогическое исследование – это исследование в области психологии и педагогики, направленное на вскрытие закономерностей развития личности в педагогическом процессе

Диагностические методы – это класс исследовательских методов в психологии и педагогике, направленные на получение информации о конкретном свойстве (предмете обследования) в определенных условиях обследования для решения определенных задач (цель обследования).

Эволюция (от лат. Evalutio **–** развертывание свитка в процессе чтения книги) – это процесс постепенных необратимых изменений, один из типов развития.

Транскультурный анализ – это сравнительное изучение различных данных на основе анализа определенных культур мира в качестве образцов.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ГОСО РК	– Государственный общеобязательный стандарт образования
РК	– Республика Казахстан
КНР	– Китайская Народная Республика
СССР	– Союз Советских Социалистических Республик
КазССР	– Казахская Советская Социалистическая Республика
НИИ	– Научно-исследовательский институт
ВДНХ СССР	– Выставка достижений народного хозяйства Союза Советских Социалистических Республик
АН СССР	– Академия наук Союза Советских Социалистических Республик
CNKI	– China National Knowledge Infrastructure
PKU	– Пекинский университет
ЕНТ	– Единое национальное тестирование
ВОУД	– Внешняя оценка учебных достижений
РСФСР	– Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика
SAT	– Scholastic Assessment Test
ACT	– American College Testing
IB	– International Baccalaureate
PISA	– Programme for International Student Assessment
IQ	– Intelligence Quotient
EQ	– Emotional Quotient
США	– United States of America
ETS	– Educational Testing Service
TOEFL	– Test of English as a Foreign Language
TIMSS	– Trends in International Mathematics and Science Study
PIRLS	– Progress in International Reading Literacy Study
ICCS	– International Civic and Citizenship Education Study
ICILS	– International Computer and Information Literacy Study
ОЭСР	– Организации экономического сотрудничества и развития
IACS	– International Accreditation of Counseling Services

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Цифровизация общества и образования актуализировала проблемы педагогического и психологического измерения результатов деятельности, психических свойств личности человека, в том числе в системе образования. Такая тенденция обусловлена как научно-техническим прогрессом, компьютеризацией и интернетизацией общества с включением методов измерения, так и сильным распространением знаний психологии и теории образования, педагогики в мире, проведением сравнительно-педагогических и кросс-культурных исследований.

История психодиагностики и педагогических измерений насчитывает более 2000 лет и зародилась на азиатском континенте. Значительный импульс развитию психометрии был дан в начале XX века с внедрением стратегии всеобщего обучения. Педагогическое измерение как современное направление оценки знаний учащихся начало активно развиваться с 60-70-х годов XX века. Психодиагностика проникла в систему образования и повлияла на развитие методов педагогического измерения. Глобализация и интернационализация образования влияет на распространение методов измерения в мире, проникновение методов одной страны на территорию другой страны.

Педагогическое измерение позволяет оценить академические достижения, способности к обучению и моральные качества учащихся, диагностировать существующие проблемы и недостатки; чем полезна для школьников и студентов. Современные концепции и парадигмы образования, связанные с гуманистическим и личностно-ориентированным подходом требуют выявлять мотивы и интересы учащихся, индивидуальные особенности для того, чтобы грамотно направлять учебную деятельность учащихся в течение всей жизни. Психологическая диагностика и педагогические измерения играют важную роль в педагогической практике, способствуя выбору оптимальных методов взаимодействия с учениками и классом в целом.

С проникновением информатики, когнитивной науки и математической статистики в сферу психодиагностики и педагогического измерения, использование тестов множественного интеллекта, в комплексе позволяют улучшить эффективность процесса обучения и развития школьников и студентов. Более того, педагогические измерения играют важную стратегическую роль в реформировании и развитии образования. Поэтому для развития педагогических и психологический измерений необходимо изучить статус и вклад разных стран, а также проанализировать роль, которую играют психодиагностика и педагогические измерения для развития системы образования конкретных стран, а также психологического благополучия ребенка.

Исследование охватывает анализ направлений истории психодиагностики и педагогического измерения, сравнительно-педагогического подхода, кросс-культурных исследований, а также включает элементы математического и статистического анализа и педагогической квалиметрии.

Вопросами методологии сравнительно-педагогического исследования в Казахстане занимались А.К. Кусаинов [1-3], Г.К. Нургалиева, К.С. Мусин, М.Т. Есеева [4], Н.А. Анарбек [5], Ш.Т. Таубаева, М.А. Максутова [6] и др.; в России - А.Н. Джуринский [7], Б.Л. Вульфсон и З.А. Малькова [8], Е.В. Андриенко [9] и др. Историю казахстанской педагогики и образования рассматривали Т.Т. Тажибаев [10], А.И. Сембаев [11-13], Г.М. Храпченков [14], А.К. Игибаева [15], системы повышения квалификации педагогических кадров Г.К. Ахметова [16, 17], Б.А. Альмуханбетов [18], истории педагогического образованния А.Д. Кайдарова [19], Хуан Шаоцзи [20], истории педагогической теории А.Н. Ильясова [21], истории идей гуманизма в наследии ученых - А.Н. Кошербаева, А.А. Бейсенбаева [22] и др. Большой вклад в изучение истории казахстанской психологии внесли К.Б. Жарикбаев, М.К. Ахметова [23-26], К.Г. Шерьязданова [27], Г.А. Давлетова [28] и др. Историю психодиагностики рассматривали Л.Ф. Бурлачук [29], А. Брок [30], М.М. Дудина, Ф.Т. Хаматнуров [31], Ци Шуцин [32], Дай Хайзаки [33], П.Я. Шварцман [34] и др.

Изучение проблемы показывает динамичное развитие исследований по психодиагностике и педагогическому измерению в Казахстане и Китае. Одними из первых ученых, использовавших тесты в 20-30-х годах XX века в Казахстане стали С. Балаубаев [35] и Н.П. Архангельский [36]. В эпоху Независимости Казахстана значительный вклад в продвижение и валидизацию диагностических методов в Казахстане с 90-х годов внесла психологическая научная школа КазНУ им. аль-Фараби: по адаптации методов С.М. Джакупов [37], М.П. Кабакова [38], А. Толегенова, М. Жолдасова, А. Камзанова [39], валидизации методов А.Х. Аймагамбетова, А. Кустубаева [40], Л. Касымова [41] и др. Вопросам использования диагностических методик в школе, в научных исследованиях посвящены работы А.М. Ким [42], Н.С. Ахтаевой, Н. Токсанбаевой, У.Б. Толешовой [43], Н.С. Жубаназаровой [44], З.Б. Мадалиевой, Г.К. Ахметовой, А.К. Мынбаевой [45] и др.

Разработкой отечественной теории и практического направления педагогических измерений занимаются Ш.Т. Таубаева, Г.А. Муратбаева, С.С. Конырбаева [46], внедрения ЕНТ и ВОУД как инструментов педагогического измерения Т.Ж. Ыntымаков, Г.К. Жабаева, Р. Сериков, С.З. Картанова [47], использования тестирования для отбора студентов в Казахстане Т.О. Балыкбаев [49] и др.; критериального оценивания О. Можаева, А.С. Шилибекова, Д.Б. Зиеденова [50], Н.С. Алгожаева [51], рассматривали деятельность педагога по оценке результатов обучения и выявления педагогических условий для развития - Х.Т. Масимова [52], А.Б. Айтбаева [53] проектирование заданий и оценку компетенций - Г.С. Примбетова [54], Г.Ж. Менлибекова [55], Л.А. Шкутина, Г. Майер, К.Л. Полупани [56] и др.; зарубежный авторы – Н.Г. Трапянок [57] и др. Отдельное направление связано с применением методов математической статистики в психологии и педагогике – труды Е.В. Сидоренко [59], А.И. Новикова [60] и Н.В. Новиковой, Л.С. Титковой [61], А.Д. Наследова [61] и др.; в Казахстане - А.М. Болтаевой [63], К.Ж. Төребаева, М.Н. Есенғұлова [64] и др. Использование методов статистики

рассматривается как раздел педагогического науковедения и методологии педагогики и образования. Вклад в развитие отечественного педагогического науковедения внесли Ш.Т. Таубаева [65], А.К. Кусаинов, А.А. Булатбаева [66], Н.Э. Пфейфер [67], Г.К. Ахметова и др. Вопросы диагностической компетенции в подготовке будущих педагогов-психологов рассматривали З.Б. Мадалиева, П.Т. Абдуллаева [68].

В Китае большой вклад в развитие психологического и педагогического измерения внесли ученые и педагоги Го Цинке [69], Дай Хайзаки [70] Чжан Хоусан [71] и др.

Кросс-культурный анализ развития психологических дисциплин активно стал рассматриваться с 70-х годов XX века. Согласно кросс-культурной психологии страны имеют *схожие особенности* ментальности, связанные с созерцательностью мышления представителей восточных стран [72], значимостью семейного или коллективного взаимодействия [73,74]. Согласно переменным «индивидуализм - коллективизм», «статусная дифференциация» теорий межкультурной коммуникации Г. Триандиса и Г. Хофстеде [75] наблюдается схожесть показателей-характеристик культурного измерения Казахстана и Китая. Также отметим работы зарубежных ученых: А. Брока [30, p. 646-658] - о современной полицентрической парадигме истории психологии, периодизации развития истории психологии японских ученых Т.Сато, H. Mizoguchi, A. Arakawa, T. Suzuki и др. [76], а также исследования казахстанских психологов О.Х. Аймаганбетовой, Э. Адиловой [77], российского ученого В.В. Гриценко [58] и др. Сравнительно-педагогические исследования Казахстана и Китая проводили Г. Нуркабекова [79].

На начальном этапе развития психодиагностики и педагогических измерений диагностические инструменты использовались для выявления индивидуальных особенностей личности, включая школьников. Однако с развитием науки и появлением новых теоретических концепций, таких как теории интеллекта, личности и обработки информации, диагностические подходы стали активно интегрировать статистические методы и компьютерные технологии. Одним из ключевых современных вызовов в области психолого-педагогических измерений являются глобализация и цифровизация, а также широкая доступность тестирования через интернет, что позволяет любому пользователю пройти психологические или педагогические тесты.

Таким образом, наблюдаются *противоречия* между современным уровнем развития психодиагностики и педагогических измерений в мире и слабой разработанностью сравнительных страновых исследований для выявления тенденций синхронизации и будущих стратегий их развития, определения возможностей заимствования методов диагностики или измерения; между накопленным историческим опытом исследований в конкретных странах психолого-педагогических измерений и определением общих и особенных черт развития; между имеющимся опытом деятельности психологических служб организаций образования в конкретных странах азиатского региона и возможностями трансляции опыта и направлений деятельности, подходов для взаимообогащения стратегий их деятельности, в том числе относительно

мировой и региональных тенденций. Данные противоречия определяют проблему данного исследования, связанную с транскультурным анализом истории развития педагогических и психологических измерений в Казахстане и Китае.

Вышеуказанные идеи позволяют выделить проблему исследования как противоречие между активным практическим использованием психолого-педагогической диагностики в образовании и отсутствием системного анализа и осмысления периодизации развития диагностических методов в Казахстане и Китае, включая их сравнительный аспект.

Объект исследования: процесс истории развития психолого-педагогических измерений в образовании в Казахстане и Китае.

Предмет исследования: историческая эволюция и тенденции развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае.

Цель исследования: теоретическое обоснование выявления этапов и тенденций развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае, и эмпирическая апробация тестов психического здоровья в исследуемых странах.

Задачи исследования:

1. Выявить этапы развития истории психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае, их сопоставление и сравнение;
2. Определить специфику и этапы развития психологических служб в Казахстане и Китае, выявить общие и специфические тенденции развития;
3. Провести сравнительный анализ особенностей применения психологических тестов в школах Казахстана и Китая;
4. Эмпирически проверить и адаптировать психологические тесты в образовании в Казахстане и Китае;
5. Установить тенденции развития и разработать рекомендации по совершенствованию психологических служб в школе.

Гипотеза исследования: Если изучить историю и опыт развития психолого-педагогического измерения в Казахстане и Китае, то это позволит выявить общие и особенные черты и тенденции развития, что может повлиять на разработку научно-обоснованных рекомендаций по совершенствованию деятельности психологических служб и применения психолого-педагогических тестов; так как будут выявлены единые (схожие) тенденции развития психолого-педагогических измерений и служб, а также особенности использования тестов в странах, схожие инструменты и их специфика.

Ведущая идея исследования: Транскультурный анализ исторической эволюции позволяет выявить этапы развития психолого-педагогического измерения в Казахстане и Китае, сравнить темпоритм развития региональных особенностей психолого-педагогического измерения в эпоху глобализации; определить единые тенденции и региональные, страновые различия, что создает условия для активного взаимообогащения теории и практики применения новых диагностических методов в организациях образования, использования прогрессивного и передового опыта стран для расширения сотрудничества в области образования и науки, в том числе под влиянием

инициативы "Один пояс, один путь", целью которого является стимулирование более глубокого сотрудничества и взаимопонимания в между Китаем и Казахстаном. Анализ истории развития психолого-педагогического измерения в Казахстане и Китае, научных основ и подходов в этих областях будет способствовать активизация исследований и применения новых диагностических, тестовых методов, а также поощрению дальнейшего углубления сотрудничества в сфере образования между двумя странами.

Теоретическо-методологические основы исследования:

– системный, комплексный, личностно-ориентированный подходы в педагогике и психологии, компетентностный подход в педагогике;

– историко-хронологический подход, а также труды по истории педагогики и психологии Казахстана Т.Т. Тажибаева, А.И. Сембаева, Г.А. Храпченкова, Г.К. Ахметовой; К.Б. Жарикбаева, М.К. Ахметовой, К.К. Шерьяздановоййй и др; истории психодиагностики Л.Ф. Бурлачука, М.М. Дудина, Ф.Т. Хаматнуров и др.; по истории образования и психологии китайских авторов Ци Шуцин, Дай Хайзаки, Го Цинке, Чжан Хоучун и др.;

– сравнительно-педагогический, страновой подход и труды А.К. Кусаинова, Г.К. Нургалиевой, К.С. Мусина, А.Н. Джуринского, Б.Л.Вульфсона и З.А. Мальковой, М.Т. Есеевой, Н.А. Анарбек, Е.В. Андриенко, Цзоу Цянь, Хоу Синьсинь, Чжао Пэнся, Ян Яньли и др.;

– психодиагностический подход Л.Ф. Бурлачука, К.Ж. Төребаева, М.Н. Есенғұловой, Н.С. Жубаназаровой, С.К. Бердибаевой, Р.Б. Доскалиева; Вэй Гуаньлин, Рен Цзеи и др., в том числе – объективный, субъективный и проективный подходы;

– подходы педагогического измерения – Ш.Т. Таубаевой, Г.А. Муратбаевой, С.С. Конырбаевой, Дай Хайзаки, Го Цинке, Сунь Сяомин, Гуань Даньдань и др.;

– математический и статистический подходы и труды по педагогической квалиметрии и психометрии А.Болтаевой, Фэй Липэн, Чжэн Яньпин, Цзоу Динхуэй и др.

Дополнительные сведения были получены из образовательных документов Казахстана и Китая, охватывающих вопросы образования и психического здоровья, функционирования психологических служб в школах и вузах, а также рекомендаций Всемирной организации здравоохранения по обеспечению психического здоровья детей.

Методы исследования:

– *теоретические методы:* анализ научной литературы по теме исследования, сопоставление и сравнение, обобщение и синтез, систематизация и классификация, прогнозирование, моделирование и проектирование, периодизация этапов развития, исторический анализ, сравнительно-педагогический анализ, а также сбор и обобщение данных;

– *эмпирические методы:* шкала академической самоэффективности (ASES) (Люн Юсун, Чоу Чунквай, 2000); Большая пятерка личности; мотивационная шкала глубокого обучения Дж.Биггса; шкала социальной

поддержки для подростков (Сяо Шуйюань); шкала подросткого выгорания (Ву Янь и Дай Сяоян) и др.;

– *статистические методы исследования*: корреляционный анализ Спирмена, Т-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ. Статистическая обработка данных была проведена с помощью компьютерных программ Microsoft Excel и статистической системы SPSS 23.

База исследования: Казахский национальный университет имени аль-Фараби; Китайский Педагогический университет Цзянси; школа №2 в городе Хайлар (КНР), школа №5 в городе Чжалантунь (КНР), профильная школа КазНУ, школа «Первая» г. Шымкент (Казахстан).

Научная новизна состоит в следующем:

1. Сравнение периодов развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае позволило выявить общие и особенные тенденции в развитии педагого-психологических измерений в Казахстане и Китае; сравнить темпоритм развития данного направления научно-образовательной деятельности. Установлено, что темпоритм в XX веке составлял около 20-30 лет, затем после перерыва с 70-80-х годов XX в. происходит интенсивное развитие.

2. Сравнительный анализ истории формирования школьных психологических служб в Казахстане и Китае выявил как общие тенденции, так и различия, что способствовало разработке рекомендаций для дальнейшего развития психодиагностики в обеих странах.

3. Осуществлен транскультурный анализ применения психометрических методов в школах Казахстана и Китая, который позволил предложить для продвижения новые методы диагностики в систему образования Казахстана и Китая.

4. Получены эмпирические данные казахстанских и китайских школьников по измерению невротизма, самоэффективности и способности к обучению, поведения в обучении, субъективной и объективной поддержке, самомотивации обучения, а также китайских школьников по психическому благополучию.

5. Выявлены как общие тенденции, так и различия в развитии психолого-педагогической диагностики в школьных психологических службах Казахстана и Китая, на основе чего предложены соответствующие рекомендации. Разработаны предложения, направленные на поддержку исследований в области педагогических и психологических измерений в обеих странах.

Теоретическая значимость исследования: заключается в предложенной периодизации развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае. Выявленные общие тенденции и уникальные особенности применения педагогических и психологических тестов в этих странах вносят вклад в развитие психолого-педагогической науки Казахстана и Китая. Результаты исследования способствуют разработке рекомендаций для дальнейшего совершенствования психологических служб и могут быть полезны для будущих исследований в области образования и педагогической психологии.

Практическая значимость исследования:

Результаты эмирической части исследования, а именно, апробация психологических тестов и полученные результаты, вносят вклад в расширение возможностей применения методов диагностики в школах Казахстана и Китая по психическому здоровью, по профессиональной ориентации школьников. Методы тестирования могут быть использованы, валидизированы в двух странах. Получены акты внедрения в образовательный процесс школ (Приложение А). На основе обобщения опыта в области психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае выдвигаются практические рекомендации для развития образования в обоих странах. Материалы диссертации могут быть использованы в процессе обучения студентов в бакалавриате и магистратуре по психолого-педагогическим специальностям. Данное исследование имеет практическое значение, так как оно позволяет использовать полученный опыт для развития системы обслуживания психического здоровья в школах Казахстана и Китая.

Положения, выносимые на защиту:

1. Становление явного волнообразного развития психолого-педагогических измерений Казахстана и Китая: от бурного роста до прекращения практики, и восстановления с 70-80-х годов XX века. Для Казахстана первый цикл развития занял около 16 лет, для Китая – около 30 лет. Второй импульс отчасти связан с мировым трендом запроса оценки психического здоровья людей. Современное развитие психолого-педагогического измерения как практической деятельности в Китае и Казахстане с 80-х гг. XX в. интенсивно развивается. В Казахской ССР и КНР массово внедрялись психологические службы в школах. Психологи в Казахстане активно применяют диагностику при поступлении в школу, профориентации детей; в Китае – для профилактики психического здоровья школьников.

Выделены 4 этапа развития истории педагогических измерений в Казахстане: 1 этап - начальное становление и оценивание по шестибалльной, затем пятибалльной системе обучения; 2 этап – сворачивание педологического тестирования из-за идеологического влияния и применение 5-балльного оценивания; 3 этап – (с 70-х гг.XX в.) научно-технический прогресс и внедрение технических средств привели к развитию дидактических тестов - тестов контроля достижений; 4 этап - конец XX – начало XXI века - этап стремительной стандартизации, масштабного использования тестирования и интернационализации тестов. В Китае донаучный период связан с созданием системы императорских экзаменов, что в мировой практике называют истоками педагогических измерений. Выделено 4 этапа научного периода развития педизмерений в Китае: создание системы «процентных» экзаменов, быстрое развитие локализованных стандартов измерения образования; перерыв во время Культурной революции; полное возобновление и участие в международном тестировании образования; а также высокие темпы стандартизации и интернационализации тестирования в современное время.

Сопоставлены темпоритмы развития психолого-педагогического тестирования в странах и выявлен тренд синхронизации направлений развития

в 20-е годы, в 80-90 годы XX века. Общими факторами, влияющими на развитие истории психолого-педагогического измерения и тестирования стали: 1) история государств и военное время; 2) идеологическое влияние, принадлежность к двум лагерям – коммунистическому и капиталистическому либо сдерживало, либо позитивно влияло на развитие психометрии; 3) история самой мировой психологии и тестирования, ее методология и методы; 4) зарождение региональных тенденций при сотрудничестве и открытости государств.

Единство тенденций развития психолого-педагогических измерений:

1. Единый мощный импульс - развитие стратегии «всеобщего начального образования» и психологии образования привело к созданию тестов Бине-Симона и ее адаптации и применению в Казахстане и Китае в начале XX века.

2. Сворачивание психолого-педагогического тестирования в связи с идеологическими установками и II мировой войной;

3. Второй импульс к развитию школьных психологических служб в 70-х гг. XX в. был дан ВОЗ, популяризировавшей понятие «психическое здоровье человека» и привлекшей внимание к состоянию психического здоровья детей.

4. Полицентризм развития психолого-педагогических измерений и тестирования; влияние не только мирового глобального развития образования и психолого-педагогической науки, но региональное влияние на развитие измерения.

5. Важная роль психолого-педагогического измерения в профориентации и психологическом консультировании.

6. Мощный импульс к развитию психолого-педагогических измерений придает глобализационные и интеграционные процессы, а также компьютеризация, информатизация и цифровизация образования.

Различия в развитии:

– *казахстанские особые тенденции*:

1. Влияние европейской и российской школы тестирования в виде советского направления педологии.

2. С 1936 года перерыв в развитии тестирования, но в послевоенное время попытки продолжения развития психологии и измерений.

3. В 60-е-80-е гг. годы XX века – возрождение тестирования интеллектуальных способностей, затем применение диагностики при профориентации.

4. С 90-х годов XX века - активная адаптация и валидизация западных методов тестирования в казахстанскую практику, в том числе на казахском языке.

– *китайские особые тенденции:*

1. В Китае около 2 тысячелетняя история и древняя традиция психолого-педагогического измерения.

2. Влияние военных действий на развитие образования и продвижение тестирования в образование (1949-1978).

3. Идеологическое влияние и запрет на развитие психолого-педагогического измерения.

4. 80-е годы – возрождение традиции развития психометрии и педагогических измерений.

5. 2000-е годы бурное развитие психолого-педагогических измерений.

6. Тенденция постепенного повышения внимания к психическому здоровью. По мере усиления социального давления образовательная психометрика все больше ориентируется на изучение и практику психических состояний.

2. Оба государства активно развивают психологические службы в образовательных учреждениях, однако существует заметная временная разница в начале этого процесса между Китаем и Казахстаном. Казахстан внедрил психологические службы в образование уже в конце 1980-х годов, в то время как Китай начал этот процесс относительно недавно, лишь в последние десятилетия. Важно подчеркнуть, что обе страны в настоящее время уделяют особое внимание стандартизации и развитию своих психологических консультационных служб в образовательных учреждениях.

Схожие тенденции развития служб: 1) обязательная работа служб с детьми, имеющими проблемы в обучении и социализации, в том числе в сотрудничестве с семьей, привлечения и консультирования родителей детей; 2) в диагностической работе использование личностных опросников школьников для выявление индивидуальных особенностей учащихся; 3) постепенное становление инклюзивной деятельности в области диагностики, профилактики и консультирования с детьми с особыми образовательными потребностями; и др. Различия заключаются в том, что в Казахстане основное внимание уделяется исследованию личностных характеристик детей, диагностике уровня интеллекта (IQ), а также вопросам профориентации и социальной адаптации в старших классах, включая выявление суицидальных проявлений. В Китае акцент делается на изучение психического здоровья детей, включая стресс, учебную тревожность, фобии и проявления аллергических реакций.

3. Транскультурный анализ применения методов психодиагностики в школах Казахстана и Китая, обнаруживаются как сходства, так и различия в методах психометрии, которые могут быть обусловлены историческими, культурными и организационными особенностями каждой страны. *В Китае* существует доминирующая тенденция ориентироваться на симптоматику при проведении диагностики психического здоровья школьников. В этой стране было разработано множество психологических тестов и шкал, предназначенных для оценки таких симптомов, как тревожность, депрессия и другие. В тоже время применение этих инструментов сопровождается определенными проблемами, такими как недостаточная репрезентативность выборки, отсутствие внешних тестов на надежность и валидность, а также вопросы, связанные с соответствием содержания некоторых шкал реальным жизненным контекстам школьников. Важно отметить, что в Китае признается необходимость дальнейших исследований и развития психологических методик.

В Казахстане, наоборот, диагностика в большей степени ориентирована на оценку адаптации школьников к образовательной среде, их индивидуальных особенностей и взаимоотношения с окружающими. Здесь активно применяются зарубежные психологические методики, что подчеркивает важность адаптации мировых тестов к местным условиям и языку.

Оба государства сталкиваются с вызовами в развитии психологической диагностики, включая дефицит квалифицированных специалистов и недостаток фундаментальных исследований в области психодиагностики.

4. Сравнения психолого-педагогического измерения казахстанских и китайских школьников показало влияние кросс-культурных особенностей на психическое здоровье учащихся:

– в самооценке академической самоэффективности были обнаружены значимые различия между китайскими и казахстанскими школьниками, причем казахстанские школьники продемонстрировали более высокую самооценку академической самоэффективности по сравнению с китайскими;

– восприятие субъективной поддержки также различалось в зависимости от страны; показано, что китайские школьники имели меньшую социальную субъективную поддержку по сравнению с казахстанскими;

– использование социальной поддержки оказалось выше у китайских школьников по сравнению с казахстанскими. Это может указывать на разные стратегии использования поддержки в данных культурных контекстах;

– не были выявлены статистически значимые различия в показателях невротизма и глубокой мотивации между казахстанскими и китайскими школьниками;

– два элемента - цинизм в обучении (инами словами, академическая отстраненность) и эффективность, - были выделены как основные характеристики учебного выгорания в обоих культурных контекстах.

5. На основе сравнения тенденций развития психолого-педагогических измерений, а также развития психологических служб в школах, предложены следующие рекомендации для совершенствования деятельности:

– проведения фундаментальных и прикладных научных исследований в области психодиагностики и педагогических измерений;

– необходимость широкой координации и расширения деятельности психологических служб в школах Казахстана и Китая;

– для Казахстана – изучение опыта, разработка и заимствование, валидизация тестов по психическому здоровью школьников как западных ученых, так и азиатских ученых. Например, теста диагностики психического здоровья (МНТ), индивидуального уровеня самоэффективности (ASES), внутренней мотивации к обучению, социальной поддержки и др.,

– для Китая – активное продвижение и внедрение тестов по профессиональной ориентации учащихся старших классов школ. Проведение психодиагностики профессионального выбора школьников имеется в некоторых округах Китая, рекомендуется расширить данную практику на все школы страны;

– подготовка профессиональных кадров в области психодиагностики и психолого-педагогических измерений в ведущих университетах стран.

Обоснованность и достоверность результатов: Подтверждение основано на современных методологических подходах, анализе более 290 источников, использовании методов исторического и сравнительно-педагогического исследования, а также на изучении нормативных актов РК и КНР; использованием статистических методов обработки данных - корреляционный анализ Спирмена, Т-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ, SPSS.

Соответствие исследовательской работы государственным программам и законодательству. Исследование опиралось на Закон Республики Казахстан «Об образовании»; связано с анализом Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 гг. (Астана: МОН РК, 2019); Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022-2026 гг. (Астана, 2022); направлена на реализацию Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы (Астана: Правительство РК, 2023); Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 гг. (Астана, 2023), реализует положения Правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования (2022) и др. Исследование выполнено по проекту НИР AP23488243 «Развитие психодиагностики в образовании Казахстана и мира: кросс-культурный анализ и разработка алгоритма валидизации» МНВО РК.

Апробация и публикация результатов исследования. Диссертация обсуждена на кафедре педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета им. аль-Фараби (протокол №21 от 13.06.24 г.), рекомендована к защите. Содержание диссертационной работы отражено в 10 научных работах, из них: 3 в издании, включенном в БД Scopus, 4 – в издании, утвержденном КОКСНВО МНВО РК, 1 – в издании, утвержденном ВАК РФ, 3 – в материалах международных научно-практических конференций.

Основные положения, теоретические и практические результаты диссертации были изложены на международных научно-практических конференциях: XI Всероссийской конференции (Йошкар-Ола, 2021) и международной научно-практической конференции «Современные научные гипотезы и прогнозы: от теории к практике» (Санкт-Петербург, 2021), Джакуповских чтениях-2024 (Алматы) и др.

Структура диссертации. Объем диссертации составляет 148 страницы: включает 3 раздела, 4 рисунка, 23 таблицы, заключения, 298 источник, 3 приложения.

1 ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В КАЗАХСТАНЕ И КИТАЕ

1.1 Характеристика понятий «психологическое измерение», «педагогическое измерение», «транс-культурный анализ», «историческая эволюция»

Рассмотрение основных категорий исследования начнем с понятий «психологическое измерение», «педагогическое измерения», а затем раскроем понятия «транскультурынй анализ», «историческая эволюция». Отметим что для педагогики и психологии в области психодиагностики и педагогического измерения важны понятия «тест», «психологическое тестирование», «педагогическое тестирование», «психологическое измерение», «педагогическое измерение», «методы тестирования».

В табличной форме дадим определения понятию «измерение», «педагогическое измерение», «психологическое измерение» (таблица 1) на основе анализа отечественной и зарубежной литературы. Измерение происходит от слова «мера», соответствует известной с древних времен основной ценности Умеренности.

Таблица 1 – Характеристика понятий «измерение», «педагогическое измерение», «психологическое измерение»

Определение	Автор	Источник
1	2	3
Измерение - это процесс присвоения значения чему-либо или событию в соответствии с определенным образцом	S.S. Stevens	Handbook of experimental psychology / edited by S.S. Stevens. 1951
Измерение - это приписывание числовых форм объектам или событиям в соот ветствии с определенными правилами	Е.В. Сидоренко	Сидоренко Е.В. Математиче ские методы обработки в психологии СПб., Речь. – 2001
Измерение – это выявление количествен ных характеристик изучаемых явлений; особая процедура, посредством которой числа (или, по крайней мере, порядковые величины) приписываются вещам по определенным правилам.	Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А.	Методология и методы педагогического исследования: учебное пособие / Ш. Таубаева, А.А. Булатбаева. - Алматы: Казак университеті, 2015. - 214 с.
Измерение - это процесс присвоения чисел свойствам объекта, т.е. количе ственное описание характеристик чего-либо.	Го Цинке	心理测验原理与应用/郭庆科主编，北京：人民军医出版社，2002.7 (Принципы и применение психологиче ского тестиро вания / под редакцией Го Цинке, Пекин: Народное военно-медицинское издательство, 2002.7)

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Процесс измерения - это процесс присвоения чисел психологическим характеристикам и образовательным достижениям человека с помощью тестов, основанных на определенных психологических и педагогических теориях..	Дай Хайзаки, Чжан Фэн, Чэнь Сюэфэн	心理与教育学测量（第三版）戴海崎，张峰，陈雪枫．广州：暨南大学出版社，2011-7 (Психологические и педагоги ческие измерения (3-е изд.) Дай Хазаки, Чжан Фэн, Чэнь Сюэфэн. Гуанчжоу: Издатель ство Цзинаньского универси тета, 2011-7
Педагогическое измерение (в широком смысле) – это оценка вещей или явлений в области образования по определенным объективным критериям и количественное описание результатов по определенным законам.	Ван Сяолин	教学测量（修订版）/王孝玲主编.上海：华东师范大学出版社，2004.3//Преподавание измерения (пересмотренное издание) / под редакцией Ван Сяолина. Шанхай: Издатель ство Восточно-Китайского пе дагогического университета, 2004.3
Педагогическое измерение – это область педагогики, разрабатывающая и применяющая методы и средства измерений для оценки результатов учебной деятельности испытуемых.	Таубаева Ш.Т., Муратбаева Г.А., Конырбаева С.С.	Теоретические основы педагогических измерений: учебник. - Алматы: ИП «Ашикбаева», 2018. - 232 стр.
Психологическое измерение - это процесс присвоения чисел психологическим характеристикам человека, таким как интеллект, личность, профессиональные интересы, установки и т.д.	Дай Хайзаки, Чжан Фэн	心理与教育测量（第四版）/戴海崎，张锋主编.广州:暨南大学出版社 2018.5 // Психологические и педагогические измерения (4-е изд.) / под редакцией Дай Хайзаки и Чжан Фэна. Гуанчжоу:Издательство Цзинаньского университета, 2018.5
Измерения в психологии - это процедуры, связи с выявлением количественных характеристик психологических явления и психологических феноменов	Юрчук В.В.	Современный словарь по психологии. - Мн. «Современное Слово», 1998. – 768 с.
Примечание – Составлено по источникам [33; 45, с. 5-53: 53, с. 6-56; 59, с. 3-150; 63; 64; 72-75]		

Анализ таблицы 1 показывает, что понятие «измерение» устоявшееся: «это процесс присвоения чисел свойствам объекта». Под «педагогическим измерением» - в широком смысле, мы понимаем направление, или отрасль педагогики, связанную с активным внедрением тестов достижений учащихся, продвижения педагогической квалиметрии и критериального оценивания в

системы образования мира; с другой стороны, в узком смысле – это сама непосредственная процедура оценки явлений, процессов образования. Как отмечает Ван Сяолин, во-первых, «в области образования педагогическое измерение основано на необходимости исследования и реформирования методов обучения. Во-вторых, в области образования оценка характера, успеваемости и здоровья учащихся основывается на необходимости научных исследований и повышения качества образования». Ван Сяолин считает, что предметом данной отрасли стали и оценка здоровья учащихся, и работа преподавателей, учителей, плата за обучение, стоимость материалов и оборудования, а также оценка административной деятельности. Дай Хайзаки, Чжан Фэн, Чэнь Сюэфэн также пишут: «Педагогическое измерение (в широком смысле) включает в себя не только успеваемость и знания учеников, но и измерение других образовательных явлений в сфере образования (уровень преподавания учителей, качество школьного обучения, горизонтальное управление школами), что в настоящее время относится к области социального измерения».

Понятие «психологическое измерение» связано с психометрией и психодиагностикой. Поэтому в диссертации часто будут использоваться понятия психометрия и психодиагностика вместе с понятием психолого-педагогическое измерение. Психологическое измерение – это процедуры и конкретный результат выявления количественных характеристик психологических явлений и психологических феноменов. Приведем определение понятий психодиагностика и психометрия, поскольку психологическое измерение родилось в лоне данных отраслей психологии. По Л.Бурлачуку, «психодиагностика – это область психологической науки, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, а также переменных социального окружения, в котором осуществляется жизнедеятельность человека» [29, с. 116]. Е.С. Игнатова дает следующее определения понятия психометрика - «наука об измерении индивидуальных различий в диагностирумых переменных и технологиях конструирования методик [83, с. 6].

В практике используется понятие «психолого-педагогическое измерение», объединяющее психологическое и педагогическое измерение в образовании. Эта традиция возникла в российской педагогической науке, особенно в диагностике. В 20-30-х годах XX в. в педологии рассматривались особенности личности и уровень знаний учащихся. По В. Максимову, педагогическая диагностическая практика того времени имела два направления: оценку педагогического метода и оценку личности ученика, используемые для оптимизации учебно-воспитательного процесса [84]. В настоящее время, как пишут авторы М.Дудина и Ф.Хаматнуров в исследовании, посвященном области психолого-педагогической диагностики, они отмечают наличие двух важных аспектов, которые могут быть рассмотрены как два различных диагностических подхода. Первый подход ориентирован на психодиагностику в контексте образования, в то время как второй подход рассматривает *психолого-педагогическую диагностику* как образовательную диагностику, основанную на

психологическом профиле индивида. Важно подчеркнуть, что интерпретация сущности этой диагностики зависит от того, на каком аспекте "психолого-педагогической диагностики" делается акцент. Вслед за авторами Дудиной и Хаматнуровым мы выделим для данного диссертационного исследования часть предмета исследования «психолого-педагогическое измерение», которое будем понимать как психологическое измерение личностных характеристик в области образования [31, с. 3-18].

По Таубаева Ш.Т., «измерение чаще ассоциируется с диагностикой, «диагнозом» в области педагогики». Диагностика - анализ состояния объектов и процессов, выявления проблем их функционирования и развития. Педагогический диагноз - это определение характера объёма трудностей в учебе, а также способностей учащихся на основе данных об освоении школьных программ [65, с. 3-210]. Поскольку направление образовательной программы докторантуры 8D01101 - «Педагогика и психология» отличается от направления «Педагогические измерения», то мы в данном исследовании е по первой ОП больше будем концентрироваться на психодиагностической деятельности в области образования.

Для полноты анализа, сначала разделив психологическое измерение и педагогическое измерение**,** рассмотрим их единство и различия. Направленность психологических и педагогических измерений имеет свои собственные особенности.

Функции и методы использования психологических и педагогических измерений также разнообразны. В современном контексте психологические измерения играют роль в процессе отбора талантов и оценки уровня интеллектуальных способностей**,** как у детей, так и у взрослых. В то время как педагогические измерения преимущественно ориентированы на образование и обучение на всех уровнях. Здесь диагностика используется для оценки поведения учащихся, измерения эффективности образовательного процесса и прогнозирования их способности к обучению.

Рассмотрим воздействие психологических измерений на педагогические измерения. Педагогические тесты, особенно стандартизированные, глубоко связаны с психологическими процессами. Схожесть методов исследования между психологическими и педагогическими измерениями способствует взаимному обогащению результатов исследований в этих двух областях.

Современные направления исследований в области психологических измерений вносят существенный вклад в развитие педагогических измерений. Одним из актуальных направлений является вмешательство в образовательную практику, основанное на использовании когнитивных тестов с детализированными шкалами. Когнитивные диагностические тесты способны предоставить педагогам более подробную информацию, что способствует более своевременным улучшениям в методах обучения, развитию образовательного процесса и повышению общего уровня образования. Таким образом, психологические и педагогические измерения имеют свои уникальные особенности и призваны решать различные задачи, но они также могут взаимодополнять друг друга, содействуя более глубокому пониманию и

совершенствованию образовательного процесса [85, 86].

Ключевыми инструментами в области психологических и педагогических измерений являются тесты. В дальнейшем в табличной форме будут представлены определения понятий «тест» в контексте психодиагностики и педагогики, а также «педагогическое тестирование» и «психологическое тестирование» (таблица 2). Слово «тест» происходит от латинского testa, что означает «ваза» [29, с. 3-35]. Анализ таблицы 1 и 2 показывает, что понятие «измерение» шире понятия тест и тестирование.

Таблица 2 – Характеристика понятий «тест», «психологическое тестирование», «педагогическое тестирование»

Определение	Автор	Источник
1	2	3
Тест - это систематические процедуры измерения моделей поведения	F. G. Brown	Principles of Educational and Psychological Testing. 3rd Edition /F. G. Brown, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1983
Тест - краткий экспериментально-психологический метод исследования того или иного психического процесса личности в целом или группы.	Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А.	Методология и методы педагогического исследования: учебное пособие / Ш.Таубаева, А.А. Булатбаева. - Алматы: Казак университеті, 2015. - 214 с.
Тест (в широком смысле) - это вид поведенческой деятельности, который используется для изучения психологических или поведенческих особенностей человека. Тест (в узком смысле) - это конкретное средство измерения, которое предназначено для получения достоверной информации о психологических или поведенческих особенностях человека	Гун Яосянь.	心理学测量．龚耀先．杭州：浙江教育出版社，2012：7．// Психологическое измерение. Гун Яосянь. Ханчжоу: Чжэцзянское образовательное издательство, 2012: 7
Тест - это средство сбора данных о психологических или поведенческих особенностях человека.	Ге Шурэн	心理测验学．葛树仁．台北：桂冠图书股份有限公司，1979：11．// Психологические тестирование. Ге Шурэн. Тайбэй: Laurel Books, 1979: 11
Тест - это задание или серия заданий, используемых для систематического наблюдения за педагогическими или психологическими чертами или атрибутами.	Sax, Gilbert.	Sax, Gilbert. Principles of educational and psychological measurement and evaluation (3rd ed.). Belmont, 1989

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Тест - это научный метод вывода и количественной оценки психологических характеристик, которые пронизывают все поведенческие действия человека, путем наблюдения за несколькими репрезентатив ными видами поведения.	Чжэн Ричанг	心理与教育学测量.郑日昌．北京：人民教育出版社，2011：19 (Психологи ческие и педагогические измерения. Чжэн Ичан. Пекин: Издательство на родного образования, 2011: 19
Тест - это стандартизированные инструменты измерения, которые были разработаны, протестированы, пересмотрены и усовершенствованы в течение спериода времени экспертами в данной области.	Дай Хайзаки, Чжан Фэн	心理与教育测量（第四版）/戴海崎，张锋主编.广州：暨南大学出版社，2018.5//Психологические и педагогические измерения (4-е изд.) / под редакцией Дай Хайзаки и Чжан Фэна. Гуанчжоу:Издательство Цзинаньского университета, 2018.5
Тестирование представляет собой метод педагогической диагностики, который тре бует, чтобы выборка поведения, отражающая предпосылки или результаты учебного процесса, соответствовала принципам сопоставимости, объективности, надежности и валидности. Она должна быть обработана и интерпретирована, чтобы быть готовой к использованию в образовательной практике.	Ингенкамп, Карлхайнц.	Педагогическая диагностика : / - Москва : Педагогика, 1991
Тестирование - целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики испытуемого и педагогического процесса.	Таубаева Ш.	Методология и методика педагогического исследования: учебник / Ш. Таубаева. - Алматы: Казак университеті, 2019. - 334 с
Психометрическое тестирование - это объективные стандартизированные меры поведенческих моделей.	Anne Anastasi	Psychological Testing Hard cover, Macmillan– 1963.1.1
Педагогический тест - это совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющих качественно оценить структуру и измерить уровень знаний.	Аванесов В.С.	Научные проблемы тестового контроля знаний. - М., 1994,. -136 с.
Педагогическое тестирование. Тестирование - целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.	Таубаева Ш.	Методология и методика педагогического исследования: учебник / Ш. Таубаева. - Алматы: Казак университеті, 2019. - 334 с.

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Педагогическое диагностирование - научно обоснованные действия по установлению степени развития, сформированности, обученности, воспитанности школьника.	Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А.	Методология и методы педагогического исследования: учебное пособие / Ш. Таубаева, А.А. Булатбаева. - Алматы: Қазақ университеті, 2015. - 214 с.
Психологическое и педагогическое тестирование - это научные средства выведения и количественной оценки общих закономерностей психологической и педагогической деятельности путем наблюдения за небольшим числом репрезентативных форм поведения или явлений.	Дун Ци	心理与教育研究方法（修订版）,董奇.北京：北京师范大学出版社 2004.8. //Методы психологических и педагогических исследований (пересмотренное издание), Дун Ци.Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета 2004.8
Примечание – Состалено по источникам [32; 59, с. 10-36; 87-88]		

Психологическое измерение относится к измерению психологических характеристик человека, таких как интеллект, личность, профессиональные интересы, установки и т.д. Педагогическое измерение в узком смысле относится к измерению учебных достижений и знаний учеников. Это также может быть рассмотрено как частный случай психологического измерения. Педагогическое измерение в широком смысле включает в себя измерение других образовательных явлений в сфере образования, таких как уровень преподавания учителей, качество школьного обучения, горизонтальное управление школами. Это относится к области социального измерения. В данном исследовании используется педагогическое измерение в узком смысле. Согласимся с Г.С. Примбетовой по указанным в кандидатском исследовании принципам измерителей учебных достижений, которыми следует руководствоваться при разработке системы измерителей учебных достижений учащихся: конкретизация целевых установок; полифункциональность систем заданий; адекватность содержательной основе образовательной программы; учет основных единиц знаний; валидность измерителей; надежность системы заданий [54, с. 132-141].

Психологическое измерение – это практика использования тестов как инструмента для понимания человеческой психики. Оно часто употребляется в "вербальном" смысле. Психометрика фокусируется на количественном аспекте. Это процесс количественного описания и определения характеристик вещей с помощью чисел. В общем, тестирование - это инструмент, а измерение - процесс создания и использования таких инструментов. Психометрика имеет более широкое значение, но научное измерение требует тестирования.

Психологические и педагогические измерения основываются на тестах, которые являются стандартизированными измерительными инструментами, разработанными, опробованными, пересмотренными и уточненными экспертами в данной области в течение длительного времени.

Понятие "тест" имеет разные определения в зависимости от различных направлений понимания. В научной литературе выделяют три основных аспекта этого понятия: всеобщий, широкий и узкий. Всеобщий аспект охватывает весь процесс тестирования от выбора или разработки средства измерения до получения и анализа результатов. Широкий аспект относится к тестам как к средствам сбора данных о психологических или поведенческих особенностях человека в разных областях, например, в образовании, социологии или психологии. Узкий аспект определяет тесты как конкретные средства измерения, которые состоят из ряда тщательно разработанных вопросов и позволяют получать достоверную информацию о поведенческих реакциях испытуемого. Среди разных определений теста в широком смысле наиболее распространены следующие: "Тест - это систематическая процедура измерения поведенческого образца" [87, p. 3-520]. "Тест - это объективное и стандартизированное измерение поведения" [97]. Китайский ученый Юань Ся считает, что понятие тестирования в узком смысле определяется с точки зрения продвинутых современных технологий [98].

Существует разногласие среди ученых относительно того, являются ли педагогическое тестирование и психологическое тестирование разными или связанными понятиями. Некоторые считают, что тест - это сокращенное название для психологического тестирования, а педагогическое тестирование - это его подвид. Другие полагают, что эти два вида тестирования имеют различную природу и цели. Мы склоняемся к тому, что психологическое тестирование относится к психометрическим инструментам, которые могут измерять различные аспекты психики человека. Мы согласны с определением китайского ученого Ван Сяолина, который уточняет разницу между психологическим и педагогическим тестированием: "Психологическое тестирование в широком смысле включает тесты на интеллект, личность, способности, учебные достижения и т.д. Педагогическое тестирование является одним из видов психологического тестирования, но оно фокусируется на измерении учебных достижений" [81].

Для того, чтобы прояснить взаимосвязь между психологическими и педагогическими показателями и методами их измерения, мы представляем схематическое изображение этой связи на (рисунок 1).

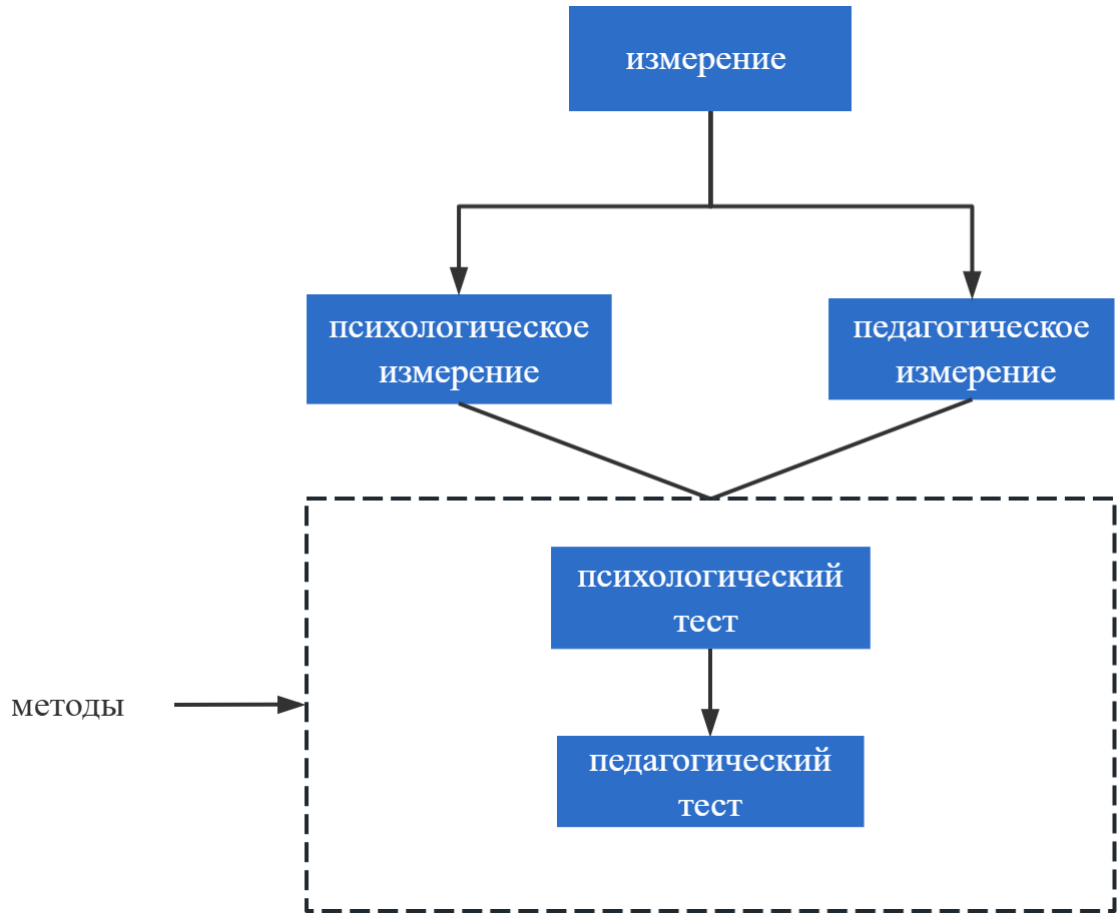


Рисунок 1 – Взаимосвязь педагогических и психологических измерений и тестирования

Измерение является неотъемлемой частью образовательных исследований, поскольку оно позволяет оценивать зависимые переменные, связанные с различными аспектами образовательного процесса. Согласно точке зрения Т.О. Балыкбаева: «Массовое педагогическое тестирование, проводимое в масштабах государства, способствует повышению образовательного уровня населения, уровней культуры и менеджмента, а посредством этого и социально-экономических условий жизни общества в целом» [49, с. 3-290]. Для этого используются разнообразные методы измерения, такие как тесты, опросы, наблюдения и другие. В зависимости от целей исследования могут применяться как готовые инструменты измерения, так и специально разработанные для конкретного случая. Одним из наиболее распространенных методов психологического и педагогического измерения является тестирование, которое доказало свою эффективность как инструмент измерения и исследования в современной психологической и педагогической науке [99]. В данном исследовании мы занимаемся оценкой и применением психологических тестов, опросников и шкал в Китае и Казахстане, а также сравниваем психологические измерения в этих двух странах. Для этого нам необходимо определить понятие «методы тестирования» (таблица 3).

Таблица 3 – Характеристика понятий «методы тестирования»

Определение	Автор	Источник
Метод тестирования - это метод измерения определенных психологических свойств и поведенческих особенностей индивидов или групп с использованием специальных измерительных инструментов и соблюдением определенной процедуры. Целью тестирования может быть оценка и диагностика уровня или характера психологического развития индивидов или групп. Тестирование может применяться как для выявления индивидуальных различий в психологическом развитии, так и для анализа общих закономерностей психологического развития людей разных возрастных групп.	И Фань	心理学测验法/一帆.北京：教育测量与评价（理论版）.2010 年 4//Методы психологического тестирования / И Фань. Пекин: Измерение и оценка образования (теоретическое издание). 2010.4
Метод тестирования - это метод изучения закономерностей психологической и педаго гической деятельности посредством психологи ческого и педагогического измерения, т.е. сбора данных с помощью стандартизированного набора вопросов и предписанной процедуры.	Дун Ци	心理与教育研究方法（修订版）,董奇.北京：北京师范大学出版社 2004.8. //Методы психологических и педагогических исследований (пересмотренное издание), Дун Ци.Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета 2004.8.
Метод тестирования - научно обоснованный процесс измерения (с помощью тестов) интересующих качеств свойств личности.	Долинер Л.И.	Информационно-компьютер ные технологии в профессио нальной деятельности. Москва «мир науки» 2015 [
Примечание – Составено по источникам [96; 91; 92]		

На основе анализа понятий, представленных в таблице 3, мы можем дать следующее определение «методам тестирования»: это научный способ выявления и количественного анализа общих закономерностей психологической и педагогической деятельности на основе наблюдения за выборочными формами поведения или явлениями.

Тесты могут быть разделены на различные типы в зависимости от разных критериев и функций теста. Поскольку в третьем разделе мы будем анализировать методы диагностики, которые используются в школах Казахстана и Китая, то приведем ниже краткие классификации видов тестов.

Например, по функции теста американский ученый Р.Д. Грегори выделил восемь типов тестов [101] (таблица 4).

Таблица 4 – Основные типы психометрических тестирования

Типы тестов	Определение и примеры
Тесты интеллекта	Измеряет способности человека в относительно широких областях, таких как понимание языка, организация восприятия и рассуждения, чтобы определить потенциал человека для академической или другой работы.
Тесты способностей	Измеряет способность человека к выполнению относительно конкретной задачи или задания, тест на пригодность является валидным тестом узко определенных способностей
Тесты достижений	Измеряет степень, в которой человек научился, преуспел или выполнил определенную область или задачу.
Тесты креативности	Измеряет способность человека находить нестандартные решения для новых и оригинальных идей. Это особенно верно для нечетко определенных проблем.
Тесты личности	Определение черт личности путем измерения черт, характера и поведения, включая поведенческие контрольные списки и проективные тесты
Тесты на заинтересованность	Изучить степень предпочтения определенных форм поведения или предметов и определить выбор профессии индивида
Поведенческие тесты	Объективное описание и регистрация частоты поведения для определения предшествующих и последующих переменных поведения
Нейропсихологические тесты	Объективное описание и регистрация частоты поведения для определения предшествующих и последующих переменных поведения

Существуют и другие критерии классификации:

а) по количеству испытуемых:

– индивидуальные тесты проводятся с одним испытуемым за раз и требуют непосредственного контакта между испытателем и испытуемым. Этот тип теста подходит для детей младшего дошкольного возраста, для некоторых специфических предметов или для тестов особого характера. Преимуществом индивидуальных тестов является то, что исследователь может наблюдать за вербальными и эмоциональными реакциями испытуемого во время теста и адаптировать свое поведение в соответствии с ними. Недостатком является необходимость значительных временных и ресурсных затрат на их подготовку и проведение;

– групповые тесты проводятся с несколькими испытуемыми одновременно в определенный период времени, при этом испытатель не общается с каждым из них индивидуально. Этот тип теста подходит для измерения общих характеристик большой группы людей, например, уровня интеллекта или учебных достижений. Преимуществом групповых тестов является то, что они экономят время и ресурсы и позволяют получить больше данных за короткий срок. Недостатком является то, что они не учитывают индивидуальные особенности и потребности каждого испытуемого.

б) по материалу теста:

– текстовые тесты. Это означает, что содержание теста текстовое, его

легко проводить, легко отвечать на вопросы и легко анализировать статистически, но на него легко влияют уровень грамотности и различный культурный фон испытуемых.

– нелитеральные тесты. Также известные как операционные тесты, это тесты, в которых не используется текст, а представлены объекты, модели, графики и инструменты, которыми испытуемый может манипулировать для выполнения теста. Поэтому они очень подходят для молодых или неграмотных людей и подходят для сравнительных исследований в разных культурных слоях.

Тесты, как и психодиагностические методы, по Л. Бурлачуку, можно разделить на основании подходов: на объективные, субъективные и проективные [29, с. 3-280].

Китайские ученые Ли Гуанмин и Дун Ци выделяют три основные функции в области тестирования и обучения, которые в обобщенном виде обозначаются как *"прогнозирование", "диагностика"* и *"консультирование"* [96; 102]. Прогнозирование - это использование тестов для понимания определенных различий между людьми и предвидения того, как разные люди могут отличаться в своей будущей деятельности. Диагностика, которая фокусируется на измерении различий между разными характеристиками одного и того же человека. Эти две основные функции тестов имеют более широкое применение на практике:

1. Прогнозирование. Тесты можно использовать для понимания способностей человека, его личности и других характеристик, и таким образом обеспечить научную основу для преподавания и обучения в меру своих возможностей. Школы могут распределять учеников по классам в соответствии с их способностями, а фабрики - размещать новых работников на рабочих местах, соответствующих их способностям и личностным качествам.

2. Диагностика. Тесты могут сравнивать многие аспекты поведения человека, чтобы определить его относительные сильные и слабые стороны и выявить причины изменения поведения. Диагностическая функция тестов также включает диагностику и идентификацию в клиническом и консультационном процессе, например, первоначальной целью тестов интеллекта является выявление умственно отсталых детей. (3) Консультирование. Тесты также могут служить справочником или руководством для различных видов консультационной работы, таких как консультирование по вопросам школьного образования, психического здоровья и карьеры. Одним словом, тесты играют очень важную роль в практической работе.

Перейдем к определению понятий «историческая эволюция» и «транс-культурный анализ».

Эволюция – это процесс постепенных необратимых изменений, один из типов развития. Термин «эволюция» происходит от латинского слова – «развертывание», понималось как разворачивание свитка в процессе чтения книги. Согласно энциклопедическим словарям социальных наук эволюция – это: (1) развитие явления или процесса в результате постепенных и непрерывных изменений, переходящих из одного в другое без скачков и перерывов при сохранении качественной определенности в ходе качественно-количественных

изменений (в отличии от революции); (2) процесс изменения и развития [103]. Социальная эволюция – это процесс поступательного развития общества и его элементов от простейших форм к сложным. Культурная эволюция – это историческое развитие в области культуры, включающая модификацию различных феноменов культуры. Понятие эволюции использовалось Ч. Дарвином в биологии для описания процесса развития органического мира. В философских взглядах параллельно рассматривались вопросы исторической эволюции развития общества и культуры Г. Спенсером. По его мнению, эволюция характеризуется интеграцией, дифференциацией и упорядочиванием. Соответственно, историческая эволюция – это процесс поступательного развития исторических событий, характеризующихся интеграцией, дифференциацией и упорядочиванием.

Транскультурный анализ – это сравнительное изучение различных данных с использованием различных культур мира в качестве образцов для проверки различных гипотез о поведении людей. Как сказал А.К. Кусаинов, знание сравнительной педагогики обогащает педагогическую культуру и способствует развитию менталитета и толерантности к другим системам ценностей и образованию [1, с. 55-61].

Транскультурный анализ (Cross-cultural studies), также называют «культурно-сравнительными» исследованиями или "панкультурным сравнительным методом", представляет собой сравнительное изучение различных данных с использованием различных культур мира в качестве образцов для проверки различных гипотез о поведении людей. Кросс-культурные исследования - это новый подход к поведенческим и социальным исследованиям, который был впервые разработан антропологами и лишь недавно привлек внимание других ученых-бихевиористов, став одним из наиболее важных подходов к поведенческим и социальным исследованиям [104]. В области психологии китайский ученый Чжан Шифу определяет кросс-культурную психологию как область изучения психологических и поведенческих сходств и различий людей разных национальностей или этнических групп и их причин в различных культурных контекстах. С помощью таких исследований можно проверить универсальность и ограниченность определенных теорий, понять общность и различия определенных психологических состояний, характеристик или закономерностей в различных культурных группах и их причины [105]. А.В. Коротаев, ученый в области транскультурного анализа, определяет социокультурную эволюцию (Sociocultural evolution) как обобщающий термин для теорий культурной эволюции и социальной эволюции, описывающих, как культуры и общества изменялись с течением времени [106]. История относится к событиям и действиям человеческого общества в прошлом, а также к систематической записи, изучению и интерпретации этих событий и действий. История - это передача, накопление и распространение культуры, траектория развития человеческой цивилизации. Историческая эволюция означает процесс развития истории, через который она прошла, изменения, которые она претерпела [107].

Изучение истории психометрии и педагогических измерений в кросс-культурной перспективе углубляет понимание значимости исторических событий, выявляет общие тенденции и различия, а также открывает возможности заимствования лучших практик и прогнозирования дальнейшего развития. Поликультурная среда, формирующаяся в процессе международного взаимодействия, способствует всестороннему развитию личности, что особенно важно в условиях современной глобализации [73]. Цель данного исследования заключается в анализе эволюции психологического измерения с учетом культурных факторов, характерных для каждой нации. Для этого используются однородные культурные факторы в качестве контрольных переменных и различные культурные факторы Китая и Казахстана в качестве внутренних связующих переменных для изучения конкретных психосоциальных явлений. Исследование представляет собой обзор возникновения, развития и тенденций психологических измерений в этих странах.

Исследования в области психолого-педагогического измерения занимают важное положение в образовательной и психологической сферах, предоставляя ценные исследовательские данные, способствующие более глубокому пониманию психологического состояния и индивидуальных характеристик школьников.

Путем комплексного анализа и систематизации исторического развития психолого-педагогического измерения в Китае и Казахстане мы исследуем процесс эволюции общества, переходящий от простых форм измерений к более сложным. Анализ этой эволюции способствует выявлению схожих тенденций и различий, что имеет важное значение для будущих исследований и более глубокого понимания воздействия культуры на методы и практику в области образования и психологии.

В данном исследовании предусмотрено использование различных методологических подходов, таких как исторический анализ, сравнительный анализ, литературный анализ и полевое исследование. Целью является углубленное изучение исторического развития психолого-педагогического измерения в Китае и Казахстане, а также текущей ситуации в этой области и психологического состояния школьников. Через всесторонний анализ этих трех аспектов исследование стремится выявить уникальные особенности и успешный опыт в сфере психолого-педагогического измерения в указанных странах, а также на прогнозирование будущих тенденций развития. Это исследование призвано предоставить полезные уроки и вдохновение для инициатив в сфере психолого-педагогического измерения в обоих странах и разработать рекомендации для создания международной системы психолого-педагогического измерения.

Следует отметить, что данное исследование акцентирует внимание на передовых проблемах в области образования и психометрики в Китае и Казахстане, что свидетельствует о его актуальности и научной ценности. В настоящее время страны всего мира активно исследуют создание эффективных методов измерения в образовании, и вопросы психометрики представляют собой актуальные и сложные задачи в сфере образования. Поэтому результаты

данного исследования имеют важное прикладное значение и могут предоставить теоретическую поддержку и практическое руководство для Китая и Казахстана в области создания системы психолого-педагогического измерения. В заключение, данное исследование внедряет новаторские методы, включая полевой анализ, для глубокого сравнительного изучения психологического состояния школьников в обоих странах и механизмов воздействия.

Таким образом, мы будем использовать следующие рабочие понятия нашего исследования:

– *измерение* – это приписывание числовых форм объектам или событиям в соответствии с определенными правилами;

– *психологическое измерение* – это процесс присвоения чисел психологическим характеристикам человека, таким как интеллект, личность, профессиональные интересы, установки и т.д.;

– *педагогическое измерение* – это область педагогики, разрабатывающая и применяющая методы и средства измерений для оценки результатов учебной деятельности испытуемых;

– *психолого-педагогическое измерение* в нашем исследовании - это психологическое измерение личностных особенностей, свойств человека в области образования (сузили для данного исследования);

– *транскультурный анализ* – это сравнительное изучение различных данных с использованием разичных культур мира в качестве образцов для проверки различных гипотез о поведении людей;

– *историческая эволюция* – это процесс поступательного развития исторических событий, характеризующихся интеграцией, дифференциацией и упорядочиванием.

В целом, анализ исторического состояния дел в области психологического и педагогического измерения позволил выявить нерешенные вопросы и выделить проблемные области исследования. В контексте кросс-культурного анализа изучается уникальность развития психолого-педагогических измерений в обеих странах. Будут даны рекомендации по образовательной политике, направленной на развитие психологических служб и дальнейшего научно-образовательного сотрудничества между Китаем и Казахстаном.

1.2 Исторические предпосылки и развитие психолого-педагогических измерений в Казахстане

Казахстан и Китай – азиатские страны, имеющие, с одной стороны, пересекающиеся тенденции развития науки, например, страны были потребителями в начале XX века мировых психолого-педагогических знаний, и имеют *схожие особенности* ментальности, связанные с созерцательностью мышления представителей восточных стран [72, с. 11], значимостью семейного или коллективного взаимодействия [73, с. 109-116].

Согласно переменным «индивидуализм - коллективизм», «статусная дифференциация» теорий межкультурной коммуникации Г. Триандиса и

Г. Хофстеде наблюдается схожесть показателей-характеристик культурного измерения. С другой стороны, страны значительно отличаются в темпоритме развития психологической науки, задаваемой масштабами стран и количества населения, а значит возможной потребности в количестве и разнообразии психологических услуг, и др. Для Казахстана такое кросс-культурное сравнение значимо, поскольку помогает, образно говоря, «сверить часы», четко выявить и обратить важное внимание на текущие проблемы развития психологии и психологического тестирования. Более того, психологическое тестирование в новых независимых государствах Средней Азии – Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменестана и Узбекистана - слабо представлены в статьях на английском языке. Zarean& Tarighat лишь отмечают в международном обзоре по странам Центральной Азии, что испытали сложности в сборе научной информации, смогли установить, что образовательные программы психологии в Узбекистане и Кыргызстане встроены в педагогические и социальные науки, а кафедры психологии молоды и количество докторов по психологии достаточно мало [108].

Другой косвенный аргумент, в пользу проведения такого сравнительного исследования, согласно историку психологии Броку, в настоящее время произошел переход к полицентрической тенденции развития истории психологии, важно рассматривать «подлинно международный подход, который должен фокусироваться на взаимоотношениях между странами, а не на отдельных странах»- «focus on interrelationships between countries rather than individual countries considered in isolation» [30, p. 652]. Ему вторят другие ученые, которые говорят о переходе от евроамериканского подхода к ориентализму в психологии [109]. Именно благодаря сравнению можно четче и рельефнее понять сильные и слабые места развития, аналогично, как ранее говорил В.Вернадский о сравнении и борьбе науки и религии: "Как христианство не одолело науки в ее области, но в этой борьбе глубже определило свою сущность, так и наука в чужой ей области не сможет сломать христианскую или иную религию, но ближе определит и уяснит формы своего ведения" [110].

Фактически, будет применен страновой подход сравнительной педагогики, кросс-культурный подход психологии, историко-хронологический подход исторической науки. В данном разделе мы рассмотрим историю психолого-педагогических измерений. Вопросами методологии сравнительно-педагогического исследования в Казахстане занимались А.К. Кусаинов [1-3], Г.К. Нургалиева, К.С. Мусин, М.Т. Есеева [4], Н.А. Анарбек [5], Ш.Т. Таубаева, М.А. Максутова [6] и др.; в России - А.Н. Джуринский [7], Б.Л. Вульфсон и З.А. Малькова [8], Е.В. Андриенко [9] и др. Историю казахстанской педагогики и образования рассматривали Т.Т. Тажибаев [10], А.И. Сембаев [11-13], Г.М. Храпченков [14], А.К. Игибаева [15], системы повышения квалификации педагогических кадров Г.К. Ахметова [16, 17], Б.А. Альмуханбетов [18], истории педагогического образованния А.Д. Кайдарова [19], Хуан Шаоцзи [20], истории педагогической теории А.Н. Ильясова [21], истории идей гуманизма в наследии ученых -А.Н. Кошербаева, А.А. Бейсенбаева [22] и др. Большой вклад

в изучение истории казахстанской психологии внесли К.Б. Жарикбаев, М.К. Ахметова [23-26], К.Г. Шерьязданова [27], Г.А. Давлетова [28] и др. Историю психодиагностики рассматривали Л.Ф. Бурлачук [29], А. Брок [30], М.М. Дудина, Ф.Т. Хаматнуров [31], Ци Шуцин [32], Дай Хайзаки [33], П.Я. Шварцман [34] и др.

Педагогическая и психологическая наука начала формироваться на территории Казахстана после присоединения Казахстана к России в 18-19 веках, расширению системы образования, далее, в начале XX в. – в связи с внедрением тестовых методов в систему образования. Поскольку Казахстан входил в состав Российской Империи и СССР, рассмотрим российский и советский опыт.

С высоты сегодняшнего развития психолого-педагогического измерения, можно оценить испытания в раннее средневековье на казахской земле. Одним из примеров раннего использования диагностики в образовании является требование IX века для поступления в медресе Отырара. А. Машанов указывает, что дети должны были владеть навыками письма и чтения, что свидетельствовало о завершении обучения в школе при ауле. Для отбора кандидатов проводились испытания, которые можно рассматривать как форму диагностики перед поступлением. Далее начнем рассмотрение с 19-20 в.

Согласно В.С. Аванесову, в бывшей России и СССР в конце XIX - начале XX веков проблема создания тестов и их использования не обсуждалась. Согласно исследованию Ш.Т. Таубаевой, этапы становления педагогического измерения связаны с развитием контроля и оценки в образовании, как основы педагогических измерений [46, с. 3-280]. Поэтому начнем с данных российских ученых 19 века о становлении системы оценок в гимназиях. Педагогическое измерение результатов обучения рассматривалось в первом докладе Санкт-Петербургского педагогического общества за период 1872-1875 годов обсуждался вопрос о пользе и вреде балльной оценки. Однако члены общества не смогли прийти к единому мнению по данным вопросам: было две противоречивые тенденции, т.е. одна сторона выступала за измерение уровня знаний учащихся, в то время как другая - против этого [111]. В циркуляре 1901 года, касающемся Санкт-Петербургского учебного округа и под названием "О производстве испытаний зрелости без послаблений", указывалось на то, что во многих гимназиях экзамены на зрелость проводятся с чрезмерной снисходительностью и значительными послаблениями. Это негативно сказывается на общем процессе обучения, так как воспитывает у учащихся поверхностное отношение к усвоению изучаемых дисциплин, в надежде на ожидаемые льготы во время экзаменов [111; 112]. Постепенно данные системы оценок стали использоваться в гимназиях, учительских семинариях, школах на территории Казахстана в дореволюционное время.

Первые тесты начали использоваться в качестве инструмента психологического измерения в начале XX века и привлекли внимание педагогов, заинтересованных в оценке способностей, личностных характеристик и психического развития учащихся. В некоторых учебных заведениях организовывались кабинеты для экспериментально-психологического обследования. Тестирование получило поддержку от представителей

естественно-научного направления в психологии Российской Империи, таких как А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев и Г.И. Россолимо, которые высоко оценивали значимость тестов, порой переоценивая их возможности [64, с. 15].

На Первом Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике в 1910 году и Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования в 1913-1914 годах (оба проводились в Санкт-Петербурге) участники поддерживали использование тестовых методов в психологических исследованиях, но также уделяли внимание методам наблюдения, физиологии и рефлексологии. Возникал вопрос о совместном использовании различных методов при исследовании детей. В то же время, решения съездов не урегулировали споры по этим методам, что в значительной степени связано с недостаточно научным подходом, принимаемым в то время многими психологами, педагогами и врачами [113].

В начале XX века в Российской империи, включая казахские земли, обсуждалась значимость психологических тестов и их социальная роль. Г.И. Челпанов в 1912 году утверждал, что психологические тесты имеют преимущественно научное значение и применимы только в исследовательских целях, так как они отражают лишь частичные аспекты личности, требующие длительного наблюдения.

После революции 1917 года, в контексте политики всеобщей грамотности и борьбы с неграмотностью, в 1920-1930-х годах активно развивались педология и психотехника, где тестирование широко использовалось, особенно в образовательных учреждениях. В Москве и Петербурге значительный вклад в психологическое тестирование внесли такие ученые, как М.Я. Басов, М.С. Бернштейн и другие [114, 115].

На Украине важные исследования в области прикладной статистики в психологическом тестировании проводили А.М. Мандрыка и М.Ю. Сыркин, сосредоточенные на точности тестов и их связи с социальными условиями. Л.С. Выготский также внес важный вклад, сформулировав концепцию психологического диагноза [116].

В первой половине XX века в СССР стали формироваться различные психологические школы, каждая из которых разрабатывала свои теоретические основы и подходы к решению психологических задач. В рамках реактологии, основанной К.Н. Корниловым, изучались скорость и интенсивность реакций с применением хронометрических и динамометрических методов [117].

В 1926 году Ж. Аймаутов опубликовал книгу «Психология и выбор профессии», в которой анализировал работу психолога с детьми, включая одаренных школьников. Он утверждал, что для правильного выбора профессии нужно учитывать психологические особенности, такие как темперамент, способности и характер [28].

В области психологии и педологии в 1933 году была опубликована статья Т. Барановой и С. Балаубаева «Вопросы конструирования национального теста» в журнале «Советская психотехника» рассматривали организационные вопросы школьно-профориентационной работы и анализировали применение тестов для изучения психологических особенностей детей, в том числе одаренных

школьников [24, с. 47-54]. Таким образом, что в этот период в Казахстане существовал интерес к развитию профессиональной ориентации школьников в рамках психометрического подхода.

В начале 30-х годов в СССР началась кампания по дискредитации педологии. Как отмечают П. Шварцман и И. Кузнецова, практика педологического обследования и распределения детей по классам в соответствии с их фактическим и психическим возрастом вызывала недовольство родителей и педагогов из-за низкой квалификации практикующих педологов и не всегда качественной работы. Это недовольство усугублялось идеологической обработкой населения.

По данным Л.Ф. Бурлачука, исследования конца 20-х годов показали, что «IQ советских учащихся в среднем был на 7% ниже, чем у американских школьников. При этом IQ детей служащих был выше, чем у детей рабочих, а самый низкий показатель наблюдался у детей крестьян». Эти результаты вызвали обсуждение и осуждение педологии, что отражено в Постановлении ЦК ВКП(б) от 14 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов», опубликованном в центральных газетах СССР, в том числе в КазССР в «Казахстанской правде». С этого момента развитие тестирования в СССР и Казахской ССР было приостановлено [29, с. 3-168; 34, с. 121-138].

Тем не менее, развитие психологии как науки и профессии продолжалось в Казахстане. Вклад в её становление в период с 1920-х по 1970-е годы внесли такие ученые, как Ш. Кокымбаев, Ж. Аумаутов, Ш. Альжанов, Т.Т. Тажибаев, И.Л. Стычинский, М.М. Муканов и другие. В 1940 году на базе Казахского государственного университета была открыта кафедра педагогики и психологии под руководством Ш. Кокымбаева. В период с 1947 по 1954 годы на кафедре было подготовлено более 100 специалистов в области психологии, что способствовало развитию педагогических и психологических дисциплин в стране. В 1980 году кафедра психологии стал самостоятельным подразделением университета, а в 1993 году выпустил первых специалистов-психологов. Целью отделения психологии (которое до конца 50-х годов называлось отделением логики и психологии) было обеспечить квалифицированными специалистами-психологами различные отрасли народного хозяйства республики, особенно в сферах образования, здравоохранения и производства [37, с. 3-80].

В предвоенный период (1935-1941) большой вклад в развитие психологии и психометрии внес кандидат психологических наук, профессор Салкен (Сауитмухамед) Балаубаев. «Салкен Балаубаев, ученый и педагог, который первым ввел науку психологию в казахскую степь на казахском языке» [118].

Одной из методик измерения самооценки является тест рисуночной ассоциации, созданный С. Розенцвейгом в 1944 г. и адаптированный для детей в 1948 г. В советской психологии этот тест стал известен как «методика изучения фрустрационных реакций» благодаря работе Н.В. Тарабриной (1973). Полное руководство по использованию этой методики в СССР было опубликовано самим С. Розенцвейгом (1984) [119]. А.И. Гарбер, Д.В. Иванов и С.К. Бердибаева представляют эффективность этой шкалы для оценки способности преодолевать трудности у детей в возрасте 6-13 лет [120].

Согласно предложению Жарикбаева К.Б., ведущего казахстанского историка психологии, период с 1945 по 1990 годы характеризуется становлением и развитием психологии в Советском Казахстане [26, с. 4-490].

Исследования Ф.Е. Рыбакова, разработавшего тест для измерения пространственного воображения, оказали значительное влияние. Его методика «фигуры Рыбакова» получила известность не только в СССР, но и за его пределами, став основой для других тестов, включая тест интеллекта Р. Мейли 1955 года. Дореволюционные разработки России были забыты в СССР, но продолжали использоваться за границей.

Возрождение психодиагностики в СССР началось в 1960-х годах. В марте 1969 года на заседании Центрального совета Общества психологов СССР было отмечено, что психодиагностика слабо развита, что послужило толчком для активного внедрения тестирования в исследования. В 1987 году было опубликовано первое с 1936 года пособие по психодиагностике «Общая психодиагностика» под руководством А. Бодалева и В. Столина.

В Казахстане значительным вкладом в психологическую науку стала работа М.М. Муканова «Выявление и развитие способностей у детей» (1960), в которой уделено особое внимание квалификации психологов, работающих с одарёнными детьми. В 1960-е годы в Казахстане возобновились исследования в области возрастной и практической психологии, результаты которых активно применялись в школьной системе. На первом Республиканском семинаре в 1966 году в Алма-Ате обсуждались проблемы подготовки психологов для работы с одарёнными школьниками [121, 122].

В 1980-е годы, до распада СССР в 1991 году, использование зарубежных тестов стало широко распространённой практикой в советской психодиагностике. Эти тесты, а также их теоретические основы часто воспринимались как общеизвестные и не требовали глубокого анализа. В то время среди специалистов, нуждающихся в методах тестирования, широко циркулировали различные «самиздатовские» адаптации –непрофессиональные переводы зарубежных, преимущественно англоамериканских, изданий. В этот период научный анализ методик зачастую подменялся их простым описанием и использованием, при этом игнорировались теоретические обоснования, психометрические требования и этические аспекты их применения.

В 1980-е гг. продолжается обсуждение общих и частных проблем психодиагностики, при этом широко привлекается собственный исследовательский опыт. В этот период были разработаны психологические теории и проведились эксперименты, например, в 1980 году казахстанский психолог М.М. Муканов в докторской диссертации "Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте" и монографии на казахском языке "Мышление и интеллект (очерки о традиционном рассудке)" проводит оценивание интеллектуальных способности студентов-казахов [122, с. 160-166]. В СССР были изданы работы таких авторов, как Е.Т. Соколовой (1980), В.С. Аванесова (1982), М.М. Кабанова и его коллег (1983), Б.В. Кулагина (1984), Л.Ф. Бурлачука (1989), Б.Г. Херсонского (1989), в которых представлены психодиагностические методики. В это время начали выходить первые учебные

пособия для студентов и словари-справочники. В этих публикациях интегрированы тестологический и измерительный подходы с дифференциально-психологическим, что является значимым вкладом в развитие психологической диагностики [115,124].

Методика измерения самооценки основана на адаптации методики Дембо-Рубинштейна, разработанной А.М. Прихожаном (1984, 1988) [125]. Эта методика была применена и нормирована для школьников 5-7, 8-9 и 10-11 классов [120, с. 162-167].

В 1991-2001 гг. в постсоветском Казахстане интенсивно издаются оригинальные работы по психологии, защищаются кандидатские и докторские диссертации. В этот период в Казахстане преимущественное развитие получают прикладные исследования, а не фундаментальные [26, с 245]. Жарикбаев К.Б. считал, что данный период на психологических отделениях университетов большое внимание уделяется подготовке практических психологов, где студенты изучают целый цикл учебных дисциплин: психологическое консультирование, психокоррекция, психодиагностика в объеме более 600 часов (за все годы обучения), и получают важные знания в области научной системы методов и приемов психодиагностики, психометрии, знакомятся с ее основными параметрами, учатся проводить тесты и проверять их репрезентативность, узнают границы применения норм, их надежности, валидности и достоверности, а на спецсеминарах их знакомят с универсальной диагностической методикой, решают диагностические задачи, приобретают профессионально-этические нормы поведения психотерапевта и т.д. [26, с 248].

Перейдем к вопросам истории педагогического измерения. Анализ демонстрирует волнообразное развитие *педагогических измерений* в Казахстане: от их полной отмены в начале XX века до интенсивного возрождения в конце XX и начале XXI века. В мае 1918 года Народный Комиссариат по просвещению РСФСР принял решение отменить все виды экзаменов, включая вступительные, переходные и выпускные. Вместо традиционной балльной системы была внедрена новая система оценки, в которой акцент делался на "познания и поведение учащихся в различных ситуациях школьной жизни". Перевод между классами и выдача свидетельств стали зависеть от успехов учащихся, которые оценивались педагогическим советом на основе их учебной деятельности [111; 112, с. 96].

В своем исследовании ученый Подласый И.П. представляет анализ фактов, свидетельствующих о существовании шести пунктной системы оценки знаний в Советском Союзе до революции, при которой присваивались баллы в диапазоне от нуля до пяти. В 1918 году было принято решение об аннулировании оценки "0". Однако со временем использование оценки "1" стало редкостью, а с 50-ми годами XX века сократилось применение и оценки "2". Таким образом, пятибалльная система эволюционировала в четырехбалльную (2-3-4-5), а для большинства учащихся, не достигающих оценок "4" и "5", она фактически сократилась до двухбалльной. Автор отмечает, что такая система оценок оказывает слабое стимулирующее воздействие на учебный труд, и для большинства учащихся "ступень" между тройкой и

четверкой становится непреодолимой [126]. Анализ показывает, что в начале XX века теоретическая система педагогического измерения не соответствовала практическому применению.

В 1932 году ЦК ВКП(б) поставновил "введение в конце года обязательных экзаменах для всех учащихся". Отмечалось, что "проведение таких испытаний представляет собой форму государственного и общественного контроля не только за активностью учащихся, но и за качеством работы преподавателя и общей эффективностью школы" [127].

Значительным этапом в развитии педагогических измерений стало внедрение технических средств обучения и контроля в эпоху научно-технического прогресса, начиная с 70-х годов XX века. Советский ученый Г.И. Щукин в учебнике "Педагогика школы" (1977) предложил классификацию методов контроля учебной деятельности учащихся. Он разделил методы программированного контроля на безмашинные и машинные. Безмашинные методы включали использование бланков с эталонными перфокартами, карточек, матриц с пронумерованными ответами, а также цифровых, буквенных и графических диктантов и контрольных пленок. В то время машинные методы программированного контроля опирались на специальные устройства для автоматического контроля и самоконтроля, с выводом результатов в выборочном или альтернативном формате. Некоторые школы установили автоматизированные кабинеты для управления контролем знаний учащихся без предварительного кодирования [128]. Это время положило начало теории автоматизированного тестирования, как раздела педагогических измерений в Советском Союзе в 1970-х годах.

В 1960-70-х годах В.В. Давыдов совместно с Д.Б. Элькониным разрабатывал систему обучения детей и создавал экспериментальные школы для внедрения новых принципов образовательного процесса. В 1973 году, заняв пост директора Института психологии Академии педагогических наук СССР, В.В. Давыдов продолжил расширять эксперименты по внедрению инновационных программ и методов обучения в учебные заведения страны [124, с. 191-192].

В учебнике по дидактике Чеслава Куписевича (польского педагога, автор учебника "Основы общей дидактики" (1973; русский перевод 1986)) рассматривается программированное обучение. Здесь автор программирует контроль и оценку усвоения знаний, в том числе через дидактические тесты. Приводит классификацию образовательных тестов: вопросы с выбором ответов, задания на заполнение пропусков, которые ограничивают свободу изложения ответа ученика [129]. *Таким образом*, с 60-х годов XX века, после длительного перерыва, в советской педагогике вновь начали использовать тесты.

С 90-х годов XX века в Казахстане наблюдается активное развитие тестового контроля, что связано с процессом стандартизации образования. В это время разрабатываются государственные образовательные стандарты и осуществляется массовое измерение качества подготовки учащихся по различным дисциплинам. В 1992 году было создано Республиканское государственное казенное предприятие "Национальный центр тестирования"

(НЦТ) при Министерстве образования Республики Казахстан. Основной задачей НЦТ является организация и проведение различных форм внешних экзаменов и мониторинга в системе образования Казахстана, а также разработка базы тестовых заданий для этих мероприятий. Среди ключевых мероприятий, проводимых НЦТ, можно выделить: Единое национальное тестирование, внешнюю оценку учебных достижений в учреждениях высшего и среднего образования, национальное квалификационное тестирование, комплексное тестирование для поступления в магистратуру, вступительные экзамены в докторантуру, а также оценку уровня владения казахским языком по системе КАЗТЕСТ.

В учебнике "Педагогика" 1996 года И.П. Подласый отмечает, что оценка успеваемости учащихся основывается на результатах контроля, учитывающих как качественные, так и количественные показатели. Количественные данные представлены в виде баллов или процентов, тогда как качественные оценки, такие как "отлично" или "удовлетворительно", получают заранее установленные значения, например, 5 баллов за "отлично". Уровень усвоения материала выражается как отношение между фактически приобретенными знаниями и навыками и общим объемом материала, предназначенным для освоения. Показатель усвоения (или продуктивности обучения) вычисляется по формуле (1):

$$О= Ф/П*100\% \quad (1)$$

где О – оценка успеваемости (обученности, продуктивности);

Ф – фактический объем усвоенных знаний, умений;

П – полный объем знаний, умений, предложенных для усвоения. Показатель усвоения (оценка) здесь колеблется между 100% - полное усвоение информации и 0% - полное отсутствие такового

Важным аспектом разработки тестов является их соответствие целям обучения и развития учащихся. Ключевыми критериями диагностических тестов являются валидность, надежность и дифференцированность. Для технической поддержки тестирования разработана программа "Ордана", включающая средства индивидуального контроля (перфокарточки, матрицы, учетные карточки) и группового контроля (автоматизированные классы и контрольно-обучающие комплексы, реализующие принципы программированного обучения) [126, с. 4-428].

По мнению В.Н. Рыжова в начале XXI века, тесты в школе должны быть стандартными, предназначенными для всех школьников и прошедшими проверку на валидность и надежность. Валидность теста означает способность теста точно выявлять и измерять знания, умения и навыки, которые задумал автор теста. Надежность теста заключается в том, что при многократном использовании он демонстрирует постоянные результаты. Степень трудности теста оценивается по соотношению правильных и неправильных ответов на вопросы. Если учащиеся дают более 75% правильных ответов на тесте, то он считается легким. Если большинство вопросов теста правильно или

неправильно отвечают все обучаемые, то такой тест практически бесполезен для контроля. Если на большинство вопросов теста все обучаемые дают правильные или, наоборот, неправильные ответы, то такой тест практически бесполезен для контроля. Дидакты считают, что наибольшую ценность представляют тестовые задания, на которые правильно отвечают 50-80% учащихся [122]. Резюмирем, что к концу XX - началу XXI века использование компьютеров помогло массовизации тестирования, способствовало развитию теории образовательного измерения и усовершенствование автоматизированных тестов. В Казахстане стандартизация образовательных измерений проводится Национальным центром.

Большой импульс в Казахстане в развитие педагогического измерения связано с внедрением системы Единого национального тестирования с 2004 года. ЕНТ (Unified National Testing, Единое Национальное Тестирование), проводится в последние несколько дней июня каждого года. ЕНТ - это стандартизированный национальный экзамен, предназначенный для оценки знаний и способностей студентов, обычно используемый для поступления в высшие учебные заведения и вступительных экзаменов для выпускников школ. Внедрение этой системы способствует улучшению качества образования и справедливости, обеспечивая студентам равные возможности для поступления [43, б. 3-136].

В 2005 г. по оценке Ш.Т. Таубаевой, начинаются первые научные исследования педагогического измерения и диагностики, как объекта фундаментальных исследований и приоритетного научного направления в облатси образования (на 2006-2008 годы по линии МОН РК) [66, с. 3-220]. Разбору результатов национального тестирования, а также участия учащихся школ Казахстана в международных исследованиях TIMSS, PIRLS, посвящены работы А.К. Кусаинова «Качество образования в мире и Казахстане», национальные и международные отчеты по качеству образования [3, с. 3-260]. Вклад в развитие методологии педагогического измерения внесли Ш.Т. Таубаева, Г.А. Муратбаева, С.С. Конырбаева, которые в своих работах рассмотрели вопросы истории, бипарадигмальной методологии педизмерений, цель, функции, функциональную и академическую грамотность как результаты оценки качества образования, инструментарий педагогических измерений [46, с. 3-280]. Как указывает Л.А. Шкутина, качество образования включает не только профессиональные знания, но и общую образованность, культурный уровень, профессиональные навыки, а также способность к самостоятельному решению проблем [56], как отмечает Г.Ж. Менлибекова, особое значение приобретает постоянный внутренний мониторинг качества образовательных программ, при котором применение объективных (математических и статистических) методов оценки играет ключевую роль в обосновании полученных выводов [55].

В 2011 году Г.А. Касен и А.Б. Отарбаева исследовали направления работы педагогов-психологов в Казахстане. Они раскрыли психодиагностическое направление консультирования, профилактики и других видов деятельности. Они предложили модели подготовки педагогических и психологических кадров,

включающие технологические компоненты, связанные с психодиагностикой и педагогическими измерениями [131]. П.Т. Абдуллаева в диссертационной работе рассматрела современную реальность педагогической и психологической деятельности, в том числе психодиагностического направления, в системе многоуровневого образования от дошкольного до колледжного уровня.

П.Т. Абдуллаевой изучены цели диагностической деятельности по запросам учителей для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Под научным руководством З.Б. Мадалиевой она анализирует диагностическую деятельность педагога-психолога в связи с достижениями школьников, их психическими особенностями и взаимодействием с обществом (социализацией) [68, с. 4-144].

Концепция развития образования Республики Казахстан на период с 2022 по 2026 годы предусматривала внедрение стандартизированного формата тестирования в высших учебных заведениях страны, используя психометрические подходы к созданию тестовых заданий и анализу результатов. Тестовые задания будут ориентированы на оценку навыков высокого уровня, таких как умение, применять, рефлексировать, расширять, оценивать и анализировать информацию. В рамках данной инициативы, с учетом цели снижения оттока талантливой молодежи и расширения доступа к высшему образованию внутри страны, баллы, полученные в международных стандартизированных тестах, таких как SAT (Scholastic Assessment Test), ACT (American College Testing) и IB (International Baccalaureate), будут конвертироваться в баллы ЕНТ в соответствии с представленной шкалой оценок [132].

Обобщая вышеизложенный обзор исторического психолого-педагогического измерения, систематизируем хронологию этапов развития психологического тестирования и педагогических измерений в Казахстане (таблица 5). Мы выделили периоды – донаучный и научный *Донаучный период* развития (слабо изучен): опыт проведения серии испытаний, для избрания биев, отбор батыров, сарбазов, акынов, куйшы и др.; поступление в средневековые медресе (Отырар, Сауран). В таблице 5 представлен научный период - развитие психологического тестирования *как науки*.

Таблица 5 – Этапы развития психологического тестирования и педагогических измерений в Казахстане

Время	Описание периода
1	2
Развитие психологического тестирования *как науки*	
20 гг. XX в. до 1936 гг.	Педологические тесты, развитие практической деятельности. Применение адаптированного теста Бине-Симона, IQ. Н.П. Архангельский «Психологические исследования в школе» (1923). Т. Баранова и С. Балаубаев «Вопросы конструирования национального теста» (1933)
37-50-е гг. XX в.	Психологические измерения фактически не использовались до 60-х гг.

Продолжение таблицы 5

1	2
60-80-е гг.	Восстановление науки и практики психолого-педагогических измерений. Советское развитие психодиагностической науки и практики М.М. Муканов «Выявление и развитие способностей у детей» (1960) Учебники СССР использовались в обучении по психодиагностике и тестированию
90-е гг.	С Независимостью страны наблюдается интенсивное развитие психологического тестирования и психодиагностики, а также адаптация и валидизация зарубежных тестов. Издаются казахстанские учебники по психодиагностике. Используются тесты IQ, Векслера, матрицы Равена, MMPI, 16PF, проективные методики и др. Психодиагностика массово применяется в образовании, профессиональном и военном отборе, а также в здравоохранении для тестирования психического здоровья.
Этапы развития педагогических измерений	
1880-е – до 1920-е.	Влияние российских исследований, т.к. Казахстан был в составе Российской империи и СССР. Общество педагогов в Санкт-Петербурге впервые обсудило вопросы плюсов и минусов, возникающих из измерений в области педагогики. Установка шести значений системы оценки для экзаменов.
1920-е-1936 гг.	Изменение системы оценивания на пятибалльную, исключение оценки "0". В 1932 году ЦК ВКП(б) в своем постановлении рассмотрел вопрос о необходимости обязательных экзаменов для всех учащихся
1937 1960-е гг.	Педагогические измерения применялись только в виде оценок как метода контроля
1970-до начала 90-х гг	Школы внедрили автоматизированные кабинеты для эффективного контроля успеваемости учащихся, совершая переход от ручного управления к автоматизированным системам.
90-е годы XX века	Активное развитие педагогических измерений В 1992 году было учреждено Республиканское государственное казенное предприятие "Национальный центр тестирования" (НЦТ) Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан В 1996 году Создание стандартизированной компьютерной процедуры педагогических измерений "Ордана" Успехи учащихся оцениваются на основе контроля знаний, что подразумевает повышение стандартов как в качественных, так и в количественных показателях.
2000-е гг.-по наст. время	Ускорение стандартизации и интернационализации педагогических измерений Внедрением системы Единого национального тестирования с 2004 года. ЕНТ (Единое Национальное Тестирование) проводится . Начинаются в область научные исследования педагогического измерения и диагностики. В 2007 году РК впервые принимал участие в исследовании TIMSS. В 2009 году Казахстан принимал участие в PISA
Примечание – Составлено по источнику [3, с. 5-65; 126, с. 15-63]	

Доказательством активного развития научных исследований психолого-педагогического измерения является активность публикации новых пособой и монографий в этих областях. В Казахстане активно издаются учебники на казахском языке по психодиагностике и педагогическому измерению,

проводятся массовые исследования с использованием диагностических инструментов. Представлен перечень учебников, пособий и монографий, изданных за последнее десятилетие в области психодиагностики (таблица 6).

Таблица 6 – Учебники, учебные пособия, монографии по психодиагностическому направлению в Казахстане с начала XXI века

Авторы	Название, издание
1	2
Джакупов С.М.	Психодиагностические тесты для использования в сфере образования. – Тараз, 2006. – 448 с.
Бизакова Ф.	Психологиялық тест жинағы. – Тараз, 2012. – 504 б.
Кабакова М.П.	Психодиагностика супружеских и детско-родительских отношений // Психологические методы исследования семьи: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 114 с.
Лекерова Г.Ж.	Психолого-педагогическая диагностика личности: учебное пособие. – Шымкент: Нурлы бейне, 2011
Төлешова Ұ. Б.	Психологиялық-педагогикалық жеке адам диагностикасы: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 142 б.
Аймаганбетова О.Х.	Сборник тестовых методик по нравственно-духовному развитию личности. – Алматы: НЦ Бобек, 2012
Төребаева К.Ж., Есенғұлова М.Н	Психологиялық-педагогикалық диагностика: оқу құралы. – Алматы, 2012. – 304 бет (Қазақстан Республикасы жоғары оқу орындарының қауымдастығы) / Авторы из ВКГУ. – Усть-Каменогорск
Искакова М.С.	Психодиагностика. – Шымкент: ОҚМУ, 2013. Психодиагностика: оқулық. – Алматы: Эверо, 2014. – 166 б.
Мынбаева А.К.	Тесты по оценке интеллекта и познавательных процессов студентов и магистрантов: учеб. пособие – Алматы: Қазақ ун-ті, 2013. – 119 с.
Тоқсанбаева Н.	Психологиялық диагностика. – Алматы: Қазақ университеті, 2015
Туркпенулы, Жолмухан	Раздел «Использование психодиагностики в школе» //Основы общей и педагогической психологии: учеб.-метод. пособие [КазНУ им. аль-Фараби]. – Алматы : Эверо, 2016. – 224 с.
Камзанова, А. Т.	The History of Psychodiagnostics // Тенденции развития психологической науки: учеб. пособие. – Алматы : Қазақ ун-ті, 2016. – 139 с.
Жубаназарова Н.С., Доскалиева Р.Б.	Тұлғаның психологиялық диагностикасы. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 112 б.
Монографии	
Ким А.М. и др.	Диагностика и развитие эмоционального интеллекта преподавателя вуза. – Алматы: Қазақ университеті, 2016
Мукашева А.Б., Вишневская А.В.	Психолого-педагогическая диагностика уровня готовности социального педагога к работе с одаренными детьми. – Алматы: Қазақ университеті, 2014
Ахметова Г.К., Мадалиева З.Б.	Диагностика и профилактика профессиональных деформаций педагогов.– Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 142 с.
Гарбер А.И., Иванов Д.В., Бердибаева С.К.	Практикум по психодиагностике. Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 365 с.
Примечание – Составлено по источникам [17, с. 3-28; 37, с. 3-56; 38, с. 3-38; 41, с. 3-56; 42, б. 3-86; 43, б. 3-65; 58, с. 3-15; 70, с. 3-56; 112, с. 60-73, с. 162-167; 125-132]	

Учебные пособия по педагогическим измерениям связаны с критериальным оцениванием, приведем перечень некоторых из них (таблица 7).

Таблица 7 – Учебники, пособия по педагогическим измерениям

ФИО авторов	Издания
1	2
Таубаева Ш.Т., Муратбаева Г.А., Конырбаева С.С	Теоретические основы педагогических измерений: учебник . – Алматы: Дарын, 2023. – 285 с.
Кусаинов А. К.	Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы: ROND, 2013.– 268 с.
Можаева О.И., Шилибекова А.С., Зиеденова. Д.Б.	Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-метод. Пособие. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. - 56 с.
Айтпукешев А.Т., Кусаинов Г.М., Сагинов К.М.	Оценивание результатов обучения: Метод. пособие. – Астана: Центр педагогического мастерства, 2014. – 108 с.
Лазарева И.Л.	Математика. Критериальное оценивание: суммативное оценивание за раздел, суммативное оценивание за четверть. 4 класс
Канат Сериковна Ислям, Жанарсын Жуматовна Капенова	Технология критериального оценивания. - Павлодар: Торайгыров университет, 2020 // https://textbook.tou.edu.kz/books /062/content.html#
Примечание – Составлено по источникам [3, с. 3-260; 45, с. 3-280; 48, с. 3-50; 133]	

Появляются публикации, посвященные анализу многолетнего опыта тестирования, защищаются диссертации, создаются центры, ведущие разработку теории и практики создания и применения тестов. Но наблюдался отрыв теории от практики [95, с. 3-130].

Подведем итоги анализа истории психолого-педагогических измерений в Казахстане в контексте социальных изменений. Реальный научные этап развития педагогических измерений начался с советского времени.

Изучение этапов развития психолого-педагогических измерений в Казахстане позволяет выделить следующие важные периоды:

Психологические измерения:

– донаучный период (плохо изучен);

– научный период:

а) развитие и становление психологических измерений в рамках педологического направления (с 1920-х годов до 1936 года);

б) период прекращения развития в результате идеологического влияния (с 1937 по 1950-е годы);

в) период восстановления применения методов психодиагностики и психолого-педагогических измерений (с 1960-х по 1980-е годы) на основе исследований советских ученых, как центральных, так и региональных, включая развитие в Казахстане;

г) интенсивное развитие практики психологических измерений, включая адаптацию и валидацию тестовых методик, разработанных зарубежными

учеными (с 1990-х годов до настоящего времени).

Педагогических измерений:

– научный период:

а) первоначальное развитие педагогических измерений как системы оценки и контроля успеваемости учащихся;

б) введение автоматизированных кабинетов для эффективного контроля успеваемости, переход от ручных методов к автоматизированным системам (с 1970-х до начала 1990-х годов XX века);

в) ускорение стандартизации и интернационализации педагогических измерений (с начала XXI века и по настоящее время).

В целом, в Казахстане, несмотря на то, что применение педагогических измерений началось раньше, чем развитие психологических измерений, развитие педагогических измерений оказалось менее устойчивым. Это объясняет, является одной из причин того, почему после получения независимости РК восстановление и развитие педагогических измерений заняло больше времени по сравнению с психологическими измерениями. Этот процесс является непрерывным и охватывает как современную науку и практику.

1.3 Исторические предпосылки развития психолого-педагогического измерения в Китае

1.3.1 Особенности экзаменационной системы и появления психодиагностики в Древнем Китае

Одним из уникальных культурных достояний Китая является система экзаменов, которая имеет долгую историю, подтвержденную большим количеством документальных источников, и получила широкое признание в международном сообществе. Древняя китайская императорская экзаменационная система оказала значительное влияние на развитие образования, политики и культуры в мире, особенно на систему отбора чиновников. Вольтер, французский мыслитель эпохи Просвещения, высоко оценивал китайскую императорскую экзаменационную систему, сказав: "Человеческий дух не может придумать лучшего правительства, чем это. В этом правительстве все должности связаны между собой, все дела решаются на месте, а его служители проходят строгий и многократный отбор". В конце 18 - начале 19 веков европейские и американские страны ввели экзамены для отбора чиновников, опираясь на китайский опыт [32].

Диагностика способностей человека возникла в древности как способ измерения умений и личностных качеств для системы государственного управления и отбора в учебные заведения, такие как китайские школы. Этот факт подтверждается как в советской, постсоветской и отечественной традиции изучения психодиагностики и психометрии (например, работы Л. Бурлачука, У. Толешовой, К. Төребаевой [43] и др.), так и в евроамериканской традиции [142, 143] (рисунок 2). Хотя в Древнем Китае не существовало термина «психометрия», идеи измерения психологических характеристик людей уже

зарождались. В западных учебных пособиях для студентов подчеркивается, что эта традиция в Китае насчитывает около 4 тысяч лет [142, p. 5-588; 143, p. 3-748].

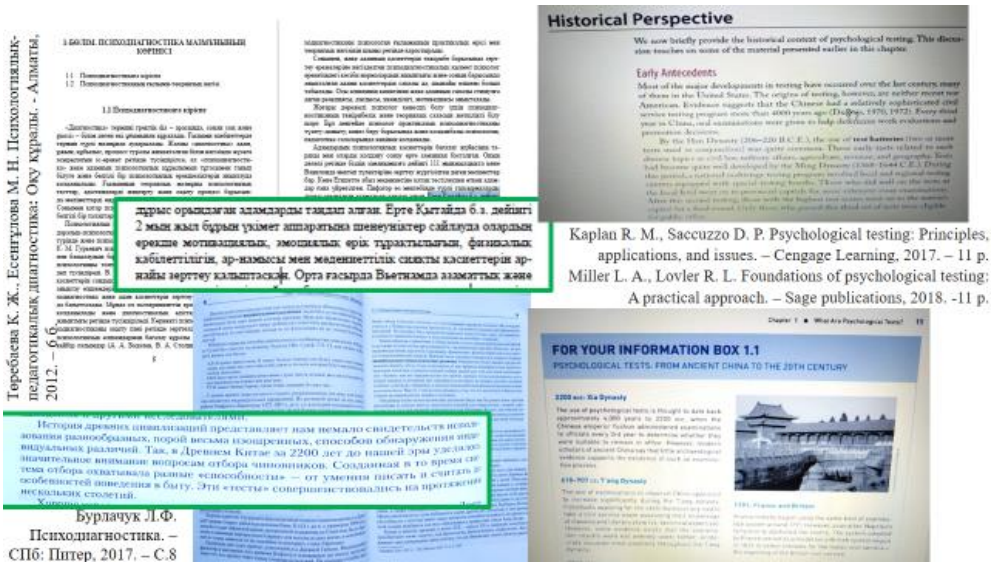


Рисунок 2 – Выдержки из учебников, пособий, практикумов об истории тестов в Китае

Школы появились в Китае после "эпохи цивилизации". В книге "Менций" написано: "Школа представляла собой место испытаний для оценки успеваемости и культурных знаний учащихся. "Необходимо было сдать экзамен, чтобы оценить интеллект чиновников. В школах и на отборочных экзаменах для будущих чиновников существовали определенные критерии и методы оценки интеллекта" (Менций, 250 г. до н.э.-150 г. до н.э.) Таким образом, с 1046 по 771 год до н.э. была созданы системы "Школьные экзамены" и "отборочные экзамены". В настоящее время общепризнано, что система экзаменов существовала уже во времена Династии Чжоу (the Zhou Dynasty), и что отбор чиновников в этот период был зачаточной стадией китайской системы экзаменов [144]. Таким образом, развитие общества Династии Чжоу с акцентом на образование, уважение к талантам, отбора чиновников и наделение их властью породило раннюю систему экзаменов, которая оказала важное влияние на создание системы школьных экзаменов, а также экзаменов при приеме на работу и, в частности, на создание императорской системы экзаменов.

В период Весны и Осени и Воюющих государств (the Spring and Autumn; warring state period) (770 г. до н.э. - 221 г. до н.э.) Конфуций выдвинул идею" качества людей может сильно различаться, и ввел понятие "высшая мудрость" и "низшая глупость", полагая, что интеллект людей различен и может быть отнесен к разным категориям.

Так, Айзенк, ведущий современный психометрист, проследил идею умственных "различий и классификации" непосредственно до Конфуция.

Во времена династии Хань (202 г. до н.э. - 220 г. до н.э.) была официально установлена китайская система экзаменов. Она называлась системой

"экзаменов и продвижения" и стала способом присвоения официальных должностей [145].

Императорский экзамен (Imperial examination) - это типичный текстовый тест, который на протяжении более тысячи лет оказал влияние на создание современной западной системы экзаменов для приема на государственную службу. В связи с этим во многих современных монографиях ученых Европы и США по психологическим измерениям создание китайских императорских экзаменов всегда упоминается как первое крупное событие в истории тестирования.

Во времена династий Вэй-Цзинь - Северной и Южной (Wei,Jin and the Southern and Northern Dynasties) (220-420 гг. н.э.) развитие культуры и образования было нестабильным из-за длительных периодов войн, разделения территорий и политической нестабильности. Экзаменационная система и система отбора и оценки талантов в этот исторический период развивалась очень медлено [146].

Эпоха развития императорского экзамена завершилась в 1905 году. Система представляет собой богатую энциклопедию истории, оказавшую значительное влияние на все аспекты жизни китайского общества и сыгравшую важную роль в отборе и оценке талантов и развитии китайской культуры. Хотя у императорских экзаменов было много негативных аспектов, таких как жесткое содержание экзаменов и отсутствие акцента на науку и технику, использование экзаменов для отбора талантов позволило многим простым людям получить работу благодаря собственным усилиям и иметь равные возможности в конкурентной борьбе. Согласно статистике, в среднем 42,9% лучших кандидатов династий Мин и Цин родились в семьях, которые никогда не добивались успеха. Неоспоримо, что система императорских экзаменов, как система экзаменов и отбора талантов, не только сыграла важную роль в развитии древнекитайской политики, культуры, образования и армии, но и сыграла роль в интеграции национальностей и объединении страны. Имперская экзаменационная система также оказала важное влияние на развитие мировой культуры и создание экзаменационных систем. Она сыграла важную роль в создании западной системы экзаменов для государственных служащих и развитии современных психолого-педагогических измерений [146, с. 102-104].

1.3.2 Развитие современной истории психолого-педагогических измерений в Китае (1910-1978)

В 1902 г. во времена правления устав был принят Устав учебных заведений, где впервые была учреждена стопроцентная система оценок. Данный Устав устанавливал нормы оценки для начальной, средней и высшей школ: оценки выставлялись в баллах по стопроцентной шкале, после чего производился подсчет среднего балла по всем предметам, и учащихся считался сдавшим, если его балл равнялся или превышал 60%. Уникальность этой системы заключалась в наличии разных уровней оценки, что способствовало более точному выявлению учебных успехов учащихся, и позволяло формировать рейтинги их успеваемости. Например, в процессе оценки

вступительных экзаменов по стопроцентной шкале легче выявлять учащихся с выдающимися способностями. Тем не менее, основной проблемой на ранних этапах образования стало отсутствие конкретных стандартов оценки по стопроцентной шкале: значение каждого балла оставалось неясным, что затрудняло регулярное проведение оценочных проверок. Фактически установление стандартов оценки на сто баллов представляло собой затруднительную задачу и требовало конкретизации процедуры оценки каждой составляющей экзаменационной работы [144].

После революции 1911 года в Китае наблюдается внедрение западной психометрической теории в научную практику. С этого момента в стране начинается активная практика и проведение исследований в области психометрии, диагностики и педагогических измерений. Как известно, в мире складывалась тенденциях всеобщего обучения детей в начальной школе, поэтому требовались тесты на определение способностей к обучению детей, тестов на интеллект [145].

Приведем краткое описание истории психометрии и педагогических измерений по китайским источникам [146, с. 102-104]. В 1915 году в Гуанчжоу появились труды Крейтона, в которых были описаны несколько психологических тестов на механическую память, систематическую память, их чередование, метафору и т.д. [148].

В апреле 1922 года Цзя Пейцзей выполнил перевод теста Бине-Симона на китайский язык, назвав его «Оценка умственного развития детей». Тестирование проводилось среди учеников начальных школ в провинциях Цзянсу и Чжэцзян. Чжан Яосян, в свою очередь, опубликовал статью о психометрии и инновационном методе тестирования в «Образовательной серии», а также стал первым, кто включил психологический тест в программу вступительных экзаменов Пекинского педагогического университета [145].

После 1922 года журнал «Психология» под редакцией Чжан Яоци и педагогический журнал опубликовали статьи о тестах [71], которые вывели на сцену образования психологические тесты в Китае.

В 1922 году Китайское общество совершенствования образования инициировало проект «Исследование по применению педагогических и психологических тестов», пригласив американского специалиста У.А. Макколла для адаптации и разработки различных образовательных и кадровых тестов для Китая. В сотрудничестве с национальными экспертами в области образования было разработано более 50 тестов, что привело к публикации статьи «Научная оценка китайского образования» [149]. В 1924 году Лу Чживэй опубликовал «Шкалу интеллекта Стэнфорд - Бине», в 1936 году У Тяньминем шкала была отредактирована.

Развитие психометрии шло рука об руку с измерением академических способностей школьников, т.е. с точки зрения современной науки – очень тесно переплетается с историей педагогического измерения. Большой вклад в развитие психометрии и педагогического измерения внес Ай Вэя, именно с его именем связывают зарождение психометрии в Китае.

В 1926 году по инициативе Совета директоров Китайского фонда образования и культуры в Юго-Восточном университете были организованы лекции по педагогической психологии, проведенные тестологом Ай Вэем. Эти тесты имели образовательную направленность и охватывали, в частности, знание китайского языка.

Согласно изложению китайского ученого Лу Тинггуана, в 1930-х годах педагогические тесты в Китае оказали глубокое влияниее на реформу методов оценки успеваемости в учебном процессе. Стандартизированный тест считается наиболее правильным, надежным и соответствующим научным правилам методом оценки. Учебные заведения широко применяли образовательные тесты в оценке успеваемости. В то же время появились и нестандартные объективные тесты. В связи с ограничениями в распространении стандартизированных тестов, учителя, опираясь на принципы и технику стандартизированных тестов, вносили изменения в старые методы тестирования, создав новый вид тестов, известный как нестандартные объективные тесты. Эти новые тесты широко применялись в классах, и результаты образовательных тестов были закреплены и развиты в нестандартных объективных тестах, включая метод выбора, метод «истина-ложь», метод заполнения, метод сопоставления, метод вопрос-ответ, метод вопрос-ответ-выбор, метод вопрос-ответ-истина-ложь и др. [144]. Этот тренд свидетельствует о том, что Китай начал двигаться от традиционных методов оценки к переходу к объективным тестам. Стандартизированный тест можно рассматривать как тест со ссылкой на стандарты, его главным вкладом является достижение высокого уровня количественной измеримости, а объективность и сопоставимость баллов спосоcоствовало выявлению научного уровня критериев. Однако существувовало множество недостатков. Основным из них являлось то, что он не основан на требованиях самих учебных программ предметов, а зависит от среднего балла результатов тестов, взятых из выборки среди части учащихся.

После официального внедрения стандартов учебных программ для начальной школы в 1932 году началась интеграция педагогичесных тестов с учебными стандартами. Тем не менее, выявилось значительное расхождение между нормативами и учебными стандартами. В 1935 году Учебный институт Центрального университета разработал ряд тестов, охватывающих начальную и среднюю школу, включая "Тест по чтению национального языка в начальной школе", "Тест по арифметике в начальной школе", "Тест по общим знаниям в средней школе", "Тест по истории и географии в старших классах" и "Тест по естествознанию в старших классах". Однако использование этих тестов было ограничено [144; 145].

Несмотря на последствия войны с Японией и освободительной войны, методы психологической и образовательной диагностики продолжали применяться в системе начального и среднего образования, а также в кадровой работе. После создания Китайской Народной Республики в 1949 году психология была классифицирована как подраздел философии, что повлияло на терминологию и институциональную организацию: во многих университетах кафедры психологии были объединены с кафедрами философии [150]. В тот

период времени Китай внедрил пятибалльную систему оценок, заимствованную из бывшего Советского Союза, и провел ряд модификаций, учитывая специфику китайской педагогической практики. Соответствующая литература по педагогике в то время включала в себя детальное описание данной системы, а некоторые даже опубликовали брошюры, посвященные пятибалльной системе оценок. В рамках данной системы используются пять уровней оценки - 5, 4, 3, 2, 1, которые соответственно обозначают "отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "неудовлетворительно", "плохо" [151].

В течение данного периода времени Китай провел Первую реформу образования при участии советских специалистов в рамках первого китайского пятилетнего плана (1953-1957). Согласно А.К. Мынбаевой можно увидеть, что первые шаги КНР в сфере образования были направлены на преодоление безграмотности среди большинства населения через создание централизованной системы образовательных учреждений, активное сотрудничество с Советским Союзом и расширение сети педагогических вузов [5, с. 36]. В 1952 году Китай ввел первые национальные вступительные экзамены для поступления в вузы, установив единые темы, ответы и стандарты оценки. Время проведения экзамена было определено на три дня каждый год - 15, 16 и 17 августа, и оставалось неизменным до 1966 года. Это время стало символом установления единой системы приема в высшие учебные заведения по всей стране. В 1966 году под воздействием политических изменений Китай отменил единый высший экзамен, и при этом университеты прекратили набор студентов [145].

1.3.3 История современных психолого-педагогических измерений в Китае (1979- по настоящее время)

В конце 1970-х годов, с завершением Культурной революции в Китае, психология начала возрождаться. Ученые пересмотрели значение психологических измерений и тестов в практике, подчеркнув важность выявления индивидуальных различий в реальной жизни. Психологическое тестирование постепенно восстанавливалось и продолжило развиваться в стране, став символом нового этапа в области психодиагностики. Большой импульс в Китае в развитие педагогического измерения привнесло возрождение национального экзамена - Гаокао (National Higher Education Entrance Examination). 21 октября 1977 года в газете "Народная газета" была опубликована информация о "Большой реформе приема в вузы", что послужило началом постепенного восстановления работы по Китайскому национальному экзамену для поступления в вузы. В некоторых регионах и учебных заведениях активно проводились исследования и практическая работа в области образовательного оценивания [152, с. 72-74]. На основе хронологии и социокультурных изменений, отраженных в документах китайской политики и образования, исследователь Чжань Цзинся осуществил дифференцирование стадий развития системы приема в высшие учебные заведения, выделяя четыре ключевых этапа: период восстановления и реконструкции (1977-1984), период эмпирических поисков и первоначального утверждения (1985-1998), период

реформ и совершенствования (1999-2009) и период углубленного развития и инноваций (с 2010 года по настоящее время) [153].

Десятки специалистов по психологии, прошедших обучение на специализированных курсах, стали ключевыми фигурами в организации тестирования в школах. Учебные программы были направлены на повышение осведомленности, обучение профессионалов и подготовку материалов для практической деятельности. Помимо базовых знаний статистики и принципов психологического тестирования, специалисты также изучали адаптированную версию шкалы Бине, разработанную У Тяньминь [71].

С начала 1980-х годов сотрудники отдела педагогики и психометрических измерений Цзянсийского нормального университета активно участвовали в восстановлении и строительстве психометрии и психологических измерений в Китае. 1983 Перевод известной американской книги "Алгоритм педагогического измерения", первой китайской монографии, систематически излагающей принципы и методы измерения после реформы и открытости [152, с. 72-74].

В начале 1980-х годов вузы активно внедряли курсы по психометрии для подготовки профессиональных кадров. При этом основной акцент делался на изучение зарубежных теорий психометрии, таких как классическая теория тестирования (Classical Test Theory) и теория ответов на вопросы (Item Response Theory). Анализ зарубежных тестов способствовал развитию китайских версий. За несколько лет стратегия развития психометрии показала успешные результаты. В этот период были адаптированы тесты, включающие две основные категории: тесты интеллекта и шкалы оценки личности. Чжан Хоусан отмечает, что наряду с широко применяемыми тестами для исследовательских целей были пересмотрены такие нейропсихологические инструменты, как тест H-R, шкала памяти Векслера, Калифорнийская шкала личности, а также шкала личных интересов Эдварда и другие [154].

В 1981 и 1983 годах Государственная комиссия по учёным степеням и званиям Стейт-консила провела аттестацию высших учебных заведений по всей стране и начала пилотный проект по аттестации в Университете Чжэцзян. В том же году Факультет психологии Восточно-Китайского педагогического университета и Шанхайский институт образования совместно начали исследования в области предметной оценки, что открыло путь для развития предметного оценивания (иными словами педагогического измерения) в Китае. Кроме того, предмет "Педагогика измерения и оценка" стал внедряться в учебные программы в вузах [155].

В 1984 году Китай официально присоединился к Международной ассоциации по оценке учебных достижений (IEA), и Министерство образования выделило провинции Хэбэй, Шаньси, Пекин и Тяньцзинь для участия во второй организованной IEA исследовательской программе по оценке учебных достижений в области естественных наук (включая физику, химию, биологию и науки о Земле) [151].

Кроме этого, стандартизированные тесты, впервые внедренные из США в 1985 году, были испытаны в провинции Гуандун, прежде всего в предметах английский язык и математика [156].

В 1986 году было создано Управление надзора Национального образовательного комитета, и административные органы в разных регионах также учредили надзорные органы, с целью усиления управления и контроля в области образования. Это способствовало активному развитию работы в области образовательной оценки и измерения [155].

В 1989 году в Китае был начат процесс пошаговой стандартизации в области образования. Параллельно с этим появились новые методы оценки и измерения образовательных процессов, включая контроль качества образования, оценку успеваемости учащихся и оценку профессиональной компетенции учителей [156, с. 9-11].

Осенью 1990 года в Уси состоялась первая конференция Профессионального комитета по психометрии Китайской психологической ассоциации. На ней был пересмотрен ряд международных тестов, что свидетельствует о росте психометрии в стране. Кроме того, участники конференции решили сосредоточиться на новых направлениях исследований в данной области [139, с. 102-104].

В 2002 году Министерство образования опубликовало уведомление "О активном продвижении системы оценки и экзаменационной системы в школах", в котором акцентировалось внимание на необходимости создания научно-диверсифицированной системы оценки качества образования в средних и начальных школах с учетом развития учащихся. Эта система направлена на стимулирование развития и здорового образа жизни учащихся, а также на поощрение формирования у них социальной ответственности, инновационного мышления и практических навыков [156, с. 9-11].

В своей диссертационной работе Чжай Шичуань сопоставил большое количество классических книг по психологическому измерению, переведенных специалистами и учеными в области психологии с момента начала XXI века в Китае. В 2004 году профессор Цзинь Юй разместил у себя перевод книги "Руководство по классической и современной теории тестов" (авторы L. Crocker и J. Algina), в 2006 году - "Психологическое измерение и оценка" (автор R.L. Aiken), размещенный Чжан Хоусан и Ли Цзянь. и т.д. Он отметил, что за этот период в Китае появился ряд академических монографий высокого уровня, таких как "Психологическая статистика и измерение" (2008) под редакцией Чжэн Ричанга. Вышеперечисленные эксперты и ученые внесли большой вклад в прогресс и развитие психологического измерения в Китае, как в плане теоретических исследований, так и практического применения [157].

Шанхай присоединился к тесту PISA(Programme for International Student Assessment) в 2009 году и занял первое место по результатам PISA 2009 и PISA 2012, а консорциум округов Китая (B-S-J-G, China), включающий Пекин, Шанхай, Цзянсу и Гуандун, занял десятое место по результатам PISA2015 [158].

В 2013 году Министерство образования КНР опубликовало "Мнение о продвижении реформы системы комплексной оценки в школах", что стало

символом перехода от 1980-х годов до 2013 года в Китае к эпохе развития многогранного, индивидуализированного и всестороннего (ориентированного на личность, ценностно-разнообразного, всесторонне-комплексного) измерения в области образования [156, с. 9-11].

Таким образом, можно выделить динамичное развитие областей психологии, психодиагностики и педагогических измерений в Китае.

На раннем этапе развития образовательных измерений в Древнем Китае не существовало четкого разделения между педагогическим и психологическим измерением. Значительный подъем психолого-педагогических измерений произошел в начале XX века под влиянием европейской традиции, который сменился спадом в результате военных событий и идеологических причин в середине XX века. Затем последовал период возрождения, который привел к заметному расцвету к концу века.

Важно отметить, что педагогические измерения в Китае постепенно приближаются к мировым стандартам, чему способствует политика восстановления национальной системы вступительных экзаменов в колледжи. Внутреннее развитие психологии и психодиагностики в Китае следует глобальным тенденциям: от тестов интеллекта к тестам личностных особенностей, шкалам личности и изучению интересов человека.

Тесная взаимосвязь между психологическими и педагогическими измерениями прослеживается в их историческом развитии, теоретических основах и практическом применении. Как отмечают Сянь, Пофэм и другие исследователи, взаимодействие этих двух областей можно обобщить по трем направлениям: 1) тесное сходство теоретических основ психологии и педагогических измерений; 2) использование общих методов исследований и статистической обработки данных; 3) активное использование современных когнитивных тестов, таких как тесты IQ, EQ, тесты на социальный и множественный интеллект по Г. Гарднеру в педагогической практике [159-163].

Выводы по первому разделу

Казахстан и Китай – азиатские страны, имеющие, с одной стороны, пересекающиеся тенденции развития науки, например, страны были потребителями в начале XX века мировых психолого-педагогических знаний, и имеют *схожие особенности* ментальности. Согласно переменным «индивидуализм - коллективизм», «статусная дифференциация» теорий межкультурной коммуникации Г. Триандиса и Г. Хофстеде наблюдается схожесть показателей-характеристик культурного измерения. С другой стороны, страны значительно отличаются в темпоритме развития психолого-педагогической науки, задаваемой масштабами стран и количества населения, а значит возможной потребности в количестве и разнообразии психолого-педагогических услуг, и др.

Анализ развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае позволяет выявить как общие черты, так и уникальные особенности в их историческом исследовании и практике. Обобщим ключевые моменты их сходств и различий:

Общие черты:

1. Исторический контекст: оба региона, Казахстан и Китай, переживали сложные периоды, включая идеологическое влияние, войны и периоды восстановления. Эти события оказали влияние на развитие психолого-педагогических измерений.

2. Волнообразное развитие: оба региона переживали волнообразное развитие в психометрии и психодиагностике, от периодов активного роста до спадов и последующего возрождения.

3. Влияние европейской традиции: В начале XX века Казахстан и Китай испытал мощное влияние европейской традиции в психометрии, что оказало существенное воздействие на развитие этой области.

4. Тенденции внутринаучного становления: как и во всем мире, и в Казахстане, и в Китае произошел переход от тестов интеллекта к тестам личностных особенностей, шкалам личности и личностным интересам человека.

Уникальные особенности:

1. Исторические этапы: Казахстан характеризуется *недостаточно* изученным дореволюционным периодом, что отличает его историю развития психолого-педагогических измерений от Китая.

2. Современное использование когнитивных тестов: современные учителя в Китае активно используют когнитивные тесты, такие как тесты IQ, EQ, социального интеллекта и множественного интеллекта Г. Гарднера, что может быть уникальной чертой их образовательной практики. В Казахстане тесты IQ, EQ, социального интеллекта используют педагоги-психологи для профориентационной работы со школьниками.

3. Китай обладает древней историей в области практики педагогических измерений.

В целом, оба региона демонстрируют значительное развитие психолого-педагогических измерений в образовательной системе. Различия и сходства между ними обогащают мировую картину развития этой области и подчеркивают важность изучения исторического контекста для более глубокого понимания этой области на мировой арене.

2 АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В ШКОЛАХ В КОНЦЕ XX- НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

2.1 Сравнение тенденций развития педагогических и психологических измерений в Казахстане и Китае

Для компаративистских исследований характерно выполнение трех функций: описательной, объяснительной и прогнозирующей [164]. В данном разделе проведем сранение периодизации развития психолого-педагогических измерений согласно странового и территориального подхода. Основные страны, которые рассмотариваются в работе – это Казахстан и Китай. В то же время, поскольку на развитие психолого-педагогических измерений влияют страны Европы, США, Япония, Россия и другие, то в данном подразделе мы затроним хронологию и проведем анализ научные трудов данных регионов, или условно территорий.

Исследования в области психологии и педагогики требуют специализированных инструментов для измерения соответствующих переменных. Это обосновывает необходимость разработки тестовых методов в экспериментах и осознания значения педагогических и психологических измерений в глобальной психологии. Знание истории данной дисциплины важно для анализа современных проблем (таблица 8).

Таблице 8 – Сравнение создания психологических лабораторий в мире

Страна/ численность населения на 2020	Год	Институты/Личности
1	2	3
Германия	1879	Imperial University of Leipzig
83 млн. человек	1903	German Psychological Association
	Первые психологи	Johann Friedrich Herbart (1776-1841) Wilhelm Wundt (1832-1920) Max Wertheimer (1880-1943)
США	1875	Imperial University of Harvard
332 млн человек	1885	American Psychological Association
	Первые психологи	William James (1842-1910) Max Frederick Meyer (1873-1967) Gordon Willard Allport (1897-1967)
Россия	1903	Lomonosov Moscow State University
144 млн. человек	1885	Moscow Psychological Association
	Первые психологи	Lev Vygotsky (1896—1934) Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) Lange Nikolai Nikolaevich (1858-1921)
Япония	1903	Imperial University of Tokyo
128 млн. человек	1926	Japanese Psychological Association
	Первые психологи	Yujiro Motora (1858-1912), Matsumoto - Мацумото Мататаро (1865–1943) Yon Sugisaki (1877-1943)
Китай	1920	Southeastern University

Продолжение таблицы 8

1	2	3
1.4 млрд. человек	1921	Chinese Psychological Society (resumed functions 1977 after more than ten yeas' enforced inactivity)
	Первые психологи	Chen Daqi (1886-1983); Tang Rong (1891-1987) Zhang Yaoxiang (1893-1964)
Казахстан	1947	Kazakh National University
18 млн. человек	2003	Kazakh Psychological Association
	Первые психологи	Толеген Тажибаев (1910-1964), Салкен Балау баев (1902-1972), Маджит Муканов (1920-1985)

Развитие психологических измерений в западных странах

Теория эволюции Дарвина послужила основой для изучения индивидуальных различий. В 1796 году наблюдения в Гринвичской обсерватории выявили вариации реакций людей, что инициировало разработку методов измерения сенсомоторных реакций. В то же время в Европе происходило изучение интеллекта в медицинском и образовательном контекстах. Фрэнсис Гальтон первым применил хронометрию для исследования умственной деятельности, в то время как Вильгельм Вундт использовал метод ассоциаций. Герман Эббингауз исследовал память, а Джеймс Кеттелл изучал внимание с помощью тахистоскопа, открыв феномен антиципации. Эти исследования стали основой дифференциальной психологии.

Гальтон предложил близнецовый метод для изучения наследственности и среды, а также статистические методы для анализа индивидуальных различий, развив идеи Адольфа Кетле. Его методики изучения умственных способностей были позже усовершенствованы Джеймсом Кеттеллом, который ввел интеллектуальные тесты. Альфред Бине разработал тесты умственного развития, а Теодор Симон адаптировал их в шкалу IQ. Жан Эскироль и Эдуард Сеген внесли значительный вклад в диагностику умственной отсталости.

Развитие психодиагностики за рубежом с 60-х годов до конца XX в.

Начиная с 1960-х годов, психодиагностика подвергалась критике, особенно в США, где общественность выражала обеспокоенность по поводу соблюдения гражданских прав и права на частную жизнь при использовании тестов для оценки интеллектуального развития и личностных качеств. Например, тест MMPI подвергался жесткой критике за вопросы, связанные с личными убеждениями и сексуальным опытом, что могло нарушать конфиденциальность. В ответ на эти замечания в 1966 году были пересмотрены стандарты тестирования, чтобы обеспечить более этичное и профессиональное использование психодиагностических инструментов [165].

Несмотря на критику, развитие психодиагностики продолжалось. В 1989 году был представлен тест MMPI-2, являющийся пересмотренной и обновленной версией оригинала [166].

В XX веке были созданы основные методы тестирования, которые до сих пор используются в мировой психологии, пройдя процессы адаптации и модернизации. Далее приводится (таблица 9) сравнение китайских и казахстанских практик применения западних психологических тестов.

Таблица 9 – Периодизация развития психологического тестирования в Казахстане, Китае и Западных странах

Западные страны		Казахстан		Китай	
развитие психологического тестирования как научного направления гического тестирования как научного направления		развитие психологического тестирования как научного направления		развитие психологи ческого тестирования как научного направления	
1		2		3	
1884-1920-е гг.	Создан академический язык "психологического тестирования" Бине и Симон разрабатывают первый тест Бине-Симона, IQ Первый личностный опросник, проективный тест «чернильные пятна» Роршаха	1920-е – до 1936 г.	Использование достижений западной тестоло гии Тесты адаптированы, внедрены и использо вались в советской педологии. Педологические тесты, развитие прак тической тестологии. Применение адаптиро ванного теста Бине-Симона, IQ Н.П. Архангельский “Психологические исследования в школе” (1923) Т. Баранова и С. Балаубаев «Вопро сы конструирования национального теста» в журнале «Советская психотехника»	1910-1930 гг.	Использование достижений западной тестологии. Тест Бине-Симона и др. Появление курсов в вузах, издание книг, статей журналов
1921-1945	Создана первая психо логическая корпо рация (Psychological Corporation) Первое издание теста профессиональных интересов Стрэнга Опубликован тест интеллекта Векслера Публикация MMPI опросника Публикация теста интеллекта Векслера для детей.	1937 1950-е гг.	Психологические тесты фактически не использовались	40-е гг. XX в.	Массовое использования тестов подорвано из-за военных действий.
1945-1990	Выпущен тест SOMPA, и батарея тестов используется	1960-1980-е	Восстановление науки и практики психоло гического тестирова ния и психодиагнос тики		После основания КНР из-за полити ческих

Продолжение таблицы 9

1		2		3	
	в основном для снижения культурной дискриминации. Американская психологическая ассоциация и ряд других групп публикуют влиятельную книгу "Стандарты педагогического и психологического тестирования"	(до 1991)	Советское развитие психодиагностической науки и практики. М.М.Муканов «Выявление и развитие способностей у детей» (1960) Учебники СССР использовались в обучении по психодиагностике и тестирова нию	1949 - 1978	изменений, Культурной революции психологическое тестирование не использовалось
С 1990 - 2003	Американская психологическая ассоциация публикует пересмотренное издание книги "Этические принципы и кодексы поведения для психологов" (American Psychologist, декабрь 1992). Американская психологическая ассоциация и другие группы совместно публикуют пересмотренное издание "Стандартов педагогического и психологического тестирования".	1991-2000-е	С Независимостью страны - интенсивное развитие психологического тестирования и психодиагностики, адаптация и валидизация тестов зарубежных ученых. Широкое издание казахстанских учебников по психодиагностике. Используются тесты IQ, Векслера, матрицы Равена, MMPI, 16PF, Большая пятерка, проективные методики и др.	1980-1990-е	Восстановление и интенсивное развитие психологического тестирования и психодиагностики как практической деятельности и науки. 1984 г. - Комитет по диагностической работе Китайского психологического общество 1983 - Институт статистики и диагностических исследований Китайского общества образования Адаптированы тест Векслера, MMPI, 16PF, EPQ и др. В 90-х гг.-адаптированы японские тесты МНТ и др.
				2000-е	Разработка китайских психологических тестов. Динамическое развитие тестов на психическое здоровье, Адаптация иностранных тестов (западных, японских)

Развитие науки о педагогических измерениях в западных странах

До первой половины XIX века в западных странах школьный экзамен в основном представлял собой устный формат, предназначенный для индивидуального тестирования учеников. В 1845 году, с распространением начальных школ в США, наблюдалось резкое увеличение числа учащихся. Заметный американский педагог Хорас Манн (Horace Mann) выступил за внедрение в США письменных экзаменов вместо устных, инициировав это предложение в Бостонском городском совете по образованию. Он стал пионером использования результатов тестирования учащихся для оценки качества преподавания в школах или образовательных программах. В 1897 году американец Дж.М. Райс представил "Орфографический эксперимент", в рамках которого был проведен тест по правописанию среди 16 000 учеников из 20 школ. Результаты показали, что разница в оценках между учениками, занимавшимися орфографией 45 минут в день в течение восьми лет, и теми, кто уделял этому занятию 15 минут в день, была незначительной. Эти выводы побудили предложить изменения в учебные программы [156, с. 9-11].

В конце XIX - начале XX века, а также в свете масштабной военной экспансии – участия в мировых войнах и последующей индустриализации производства, развитие педагогического тестирования вступило в совершенно новый этап, который можно назвать научным, означая тем самым зарождение Американского педагогического измерения. В этот период постепенно сформировалась теория тестирования, играющая важную роль в регулировании практики тестирования. Работы по тестированию стали основой для ряда процессов, включая базовое изучение теории тестирования, разработку и использование тестовых вопросов, а также знакомства с новыми теориями и методами [167].

Согласно мнению В.С. Аванесова, вторая половина XIX века в США ознаменовалась активным распространением различных методов контроля знаний, которые вызвали как поддержку, так и критику. В 1881 году было принято решение о введении письменного контроля, при этом учащихся переводили в следующий класс не на основании тестов, а по оценке учителей и школьных администраторов. Утверждалось, что именно учителя лучше всего способны оценить способности учеников, что делало экзамены и другие формы контроля излишними и нецелесообразными. Это положение дел стало началом общественного движения против любого формального контроля в школах, достигшего своего пика в 1880-е годы. Однако к концу XIX века стало очевидно, что объективные методы контроля знаний необходимы. В 1885 году в США стали осознавать важность создания общественно-государственной системы оценки знаний. В Нью-Йорке был организован экзаменационный совет, который разработал методы объективного контроля. В 1900 году создание комитета по проверке знаний для поступающих в колледжи заложило основу для общегосударственной системы оценки [111].

"Тест по арифметике Стоуна", опубликованный в 1908 году, стал первым из множества "стандартных" тестов, разработанных Стоуном (1908). Исследование включало проведение двух арифметических тестов среди

учащихся шестого класса. Один из них фокусировался на "Основах" (сложение, вычитание, умножение и деление), в то время как другой - на "Рассуждении", включая задачи с определенными критериями, такими как конкретность ситуации и отсутствие предметной информации, за исключением "целых чисел, дробей и денежных единиц США". Эти задачи представлялись только в форме словесных описаний. В последующие десятилетия этот новый метод объективного тестирования был принят 30-40 крупными университетскими системами в Соединенных Штатах для комплексного измерения различных образовательных активностей, таких как арифметика, правописание, каллиграфия и письменные работы по английскому языку. В начальные периоды измерения в системах образования преимущественно использовались стандартные тесты с ориентированным на стандарты измерением, а в 1930 году появились тесты с нормативным измерением. Эти тесты изначально применялись для измерения уровня поведения отдельных индивидов, а затем развивались в инструмент для измерения групповых показателей [168, 169].

В 1926 году в Соединенных Штатах был впервые введен стандартизированный экзамен SAT, предназначенный для оценки уровня академических компетенций старшеклассников. Этот экзамен, который проводится Советом колледжей США (College Board) в форме письменного теста, представляет собой значимый академический показатель для абитуриентов из различных стран, которые стремятся поступить в высшие учебные заведения в Соединенных Штатах и получить стипендии. Первый сеанс экзамена SAT состоялся 23 июня 1926 года, и изначально он носил название "Тест способностей к учебе" (Scholastic Aptitude Test). Изначально SAT включал в себя два раздела - математики и английского языка. В математическом разделе содержались вопросы, охватывающие количественное сравнение, множественный выбор и свободный ответ. В английском разделе представлены задания по анализу аналогий (проверке словарного запаса), заполнению пробелов и краткому чтению [170]. Американский ученый Robert Wood подчеркивает, что экзамен SAT является акцентированным на оценке "академических навыков" школников и представляет собой исследование их потенциала для будущего обучения [171].

В 1938 году британский психолог Дж.К. Равен разработал Стандартные прогрессивные матрицы Равена (SPM) - набор невербальных тестов на интеллект. Эти прогрессивные матрицы были явно спроектированы для измерения интеллектуальных способностей через последовательное применение невербальных стимулов. Процедура стандартизации охватила группу из 660 детей из Ипсвича, родившихся в период с 1924 по 1932 год [172].

В 40-50-е годы XX века, благодаря совместным усилиям экспертов, ученых и практиков в психологии, педагогике, статистике и других смежных областях, начальные этапы формирования психолого-педагогических измерений стали основой для создания целостной теоретической системы. Первоначальные психолого-педагогические измерения постепенно сложились в целостную теоретическую систему, известную "теория истинного балла" или "классическая теория тестов" (Classical Test Theory). В разделе "Анализ

элементов" (также известном как анализ вопросов) этой теории используется метод статистического анализа для поддержки процесса отбора тестовых вопросов. Благодаря наличию объективных статистических показателей в качестве основы, этот процесс отбора вопросов приобретает более объективный характер, что, в свою очередь, повышает педагогического измерения вопросов [172].

В 1944 году британское правительство приняло новый закон об образовательной реформе, устанавливающий, что каждый ребенок, достигший 11 лет, обязан пройти "экзамен на 11 лет". В зависимости от результатов этого экзамена учащиеся направляются в различные типы школ. Этот экзамен представляет собой стандартное внешнешкольное тестирование, охватывающее не только оценку учебных достижений, но и интеллектуальное или логическое тестирование, обладающее выраженной отборочной функцией [173, 167].

В 1956 году американский психолог Бенджамин Сэмюэл Блум разработал таксономию, применив её в области образования и создав так называемую "Таксономию Блума". Эта система включает в себя шесть уровней когнитивных процессов: запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Её основной целью является структурирование образовательного процесса, а также определение, измерение и оценка уровня знаний, навыков и умений учащихся. Таксономия Блума была представлена общественности в 1971 году под названием "Руководство по формативному и суммарному оцениванию обучения учеников". Этот учебник служит руководством для преподавателей, помогая им оценить общее качество обучения и преподавания. Он также предоставляет инструменты для выбора соответствующих методов измерения успехов учеников в зависимости от их уровня когнитивных навыков [175, 176].

В 1959 году Американское агентство по организации и управлению центрами тестирования колледжей учредило Американский тест для колледжей (American College Test, ACT). ACT тест, в отличие от SAT, разработан с акцентом на способности, направленные на оценку знаний и умений кандидата, приобретенных на школьном этапе. Содержание ACT теста тесно связано с учебной программой школы и включает богатый материал по истории, политике, экономике, математике, естественным наукам, химии и другим естественным наукам, а также многим другим предметным областям. Философия, лежащая в основе создания теста ACT, подчеркивает, что знания и навыки, приобретенные учащихся в ходе школьного обучения, могут быть прямо проверены с использованием тестирования [170, p. 22-40].

В 1960-х годах Британский совет разработал экзамен с названием EPTB (English Proficiency Test Battery) для оценки языковой компетенции международных кандидатов, желающих поступить в университеты и колледжи Великобритании. EPTB применял в основном вопросы с множественным выбором и акцентировал внимание на навыках чтения и аудирования, представляя собой комплекс из трех подтестов: аудирование, понимание текста и скорость чтения [177].

В 1960-х годах Educational Testing Service (ETS) представила TOEFL (Test of English as a Foreign Language), разработанный с целью оценки уровня

владения английским языком соискателей, являющихся носителями иного языка и подающих заявления в академические учреждения с англоязычным обучением. Этот тест был создан ETS в 1964 году с целью предоставления неанглоязычным соискателям справедливой возможности продемонстрировать свои навыки владения английским языком [178].

С конца 60 - начала 70-х годов XX в. появляется тенденция развития педагогического измерения в виде системы оценки учебных достижений учащихся в Европе и мире. Ее инициаторами стала Международная ассоциации по оценке образовательных достижений (IEA). Ориентировочно с 1958 года ученые на встрече в Институте образования ЮНЕСКО в Гамбурге (Германия) задались вопросом международных исследований оценки учащихся и школ. Это необходимо для оценки прогресса или изменчивости систем образования в государствах и мире, в целом. Ассоциация стала юридическим лицом в 1967 году. Затем она начала проводить международные исследования «Шесть предметов», TIMSS, PIRLS, ICCS, ICILS.

В 1970-1971 гг. в Италии были обобщены результаты исследования IEA «Шесть предметов» (естественнонаучные предметы) [139 с. 105-108]. Следует отметить исследование международных тенденций в математике и науке (TIMSS), которое измеряет уровень усвоения учащимися математики и естественных наук. В 1995 году в данном исследовании приняли участие 26 стран, участвовавших как в TIMSS 1995, так и в TIMSS 1999, что позволяло этим странам анализировать тенденции изменений успеваемости их учащихся. С тех пор IEA установила практику проведения мировой оценки учебных достижений учащихся 4 и 8 классов каждые четыре года, закрепив систему регулярной оценки [179].

С начала 1970-х годов разработка индикаторов стала ключевой составляющей деятельности Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в области образования. Программа международной оценки учащихся (PISA) была инициирована ОЭСР в 1997 году и проводится с 2000 года каждые три года. В 2015 году в ней участвовали 72 страны и экономики, а в 2018 году их число возросло до 80. Тесты PISA рассчитаны на 15-летних учащихся, находящихся на завершающем этапе обязательного школьного образования. Основными областями оценки в рамках тестов PISA являются чтение, математика и естественно-научная грамотность [158, с. 75-85].

В 1980-х годах в Австралии был официально введен первый экзамен IELTS. IELTS представляет собой комплекс из шести модулей, включающих пять предметно-ориентированных областей (жизненные науки, социальные науки, физические науки, технологии и медицина), а шестой модуль охватывает "общий академический" анализ для более всесторонней оценки навыков английского языка у испытуемых. В 1990-х годах в IELTS внедрена многомерная система оценки, разделяющая общий балл и баллы по каждому конкретному навыку. Этот шаг обеспечивает кандидатам более четкое понимание их результатов в каждом навыке. Кроме того, начинается использование компьютерного тестирования в IELTS, что повышает эффективность и точность экзамена. Эти изменения делают оценку IELTS

более всесторонней и точной, лучше соответствуя потребностям практического использования английского языка [177, с. 27-53].

В 1988 года, согласно Закону об образовании, учащиеся школ Великобритании обязаны пройти экзамен по общему среднему образованию (GCSE). Этот закон предусматривает национальный учебный план, требующий, чтобы государственные школы предоставляли базовые курсы, включая религиозное образование и общий национальный учебный план [180].

В 1998 году Пруссия ввела Abiturreglement, закон, впервые в Германии утвердивший Abitur как официальную квалификацию. Позднее это также было введено в других немецких государствах [181].

Международное исследование прогресса в области международной грамотности чтения (PIRLS) финансируется Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA) и реализуется в Соединенных Штатах при участии Национального центра по статистике образования (NCES). С начала 2001 года PIRLS представляет собой международный проект по оценке и исследованию, направленный на измерение грамотности чтения у учащихся четвертого уровня обучения, а также на анализ практик в школах и методов обучения. Учащиеся четвертых классов подвергаются оценке грамотности чтения и заполняют анкету, касающуюся их отношения к чтению и читательских привычек. Кроме того, учителям и директорам школ предоставляются анкеты для сбора информации о школьном опыте учащихся в развитии грамотности чтения. Проведение PIRLS осуществляется каждые 5 лет, с Соединенными Штатами участвующими во всех предыдущих оценках [182].

В марте 2005 года произошла реформа теста SAT, в результате которой структура теста была изменена, и теперь он включает в себя три раздела: математика, критическое чтение и письмо. В разделе "Критическое чтение" произошло изменение, где раздел рассуждений в секции английского языка был заменен на более обширный раздел критического чтения, что привело к увеличению объема текстов для анализа. Раздел "Письмо" включает в себя написание эссе и вопросы с множественным выбором [170, p. 22-40].

Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (ICILS) было впервые проведено в 2013 году. Оно направлено на изучение уровня овладения учащимися компьютерной и информационной грамотностью, определенной как "способность использовать компьютеры для исследований, создания и коммуникации с целью эффективного участия дома, в школе, на рабочем месте и в обществе". Исследование также охватывает опыт и использование учащимися компьютеров и информационных технологий для выполнения различных задач в школе и за ее пределами, а также изучает их отношение к использованию компьютеров и информационных технологий. Директора школ, координаторы информационных технологий и учителя также принимают участие в исследовании, заполняя анкеты, касающиеся политики, ресурсов и педагогических методов, связанных с обучением и изучением компьютерной и информационной грамотности [183].

Далее (в таблице 10) приводится сравнение китайских и казахстанских этапов развития педагогического измерения.

Таблица 10 – Периодизация развития педагогических измерений в Казахстане, Китае и Западных странах

Западные страны		Казахстан		Китай	
1		2		3	
Развитие педагогических измерений как научного направления.					
Первая половина XIX века– до 1940-е.	Бостонский городской совет по образованию продвигает письменные тесты вместо устных экзаменов в США. Райс из Соединенных Штатов представил "Орфографический эксперимент" Начало общегосударственной системы оценки знаний было положено созданием комитета по проверке знаний абитуриентов колледжей в США "Тест по арифметике Стоуна," опубликованный в 1908 году, стал первым из множества "стандартных" тестов, разработанных Стоуном, для проведения среди учащихся шестого класса по измерению арифметических умений и навыков, математического мышления. В 1926 году впервые введен стандартизированный экзамен SAT, предназначенный для оценки уровня академических компетенций старшеклассников.	1880-е – до 1920-е.	Общество педагогов в Санкт-Петербурге впервые обсудило вопросы плюсов и минусов, возникающих из измерений в области педагогики. Установка шестибалльной системы оценки для экзаменационных тестов.	1900-1925	В Уставе учебных заведений, утвержденных Династией Цин (правление Китая начала XX в.) в 1902 году, впервые была учреждена стопроцентная система оценок. Юй Цзыи, директор начальной школы при Педагогическом университете Цзянсу, в 1918 году составил «Каллиграфическую шкалу для учеников начальной школы» в соответствии с процедурой разработки Каллиграфической шкалы Торндайка, которая стала первым стандартизированным образовательным тестом в Китае. Опубликована книга "Основные тезисы тестирования", где впервые были применены в Педагогике измерительные инструменты и общие статистические методы и методы составления заданий.

Продолжение таблицы 10

1		2		3	
	В 1938 году британский психолог Дж.К. Равен разработал Стандарт ные прогрессивные матрицы Равена (SPM)				
40-х гг-50-х гг XX в.	Введение и применение классической теории измерений в педагогике Британское правительство приняло новый закон об образовательной реформе, устанавливающий, что каждый ребенок, достигший 11 лет, обязан пройти "экзамен на 11 лет". Разработана "таксономия Блума" В 1959 году Американское агентство по организации и управлению центрами тестирования колледжей учредило Американский тест для колледжей (American College Test, -ACT)	1920-е-1936	Изменение системы оценивания на пятибалльную, исключение оценки "0". В 1932 году ЦК ВКП(б) в своем постановлении рассмотрел вопрос о необходимости обязательных экзаменов для всех учащихся	1935-1966	Ай Вэя составил 8 типов шкал и критериев по китайской каллиграфии и разговорному китайскому языку в школе (1935), тест по иероглифам (1940) В 1949 году внедрена система оценки в пять баллов, взятая на вооружение из Советского Союза. В 1952 году Китай провел первое национальное тестирова ние для региона для поступ ления в высшую школу (полу чения высшего образования), установив единые темы, ответы и стандарты оценки.
60-х гг -70-х гг	«Теория ответов на вопросы" (Item Response Theory, IRT). применяется для оценки качества измерения и анализа в педагогике. Британский совет разработал экзамен EPTB (English Proficiency Test Battery)	1937 1960-е	Педагогические измерения применялись только в виде оценок как метод контроля	1967-1976	В 1966 году под воздействием политических изменений Китай отменил «высший экзамен» в виде тестов, и при этом университеты прекратили набор студентов Педагогические измерения фактически не применялись.

Продолжение таблицы 10

1		2		3	
	Educational Testing Service (ETS) представила TOEFL (Test of English as a Foreign Language), В 1971 году издано "Руководство по формативному и суммарному оцениванию обучения учеников" Международная ассоциация по оценке учебных достижений (IEA) основана для проведения исследований в области "Шести предметов", TIMSS, PIRLS, ICCS и ICILS.				
1980-90-х гг	В 1980-х годах в Австралии был официально введен первый экзамен IELTS. TIMSS: Тенденции в международных экзаменах по математике и естественным наукам Впервые запущены международные оценочные тесты В 1990-х годах в IELTS внедрена многомерная система оценки, разделяющая общий балл и баллы по каждому конкретному навыку. В 1988 года, согласно Закону об образовании, учащиеся школ Великобритании обязаны пройти экзамен по общему среднему образованию (GCSE). В 1998 году Германия ввела Abiturreglement, закон, впервые в	1970-90-х	Школы внедрили автоматизированные кабинеты для эффективного контроля успеваемости учащихся, совершая переход от ручного управления к автоматизированным системам. В 80-е годы учителями активно применяются по предметам тестирование как учебный контроль достижений школьников. Используется дидактический тест и практические задания *Время независимости с 1991 года Республики Казахстан* В 1992 году было учреждено Республиканское государственное казенное предприятие "Национальный центр тестиро	1977 – 90-х	В 1977 году согласно Программе по образовательному измерению и оценке впервые проведен тест в Восточном нормальном университете. Возобновлено проведение ежегодного единого национального экзамена для поступления в общеобразовательные вузы. (Nationwide Unified Examination for Admissions to General Universities and Colleges) В 1984 году участие в IEA. Министерство образования определило провинции и города Хэбэй, Шаньси, Пекин и Тяньцзинь для участия во втором организованном IEA исследовательском меропри

Продолжение таблицы 10

1		2		3	
	Германии утвердивший Abitur как официальную квалификацию.		вания" (НЦТ) Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан В 1996 году созданы стандар тизированной компьютерной процедуры педагогических измерений "Ордана" Успехи учащихся оцениваются на основе контроля знаний, что подразумевает повышение стан дартов как в качественных, так и в количественных показателях		тии по измерению и оценке в образовании в области естественных наук, включая физику, химию, биологию.
2000-е	Программа международной оценки учащихся (PISA) была инициирована ОЭСР В 2001 году впервые было проведено международное исследование прогресса в области международной грамотности чтения (PIRLS) В марте 2005 года произошла реформа теста SAT, в результате которой структура теста была изменена, и теперь он включает в себя три раздела: математика, критическое чтение и письмо. Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (ICILS) было впервые проведено в 2013 году.	2000-е	Внедрена система Единого национального тестирования с 2004 года. ЕНТ (Единое Национальное Тестирование) В республике активно начали проводиться научные исследова ния по педагогическому измерению и диагностике В 2007 году Казахстан впервые принял участие в исследовании TIMSS В 2009 году Казахстан принял участие в PISA.	2000-е	В 2002 году Министерство образования Китая опублико вало уведомление "О активном продвижении системы оценки и экзаменационной системы в школах" Шанхай присоединился к тесту PISA в 2009 В 2013 году Министерство образования КНР опубликовало "Мнение о продвижении реформы системы комплексной оценки в средних и начальных школах"
Примечание – Составлено по источнику [3, с. 55-61; 118, с. 3-43; 151, с. 75-85; 165, p. 137-148]					

Отдельно опишем историю развития психолого-педагогических измерений в Японии, поскольку в азиатском регионе она выходит в доминирующие страны.

Развитие психолого-педагогических измерений в Японии

Сато и др.в развитии истории психологии Японии выделяют следующие периоды:

(а) введение и принятие западной психологии; (б) развитие и автономия японской психологии; в) поворот военного времени — смятение и трансформация японской психологии; и (г) современная японская психология — количественное расширение и качественное разнообразие после Второй мировой войны [76, p. 110-127].

Анализируя развитие прикладной психологии, в которую входит психологическое тестирование, Сато хронологически выделяет следующие этапы исторического становления [184]:

1877-1888 г. – домодернисткая психология, связанная с проникновением психологии из западных стран через университеты и педагогические колледжи. Точка отсчета – 1877 г. – год основания Токийского университета как образца западного университета. До этого в предшественнице университета – Токийской школе Кайсей была внедрена учебная программа психологии (1873), в 1875 г. выпушена первая книга по психологии - first book on "shinrigaku" (psychology) и др. Данное направление схоже со становлении психологии в лоне философии – «было больше похоже на mental philosophy».

1888 г. – продвижение современной экспериментальной психологии профессиональным психологом, получившим образование в США, доктором психологии Yujiro Motora (1858-1912) и, затем, его учеником Matsumoto. В 1890 году для Мотора была создана кафедра психология в Imperial University of Tokyo, и в 1903 г. открыта лаборатория психофизики, в 1912 г. появился первый журнал «Психологические исследования». 1903 г. считается точкой отсчета истории психологии как научного направления в Японии.

С 1900-х годов активно развиваются прикладная психология – психология образования, индустриальная и клиническая психология. В области психологии образования - в 1918 году Судзуки Харутаро (школьный учитель) и Танака Каничи (ученик Мацумото, профессор Токийского университета Бунрика) стандартизировали и применили тест Бине-Симона в Японии. В 1920 году Учида Юзабуро усовершенствовал тест умственного сложения Крепелина, который был известен как «тест на работоспособность». В психодиагностическом тесте Учида-Крепелина испытуемый работает непрерывно в течение одной минуты, пока его не остановят и не направят к следующему ряду цифр. В тесте добавляются последовательные пары цифр, расположенные в длинных рядах, и отмечается целое число в столбце единиц каждой суммы. Именно «образец реакции» важнее, чем точность каждого расчета. Учидой в 1925 году, всего через четыре года после его публикации в Германии, были применены тесты Роршаха, проективный тест личности [185] и др. В 20-х годах тесты применяли в военных исследованиях, профориентации и отборе кадров.

В этом же периоде проявляется тенденция автономизации японской психологии – поскольку появляется этнической течение – Морита-терапия. Морита Масатаке (1886-1957), психиатр, основал уникальную форму психотерапии, основанную на дзэн.

1927-1945 гг. – психология накануне войны и в военное времени. Например, тестирование разрабатывалось для отбора военных пилотов. 1927 г. – год образования Японской психологической ассоциации как научной организации. Развитие психологии и тестирования было связано с военной отраслью.

С 1945 года – послевоенное развитие связано с психологией образования, развитием тестов из США. В 1945-1952 гг. страна была оккупирована США после Второй мировой войны, соответственно развитие шло под влиянием США. Были внедрены многомерные личностные тесты, такие как MMPI, а также новые типы умственных тестов, такие как WAIS. В результате этих изменений количество психологов в Японии и сферы их деятельности резко увеличились.

С 1952 г. – происходит интенсивное развитие современной японской психологии. После публикации в 1949 году Шкалы интеллекта Векслера для детей (WISC) в Америке, в 1953 году Хабуку Кодама (1896–1988) и Фудзиро Синагава (1916-2012) опубликовали версию WISC, разработанную специально для японских детей [185]. Появляется множество профессиональных психологических ассоциаций, проводятся исследования по педагогической, социальной, криминальной, политической, межкультурной психологии. В 1990 г. в Киото прошла 22-я Международная конференция по прикладной психологии [184, p. 76-89].

В исследованиях отмечаются две точки бурного роста японской психологии – после 1952 года и после 1990 года – клинической психологии [184, p. 76-89]. В 1993 году Тацуя Мацубара, Фудзита, Маекава и Исикума перевели и адаптировали K-ABC для Японии [185, p. 340-353]. Адаптированы тесты Большой пятерки. Разрабатываются и самостоятельные методики японских авторов, например, был разработан метод культурных связей психологических характеристик на основе 30-летнего статистического изучения японского национального характера [186].

Если говорить о становлении азиатской психологии, то по исследованиям Blowers G.H., Turtle A.M., Hac P.M., Begum, H.A [187] японская психология имеет самое ранее профессиональное становление, вклад ученых 19 в. с психологическим образованием, и институализацию ее развития.

Далее рассмотрим в графическом виде лент развития и синхронизацию тенденций развития в Западных странах, Казахстане и Китае. Условно у нас появляется карта сравнительного развития психолого-педагогических измерений. Для анализа лент развития рассмотрим термин теории глобализации – темпоритм развития.

Анализ лент развития помогают сравнить темпоритм развития исторических событий, выявить синхронизацию и влияние мировых тенденций. Темп - это скорость движения; ритм – интенсивность, и ритмичность -

цикличность движения. Понятие темпоритм, помимо музыки, лингвистики, нейронаук, в настоящее время используется в синергетике, глобалистике, теории социальной динамики. Яницкий говоря, что «глобализация – это неравномерный и нелинейный процесс», отмечает, что «темпоритмы его динамики различны» как в странах, так и в разных сферах социальной и производственной деятельности [188]. Однако ученые определяют синхронизацию, и даже в экономике выявляют корреляции в процессах. По Курушиной [189], «синхронизация – это совпадение по времени восходящих и нисходящих трендов развития». Выявим как результат нашего исследования синхронизационные тенденции в истории психологического тестирования и педагогических измерений, и отличия.

В таблице 9-10 приводится сравнение китайской и казахстанской истории на фоне развития западной педагогики и психологических измерений.

Схематические данные таблицы проиллюстрированы на рисунках в (Приложения Б, В).

Казахстан и Китай – азиатские страны, которые в XX веке находились под влиянием советской традиции. Изучая становление психолого-педагогических измерений в Китае, можно заметить схожие тенденции и в Казахстане. Если Китай был независимым государством, то Казахстан стал независимым только в 90-х годах XX века. Процессы глобализации и интеграции мировой науки, начавшиеся в конце XX века, способствовали развитию психологической науки и практики, включая психолого-педагогические измерения. Региональные и глобальные тенденции пересеклись в полицентрической парадигме развития психологии.

Обобщая взгляды А. Брока, можно отметить, что XX век имеет свои глобальные особенности в развитии научных дисциплин, сочетая неклассическую и постнеклассическую методологии. Это подчеркивает значительное влияние методологических подходов неклассической рациональности и постмодернизма [30, p. 646-658].

Обобщим тенденции исторической эволюции психолого-педагогических измерений.

История психологического измерения в Китае, Казахстане и на Западе показывает, что *каждый этап ее развития был связан с социальным контекстом того времени*. Поскольку образование отражает социальные, политические, экономические и культурные изменения, *внутренние и международные политические события* в значительной степени *влияли на развитие психолого-педагогического измерения*.

Ранее в древние времена, психологические и педагогические измерения родились в одном лоне практических потребностей в кадрах управленцев государства. В начале XX века также развитие психолого-педагогических измерений было продиктовано запросом общества по ликвидации безграмотности и расширению системы образования (в частности тестов Бине), стратегией всеобщего образования населения государств для подготовки кадров, усложнению промышленного производства в мире.

Анализ показывает, что в начале XX века тестирование активно развивалось в СССР, Китае и Японии, что было связано с адаптацией тестов Бине-Симона к национальным условиям. Разработка теста во Франции была инициирована министерством для оценки обучаемости детей. В СССР и Японии массовое использование теста способствовало реализации стратегии всеобщего образования, что сделало западную тестологию важным источником для практики тестирования. С 1936 по 50-е годы в СССР и Казахстане наблюдался спад в психодиагностике, а военные конфликты в Китае замедлили исследования в этой области. После создания КНР в 1949 году, под влиянием советских тенденций, психодиагностические исследования почти прекратились. Восстановление психодиагностики началось в 70-е и 80-е годы в Казахстане и Китае. Японская практика, напротив, в военный период способствовала развитию тестирования. Послевоенные условия в Японии позволили адаптировать личностные опросники, такие как MMPI, уже в 1953 году. Казахстан и Китай в это время отставали в развитии психометрии, которая возродилась в СССР в конце 60-х, а в Китае – с 80-х годов.

Таким образом, мы наблюдаем явное волнообразное развитие психологического тестирования в Казахстане и Китае: от бурного роста до прекращения практики, и восстановления с 70-80-х годов. Для Казахстана первый цикл развития занял около 16 лет, для Китая – около 30 лет. Второй импульс отчасти связан с мировым трендом запроса оценки психического здоровья людей. Глобальный импульс в 70-80-х годах XX века стал возможен благодаря расширению Всемирной организации здравоохранения содержания понятия «здоровья», включения в него психического и социального здоровья, а также докладам международных экспертов по данному вопросу.

С 80-х годов XX века в Казахстане и Китае начала активно развиваться психодиагностика как практическая деятельность. В Казахской ССР и КНР массово внедрялись психологические службы в школах. Психологи активно применяют диагностику при поступлении в школу, профориентации детей.

В 2000-х годах психологическое тестирование набирает еще большую силу, ее массово развивают в образовании, в сфере HR - при профессиональном отборе, и с недавних пор в клинической работе, расширяется количественный масштаб использования диагностических методик.

Причины сдерживания в 40-60 гг.XXвека для КазССР и КНР связаны участием стран в войнах и идеологическим фактором. Глубже идеологический фактор может объясняться тем, что центром разработки новых тестов 50-60-е годы были западные страны, которые относились к капиталистической идеологии. Условно можно сказать, что СССР и КНР отрицало возможность психологических проблем у простых людей-граждан, психиатрическую помощь в 60-х-70-х годах в СССР оказывали инакомыслящим.

Сравнение хронологии развития ярко иллюстрирует, синхронизацию в странах в начале XX века, а также роста в период 80-90-х годах.

В середине XX века для Казахстана и Китая, помимо военных событий, значительное влияние оказала советская традиция отказа от психометрии. Анализируя становление психометрии в Китае, можно наблюдать схожие

тенденции в Казахстане. Однако Китай был независимым государством, тогда как Казахстан входил в состав СССР и стал независимым лишь в 90-х годах.

Глобализация и открытость мировой науки в конце XX века значительно ускорили развитие психологической науки и практики психометрии. На данный момент региональный и глобальный векторы пересекаются в полицентрической парадигме истории психологии. Сравнительный анализ показывает, что лидирующая роль Азии способствует развитию психометрии, в частности, адаптации японских тестов в Китае. В настоящее время наблюдается проникновение проективных японских тестов кокологии (изучение духа и разума) Исаму Сайто в казахстанскую и мировую практику популярной психологии.

Современная история психологии включает в себя изучение кросс-культурного развития психологических идей, что способствует обмену направлениями развития, идеями и инструментами, их адаптации или противопоставлению в новых условиях.

Выводы о факторах, влияющих на развитие истории психологического тестирования: 1) история государств и военное время; 2) идеологическое влияние, разделение на коммунистический и капиталистический лагеря, что либо сдерживало, либо способствовало развитию психометрии; 3) глобальное развитие психологии и психометрии оказало значительное влияние на психологическое тестирование, особенно под влиянием западных теорий. Это проявилось в синхронизации их развития в начале XX века и в дальнейшем сближении в 80-90-е годы; 4) Формирование региональных тенденций в условиях сотрудничества и открытости государств, а также советское и японское региональное лидерство оказали значительное и продолжающееся влияние на развитие психометрии и психологии в целом.

Наблюдая за хронологической линией, можно сделать вывод, что идея измерения в области образования возникла в Китае (императорские экзамены), в то время как её научное развитие осуществлялось на Западе. Сравнивая структуру стандартизированных тестов (например, проанализируем SAT), они включали разделы по математике, языку и аналитическим навыкам.

В настоящее время, ЕНТ и Гаокэо также включают различные разделы по предметам, оценивают знания в различных областях. Таким образом, экзамены SAT, ЕНТ и Гаокэо, выполняют важную роль в оценке академических способностей абитуриентов и определении их пригодности для поступления в высшие учебные заведения. Однако различия в их истории, географическом распределении и структуре, содержании делают их уникальными системами оценки.

В настоящее время, в международной перспективе в системе образования также уделяет внимание вопросу оценке и соханению психического здоровья учащихся. В качестве примера можно привести OECD-PISA (2015), где помимо измерений чтения, математики и естественных наук впервые собиралась и анализировалась степень психического здоровья учащихся в форме анкет. Рассматривались различные измерения, такие как удовлетворенность жизнью (Life Satisfaction), выполнение домашних заданий учащихся в странах

(регионах)-участниках. Анализируюся тревожность, связанная с учебой, чувство принадлежности к школе, прогулы учащихся [190].

Анализ PISA показал, что Китай занял место выше, чем Казахстан. Согласно исследованию китайского ученого Хэ Шаньюня, китайские школьники имеют индекс принадлежности к школе -0,19 и средний балл удовлетворенности 6,64, занимая 51-е и 61-е места среди стран и регионов-участников соответственно. 59% китайских школьников (в среднем по ОЭСР 67%) утверждают, что они удовлетворены своей жизнью. 78% согласились или категорически согласны с тем, что они беспокоятся о том, как их воспринимают другие люди в случае неудачи (в среднем по ОЭСР 56%), занимая 8-е место по общему благосостоянию из 79 стран и территорий, участвующих в исследовании [191]. Согласно исследованиям, китайские школьники менее счастливы, чем школьники Казахстана. В заключение следует отметить, что помимо статистического анализа результатов PISA важно обратить внимание на другие аспекты жизни школьников, такие как система образования, семейная среда и личностные характеристики учащихся [192].

Единство тенденций развития психолого-педагогических измерений:

1. Единый мощный импульс - развитие стратегии «всеобщего начального образования» и психологии образования привело к созданию тестов Бине-Симона и ее адаптации и применению в Казахстане и Китае в начале XX века.

2. Сворачивание психолого-педагогического тестирования в связи с идеологическими установками и II мировой войной.

3. В 70-е годы XX века Всемирная организация здравоохранения оказала значительное влияние на развитие школьных психологических служб, введя термин «психическое здоровье человека» и привлекая внимание к проблемам психического здоровья детей.

4. Полицентризм развития психолого-педагогических измерений и тестирования; влияние не только мирового глобального развития образования и психолого-педагогической науки, но региональное влияние на развитие измерения.

5. Важная роль психолого-педагогического измерения в профориентации и психологическом консультировании;

6. Мощный импульс развитию психолого-педагогических измерений придает глобализационные и интеграционные процессы, а также компьютеризация, информатизация и цифровизация образования.

Различия в развитии:

– *казахстанские особые тенденции*:

1. Влияние европейской и российской школы тестирования в виде советского направления педологии;

2. С 1936 года остановка в развитии тестирования, но в послевоенное время попытки продолжения развития психологии и измерений.

3. В 60-е-80-е гг. годы XX века – возрождение тестирования интеллектуальных способностей, затем применение диагностики при профориентации.

4. С 90-х годов XX века - активная адаптация и валидизация западных методов тестирования в казахстанскую практику, а том числе на казахском языке.

– *китайские особые тенденции:*

1. В Китае около 2 тысячелетняя история и древняя традиция психолого-педагогического измерения.

2. Влияние военных действий на развитие образования и продвижение тестирования в образование (1949-1978).

3. Идеологическое влияние и запрет на развитие психолого-педагогического измерения.

4. 80-е годы – возрождение традиции развития психометрии и педагогических измерений

5. 2000-е годы бурное развитие психолого-педагогических измерений.

6. Тенденция постепенного повышения внимания к психическому здоровью. По мере усиления социального давления образовательная психометрика все больше ориентируется на изучение и практику психических состояний.

В заключение, можно отметить, что оба региона демонстрируют общие черты в процессе развития психолого-педагогических измерений, однако также проявляют уникальные особенности, придающие их истории развития характерную специфику.

2.2 Развитие психологических служб школ в Казахстане и школьных служб психического здоровья в Китае

2.2.1 Развитие школьных психолого-педагогических служб в Казахстане

В Казахстане развитие школьных психологических служб началось в конце 1980-х годов, в советский период. И.В. Дубровина из Московского государственного университета педагогической психологии отметила, что 1980-е годы можно считать «романтическим этапом» в формировании этих служб. Далее согласимся с ее мнением о ключевых моментах их развития в советское время. В 1983 году журнал «Вопросы психологии» организовал «круглый стол» на тему «Психологическая служба в школе», что сыграло важную роль в признании значимости участия психологов в образовательных учреждениях.

В том же году в Таллинне состоялась Всесоюзная конференция психологов, где обсуждались результаты экспериментов по созданию школьных психологических служб в различных регионах СССР, а также вопросы их теоретико-методического обоснования и организационного развития.

В 1984 году в Институте психологии АН СССР прошла 1-я Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы, где работала секция «Психологическая служба школы».

В 1985 году в журнале «Вопросы психологии» было опубликовано Положение о школьной психологической службе, разработанное в

Психологическом институте. Также Психологическому институту предложили организовать выставку «Психология – школе» на ВДНХ СССР, где были представлены научно-практические разработки по вопросам обучения и воспитания, диагностические и развивающие программы, а также рекомендации для учащихся, педагогов и родителей.

В 1987 году в Психологическом институте прошла Всесоюзная конференция на тему «Научно-практические проблемы школьной психологической службы», где обсуждались результаты экспериментов, задачи и функции школьных психологов, а также их права и обязанности. По итогам конференции школьная психологическая служба была признана одной из наиболее эффективных форм внедрения психологических знаний в систему образования.

В 1988 году Государственный комитет СССР по образованию утвердил должность школьного психолога, что способствовало развитию психологической службы в образовательных учреждениях. Эта служба охватила все уровни образования, а специалистов начали называть педагогами-психологами. С тех пор школьные психологи Казахстана активно накапливают практический опыт [193].

В школах с 2011 года дествовало общие Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования [194], утвержденное приказом Министра образования и науки

Согласно Положению Цель деятельности Психологической службы – «сохранение психологического здоровья обучающихся, создание благоприятного социально-психологического климата в организации образования и оказание психологической поддержки участникам образовательного процесса». В задачи включена диагностическая работа школьного педагога-психолога: 4 проведение психологической диагностики и развитие творческого потенциала обучающихся». Далее она была детализирована следующим образом: Психодиагностическое направление включает:

1) психологическую диагностику обучающихся;

2) комплексное психологическое обследование обучающихся с целью их адаптации, развития и социализации;

3) психологическую диагностику способностей, интересов и склонностей обучающихся;

4) подготовку заключений и рекомендаций по итогам психологической диагностики» [43, p. 3-140].

В школах в 2015-2020 годах действовали правила психологической или социально-психологической службы, утвержденные акиматами или отделами образования. Например, можно рассмотреть правила, действовавшие в Астане, Костанайской и Карагандинской областях (таблица 11) [195].

Таблица 11 – Сравнение выдержек из Положений о психологической и социально-психологической службах в Астаны, Костанайской и Карагандинской областях Казахстана

Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования города Астаны// Постановлением акиматаКостанайской области от 24 апреля 2015 года №107-595	Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования Костанайской области // Постановление акимата Костанайской области от 9 февраля 2015 года № 42. Зарегистрировано Департаментом юстиции Костанайской области 12 марта 2015 года № 5417	Положение о социально-психологической службе (СПС) Утверждено Начальником отдела образования Карагандинской области
Психологическая служба осуществляет свою деятель ность в псходнагностическом, консультативном, просветите льско – профшлактическом, коррекцоеео - развивактем и социально- дспетччерском неправленнях. 1) психологическую диагностикуобследования с целью определения их психологического развития. 2) комплексное пстхолотице ское обследование обучаю щихся с целью их адаптации, развития и социализации. 3) психологическую диагнос тику способностей , интересов и склонностей обучающихся. 4) подготовку заключений и рекомендаций по итогам психологической дагностики.	Психодиагностическое направление включает: 1) психологическую диагнос тику обучающихся с целью определения их психического развития; 2) комплексное психологиче ское обследование обучаю щихся с целью их адаптации, развития и социализации; 3) психологическую диагнос тику способностей, интере сов и склонностей обучаю щихся; 4) подготовку заключений и рекомендаций по итогам психологической диагностики; 5) мониторинг социальных сетей с целью выявления интернет-ресурсов суицидаль ной направленности с информированием органов прокуратуры; 6) выявление фактов посе щения и регистрации обучаю щихся в общественных группах интернет-ресурсов суицидальной направлен ности, с уведомлением роди телей (лиц их заменяющих) и оказанием психологической помощи таким обучающимся	Психологическая диагностика - Оценка психического развития ребенка, сформированности психологических новообразований, соответствия уровня умений и навыков возрастным нормам и социальным требованиям. - Выявление социально-психологических проблем в классах и школе (наблюдение, анкетирование, собеседование). - Сбор информации для создания социального паспорта школы и классов. - Диагностика индивидуальных особенностей учащихся и групп. - Анализ и планирование работы. - Изучение интересов, пот ребностей, семейных взаимоотношений и материального положения учащихся. - Изучение особенностей микрорайона, его проблем и воспитательного потенциала.

С одной стороны, происходит ослабление централизованного управления служб, Управления образованием и школы пытаются сохранить направления деятельности школьного психолога (педагога-психолога) в это время. С другой стороны, в 2017 году был разработан и принят Профессиональный стандрт социальных работников, в котором отражены требования к компетенциям педагога-психолога и психологов в школе. В период 2020-2021 года мир столкнулся с пандемией, что также стало вызовом для деятельности психологических служб.

В 2021 году были разработаны и в 2022 году приняты приказом министра просвещения РК от 25 августа 2022 года *и* утверждены Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования.

Настоящие Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования разработаны в соответствии с подпунктом 46-25 статьи 5 Закона Республики Казахстан "Об образовании" и определяют порядок деятельности психологической службы в организациях среднего образования:

1. Выявление трудностей в обучении и развитии осуществляется через наблюдение, беседы, диагностику и обращения обучающихся, родителей и педагогов.
2. Оказание индивидуального и группового социального и психолого-педагогического сопровождения.
3. Организация мероприятий по сопровождению, включая интерактивное взаимодействие и проведение педагогических советов, семинаров, конференций.
4. Обеспечение междисциплинарного сотрудничества педагогов и специалистов сопровождения.
5. Создание условий для социализации, осознанного выбора профессии и индивидуального образовательного пути [196].

В 2015-2021 гг. в школах Казахстана действовали Правила деятельности психологической службы, которые разработаны и утверждены на уровне различных регионов страны. Эти нормативные документы предоставляют подробные указания и рекомендации относительно функционирования психологов в учебных учреждениях, включая проведение диагностики обучающихся, содействие их развитию и успешной социализации, а также предоставление рекомендаций на основе результатов психологической диагностики. Рассмотрим инструменты диагностики в следующих подразделах.

Эти правила оказывают существенное влияние на регулирование деятельности психологов в средних образовательных учреждениях и акцентируют важную роль психологов в поддержании психического здоровья обучающихся, обеспечении их адаптации к учебному процессу и социальной среде, а также в обеспечении их безопасности, включая мониторинг интернет-ресурсов с потенциально суицидальной направленностью.

Таким образом, Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования представляют собой важный инструмент, способствующий обеспечению психологической поддержки, развитию и

успешной социализации обучающихся в средних образовательных учреждениях Республики Казахстан.

2.2.2 Развитие школьных служб психического здоровья Китая

Китайская служба психического здоровья в школах начала использовать методы психологического измерения в середине 1980-х годов и на данный момент прошла более 50 лет развития. По сравнению с передовыми странами, такими как Европа и Америка, которые имеют столетнюю историю в этой области, китайское образование в области психического здоровья школ началось относительно поздно, но оно развивается быстро, имеет значительные образовательные достижения и привлекает больше внимания.

Исследование Чжу Дэцюаня выделяет ключевые этапы развития школьных психологических служб в Китае [155]:

1. *Середина 1980-х – 1990-е годы:* Появление первых психологических консультационных кабинетов в некоторых школах, начатые исследования психического здоровья учащихся. Открытие кабинетов в Пекине, Шанхае и других городах стало основой современных служб. В 1993 году подчеркнули важность психического здоровья в реформе образования [197].
2. *1999–2002 годы:* Начальное становление сети психологических кабинетов, появление рекомендаций от Министерства образования по психическому здоровью в школах. Акцент на создании условий для обучения детей и увеличении исследований в области психического здоровья [198].
3. *2002–2012 годы:* Активное внедрение консультационных кабинетов и разработка «Руководства по обучению в школах сохранению психического здоровья». Партия призвала к психологической помощи как к элементу социальной гармонии. Начало интеграции психологического образования в учебные программы [199-201].
4. *С 2012 года по настоящее время:* Стандартизация психологических служб, пересмотр руководств и повышение статуса консультационных кабинетов. Внимание к созданию и оснащению кабинетов на уровне местных властей. Разработка рекомендаций по организации работы кабинетов, включая механизмы кризисной интервенции.

Психическое здоровье школьников становится все более актуальным вопросом, отражая рост публикаций и интереса к теме в научной среде. Китай продолжает развивать свои психологические службы, адаптируясь к современным вызовам и учитывая глобальные тенденции в сфере психического здоровья детей [202-199]. Более подробно о развитии психологических служб КНР в школах можно прочитать в нашей статье [207].

2.3 Сравнительный анализ школьных и вузовских психологических служб в двух странах

Школьные психологические службы

С быстрым развитием времени и ускорением темпа жизни общество предъявляет более высокие требования к людям, а конкуренция между людьми становится все более интенсивной. При таких высоких требованиях и давлении

люди несут огромные психологические нагрузки, и возникающие психологические проблемы увеличиваются с каждым днем. В результате в обществе возникает бесчисленное количество негативных явлений, вызванных психологическими проблемами. В связи с этой ситуацией современные люди больше не слепо стремятся к материальному удовлетворению, а уделяют больше внимания психическому здоровью.

Согласно докладу "The State of the World's Children 2021"[1], учебная успеваемость более 1,6 миллиарда молодых юношеством нашей по всему миру пострадала от пандемии COVID-19. Среди молодых юношей в возрасте от 10 до 19 лет более 13% страдают от психических расстройств, что определено Всемирной организацией здравоохранения. Мы обнаружили аналогичные проблемы и вызовы, стоящие перед китайскими подростками в соответствующих опросах. Влияние эпидемии на обучение, жизнь и развлечения молодежи, а также их беспокойство о здоровье своих семей и своем здоровье привели к тому, что многие школьников испытывают депрессию и страх. 57,6% школьников находятся в состоянии тяжелой тревожности по поводу обучения [208]. Министерство образования, Национальная комиссия по здравоохранению и другие ведомства уделяют этому вопросу большое внимание и выпустили ряд политических документов. Проблемы психического здоровья школьников стали предметом обеспокоенности для мира и двух стран – Китая и Казахстана.

Психологическое измерение играет важную роль в школьном образовании. Оно не только обеспечивает основу для индивидуального обучения в школьном образовании, но также предоставляет количественные показатели для диагностики образования в школах. Китайский ученый Лю Тинтин описал роль психологического измерения в образовании. Она указала на то, что в процессе образования по психическому здоровью психологическое измерение может охватить общее психологическое состояние и распространенные психологические проблемы учащихся, а также точно проанализировать их личностные характеристики. Оно играет важную роль в своевременном устранении их психологических барьеров, улучшении самосознания, постоянном раскрытии их потенциала и руководстве здоровым ростом личности [154]. Наши последние исследования показывают, что современная педагогическая диагностика расширяется. Она больше не только диагностирует и оценивает учебное поведение, но стала комплексной и многоуровневой системой оценки [209]. Крайне важно хорошо выполнять работу по психологическому здоровью в школе и поддерживать психологическое здоровье учащихся в школе. Эффективный мониторинг психологического состояния групп учащихся психологическими тестами является ключевым звеном в школьных психологических службах. Он имеет большое значение для выявления тенденции психологических проблем в группе, проведения целевых психологических служб, скрининга лиц, подверженных риску психологических проблем, установления

[1]The State of the World's Children 2021—On My Mind: Promoting, protecting and caring for children’s mental health The State of the World's Children 2021 | UNICEF

стандартизированных записей о психологическом здоровье учащихся и лучшего понимания психологического состояния посещающих учащихся в работе по психологическому консультированию и советованию [210, 211].

Важным толчком для развития школьных психологических служб стали действия Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1970-х годах, когда была введена концепция «психического здоровья человека», что привлекло внимание к проблемам психического здоровья детей. В 1979 году ВОЗ опубликовала доклад, который в 1980-х годах способствовал глобальному развитию психологических служб.

В разных странах развитие психологических служб охватывает от 40 лет до двух столетий. В Советском Союзе подобные службы зародились в 1920-1930-х годах с педологическими кабинетами, которые занимались диагностикой интеллекта и консультированием. Однако после 1936 года развитие педологии остановилось. Возрождение школьных психологов началось в 1980-х с экспериментальными должностями в Москве, а в 1988 году психологические службы стали обязательными во всех школах СССР [212, 213].

В последние годы Китай прилагает большие усилия для развития служб психического здоровья в школах, демонстрируя особенности исследования и развития на национальном уровне на основе сравнения, обучения и подведения итогов, фокусируясь на дифференцированном развитии на провинциальном и муниципальном уровнях на основе комплексного планирования, и интегрируя ресурсы в школах для содействия систематическому развитию моделей обучения психическому здоровью, но все еще существуют проблемы, такие как неравномерное осуществление работы по обучению психическому здоровью, относительно однородные формы, отсутствие долгосрочного механизма кризисного вмешательства в школах, и трудности в проникновении учебных предметов. В нашем исследовании установлено, что становление школьных психологических служб в Китае началось с внедрения функции психологического консультирования и просвещения, а также открытия психологических кабинетов, направленных на формирование у школьников базовых знаний о психическом здоровье.

Исследование показало, что первые два этапа из четырех в развитии школьных психологических служб в КНР были связаны с ростом числа психологических кабинетов, с акцентом на диагностические и просветительские функции. На следующих этапах произошло институциональное закрепление служб, которые были официально признаны как сервисные структуры с установленными регламентами и квалифицированными кадрами. Их деятельность расширилась, включив консультирование, диагностику, профориентацию, профилактику психических проблем и асоциального поведения. Работа психологических служб и введение курса «Психическое здоровье» стали особенно актуальными в постпандемийный период из-за увеличения случаев тревожности и стресса среди школьников [207, с. 117-121].

Согласно подразделу 2.1.2 мы можем заключить, что формирование школьной психологической службы в Казахстане началось с постановки задач

школьной психологической службы в советский период. В соответствии с культурными закономерностями истории, мы разделяем развитие школьных психологических служб в Казахстане на два этапа: советский период и постнезависимый современный период. На этапе советского периода были определены цели и задачи школьных психологических служб и определены обязанности школьных психологических служб. В этот период Государственный комитет СССР по образованию распорядился назначить школьного психолога во все учебные заведения страны. В ходе последующего этапа Министерство образования Казахстана расширило и определило цели психологических служб, деятельность психологических служб и направление диагностики. Проанализируем цикл работы школьных психологических служб в Казахстане и Китае (таблица 12).

Таблица 12 – Сравнение циклов развития школьной психологической службы между Китаем и Казахстаном

Этап	Казахстан		КНР	
	годы	описание этапа	годы	описание этапа
1	2	3	4	5
1 этап	1988 до 1991 гг.	Поставноление о введении ставки школьного психолога во все образовательные учреждения страны (СССР) Началась подготовка пе дагогов-психологов в ре гиональных педагогиче ских институтах	20 гг. 80-е-90-е.	В области психологической поддержки образования - появились психологические консультационные кабинеты в качестве эксперимента в некоторых городах и провинциях
2 этап	1991 по 2010 гг.	Становление психологических служб в школах. Педагог-психолог проводит диагностическую, профилактическую, консультативную, профориентационную деятельность. Часто представлены 1 ставкой, в больших школах 2 и более ставок	1999-2002 гг.	Активное продвижение школьных психологических кабинетов представляет собой систематический процесс, в рамках которого пошагово осуществляется развитие и утверждение данных структур в образовательной системе. Этот процесс характеризуется начальным этапом формирования специализированных психологических подразделений в учебных заведениях.

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4	5
3 этап	2011-2014	Разработаны и утверж дены нормативные доку менты, нацеленные на регулирование деятель ности психологических служб в образовательных учреждениях. Эти общие правила были официаль но подтверждены Мини стерством образования и науки Республики Казах стан, что привело к фор мированию официаль ного регулирующего акта в области психологиче ской деятельности в обра зовательной сфере страны	2002-2012 гг.	В период с 2002 по 2012 год осуществлял важный этап развития кабинетов психологического консультирования в школах, проводится стандартизация процессов. В этот период происходит установление общих стандартов функционирования психологических консультационных кабинетов.
4 этап	2015-2021	Правила психологиче ских служб утвержда ются на уровне Управлений образования регионов. В то же время появление Профессионального стандрта с требованиями к компетенциям психоло гов в школе. Сохранение направлений деятель ности педагогов-психологов. Столкновение с новыми вызовами – деятельность служб в период пандемии	2013 - 2020	На этапе активного продвижения кабинетов психологического консультирования в школах наблюдались значительные усилия по систематическому расширению и улучшению их структуры. Это было направлено на создание более эффективной и доступной системы оказания психологической поддержки в образовательной среде.
5 этап	2022 – по настоящее время	Развитие в постпан демийный этап, укрепле ние и продолжение развития. Планируется появление научного центра консультирования и координации деятель ности педагогов-психологов Обсуждается законо проект РК «О психологи ческой деятельности и психологической помощи»	2021 - по современное время	Через представление рекомендаций и политиче ских документов было под черкнуто внимание школ к психическому здоровью школьников, включая соз дание карточек – психоло гических анкет школьни ков, улучшение курсов по психическому здоровью и усиление уровня управле ния психологическим обс луживанием, с целью мно гоаспектного содействия психическому здоровью школьников

Оба государства активно развивают психологические службы в образовательных учреждениях, однако существует заметная временная разница в начале этого процесса между Китаем и Казахстаном. Казахстан внедрил свои психологические консультации в образование уже в конце 1980-х годов, в то время как Китай начал этот процесс относительно недавно, лишь в последние десятилетия.

Важно подчеркнуть, что обе страны в настоящее время уделяют особое внимание стандартизации и развитию своих психологических консультационных служб в образовательных учреждениях.

Сравнительный анализ развития школьных психологических служб в Китае и Казахстане выявляет как схожие, так и отличительные аспекты их эволюции. В Китае первые два этапа сосредоточились на расширении сети консультационных кабинетов, акцентируя внимание на диагностических и просветительских функциях. Позже институционализация привела к превращению служб в организованные структуры с четкими регламентами и профессиональным составом. Функциональный спектр значительно расширился, охватив консультирование, диагностику, профориентацию, а также профилактику психических расстройств и асоциального поведения.

С другой стороны, в Казахстане развитие школьных психологических служб также можно разделить на два ключевых этапа: советский период и современный период независимости. В период советской эпохи были сформулированы цели и задачи школьных психологических служб, и Государственный комитет СССР по образованию утвердил назначение школьных психологов во все образовательные учреждения страны.

В последующем этапе, под руководством Министерства образования Казахстана, были уточнены цели, область деятельности и направления диагностики психологических служб. Отмечается, что эти изменения приобрели особую актуальность в контексте постпандемической ситуации, когда школьники проявили повышенную тревожность и стрессовые реакции.

В обоих странах уделяется серьезное внимание развитию школьных психологических служб и признается их значимая роль в поддержании психического здоровья обучающихся, их адаптации, социализации и обеспечении безопасности. Однако следует отметить, что методы и этапы развития этих служб различаются в зависимости от исторических и культурных особенностей каждой страны.

В казахстанских школах есть норматив о включение в штат школы педагога-психолога или психолога 1 единицы на 450-500 учащихся. Причем этот норматив соответствует мировым требованиям. В Китае норматив соотношения штатного психолога в школах: 1 психолог к 1000 школьников, который должен быть достигнут до конца 2025 года.

Дальнейшее развитие психологических служб требует внимания со стороны управления учебными заведениями с целью более глубокой институционализации, расширения предоставления высококачественных услуг и, возможно, в перспективе, международной аккредитации [214].

Вузовские консультанционные службы

Развитие психологических служб в вузах мира идет с разной интенсивностью и разнопланово. Калтаева М.В. (2011) пишет, что *интенсивное развитие* подобных служб и их материально-техническая поддержка осуществляется в США, Великобритании, Канаде и других странах [215]. Как известно, формы организации психологических служб вузов в прошлом веке были разными. Например, в США одной из форм были центры или бюро консультационных услуг университетов и колледжей Среднего Запада штатов, которые в 1950 году по инициативе директоров таких центров и бюро организовали неформальное общественное объединение и проводили ежегодные конференции для обмена опытом (Миннесотский университет, Университет штата Иллинойса, Университет штата Огайо, Университет штата Миссури и др.). Поэтому 1950 год стал точкой отсчета в организации *Ассоциации директоров консультационных центров университетов и колледжей* в США. В 90-х годах XX века из неформального объединения Ассоциации приобрела статус национального объединения с формальной организационной структурой в США. В начале XXI века ее членами стали не только университеты и колледжи США, но и университеты Канады, Европы и Азии; сейчас в ней насчитывается более 900 членов AUCCCD (История AUCCCD, 2023) [216] Современная Ассоциация способствует обмену опытом и повышению информированности о проблемах психического (ментального) здоровья и развития в высшем образовании посредством исследований, защиты интересов, образования и обучения, предоставляемых членам, профессиональным организациям и общественности.

Помимо этой организации в Северной Америке таже действует с 1971 г. Международная Ассоциация консультационных услуг [216], которая с 2019 г. провела свой ребрендинг в Международную аккредитационную организацию консультационных услуг (International Accreditation of Counseling Services), которая проводит аккредитацию центров консультационных услуг в университетских городках и вузах. Они разрабатывают стандарты аккредитации таких служб [217]. Анализ аккредитованных центров вузов показывает, что названия психологических служб вузов в США и Канаде различны: чаще всего «Консультационные и психологические услуги», а также «Консультационная и психологическая служба», и другие названия: «Консультационный центр», «Консультационный центр по вопросам здоровья и благополучия в кампусе»; «Услуги по охране психического здоровья» и др. (https://iacsinc.org/accredited-centers/) [211]

В университетах Бельгии психологическая служба была организована для оказания помощи студентам с инвалидностью и их семьям. В немецких университетах индивидуальные консультации для студентов проводятся в рамках научной парадигмы, которая ставит приоритет на улучшение взаимодействия личности с внешней средой [218].

В Казахстане, России, странах СНГ в настоящее время идет становление и развитие психологических или социально-психологических служб вузов. Первые службы создавались в вузах СССР в 70-е годы XX века. Одними из первых служб, по оценке Галицыной И.В. [219], были созданы в Казанском

государственном университете в 1977 году, затем в других вузах – МГУ (сначала при психологическом факультете), СПбГУ и др.; по оценке Меньшиковой Л.В. (2011) [220] в 1971 году в Новосибирском государственном техническом университете.

Впервые в Казахстане психологическую помощь студентам начали оказывать в 1983 году [4; 215]. В 2004 году была разработана концепция психологического обслуживания в вузе в психологической научной школе Х.Т. Шерьяздановой (2004) [222], а также в 2011 году разработано пособие о деятельности психологической службы вуза Ж.И. Намазбаевой (2011) [223]. Х.Т. Шерьязданова, И.А. Абеуова, Г.А. Дусманбетов, М.Н. Махаманова в концепции определили необходимость и причины создания психологической службы в вузах способствовали формированию целей и задач этой структуры, а также содержания ее работы. В результате была разработана и внедрена программа психологической службы, которая базируется на утвержденной модели. Исследования выделяют ключевые направления ее деятельности.

1) диагностико-коррекционная работа;

2) психопрофилактические работы;

3) психологическая консультативная работа [222, с. 4-60].

Благодаря проведенным исследованиям авторов СНГ были разработаны: Жидковой В.В. (2006) модель деятельности психологической службы в вузе, которая включала целевой, содержательный, инструментальный и оценочно-результативный компоненты [224]; Суховершиной Ю.В. (2005) модель деятельности службы практической психологии по психологическому сопровождению личностно-профессионального развития студентов включающего компоненты: цель, задачи, содержание и направления деятельности, виды деятельности (психологическая диагностическая, групповая тренинговая работа; индивидуальная консультативная работа), анализ эффективности сопровождения развития студента [225]; Калтаевой М.В. выявлены факторы сдерживающие развитие психологических служб вузов: концептуальные (требование теоретической основы, представлений, принципов, содержания и методов психологической работы в вузе); юридический (отсутствие нормативно-правовой базы для психологической службы вуза); экономические (системное финансирование служб); психологические (недооценка роли психологической службы вуза в решении задач высшего образования); Тарасовой Е.О. (2012) [226] предложены планы работы психологической службы, включающие мероприятия по направлениям психологического просвещения, диагностики, профилактики, коррекции и развития; Карповой Е.А., Кукулите Т.Г. и др. (2018) – стратегии развития психологической службы, связанные с адаптацией, поддержкой, мотивацией, принятием решений и карьерой [227]. Калтаева И.В. выявила следующую преемственность в психологическом сопровождении студентов в вузе как целостной системы: профориентация (довузовский этап); адаптации (1 курс), специализации (2, 3 курс) и профориентации (выпускные курсы); другие авторы выделяют следующие проблемы: 1 курс - адаптация, 2-3 курс -

снижение мотивации обучения, прокрастинация, 4 курс - определение дальнейшего профессионального пути.

Представленный обзор и анализ литературы в основном связан с западными и отечественными тенденциями развития психологических служб. Поскольку Казахстан в большинстве представляет азиатскую страну, то поэтому в данной статье мы решили изучить опыт восточных стран. Рассмотрим в сравнении развитие психологических служб в вузах Китая и Казахстана, а затем приведем результаты опроса представителей психологических служб Казахстана.

Обзор становления психологических служб вузов Китая

Согласно исследованиям Ф. Фумина (1993) и М. Цзяньцина (1992) [228, 229], в начале 1980-х годов китайские высшие учебные заведения начали разрабатывать и предоставлять консультации по вопросам психического здоровья студентов. Изучение, проведенное Ли И и его коллегами, показало, что в то время были созданы центры в вузах: "Центры консультирования по психологии студентов" или "Центры психического здоровья студентов". Эти центры выполняли схожие функции и подчинялись студенческим комитетам, или были связаны с психологическими факультетами вузов. В 1985 году Шанхайский университет транспорта Китая создал первый специализированный центр по психологическому консультированию и образованию, известный как «Центр психологического консультирования» [230].

В XXI веке работа по психологическому консультированию в китайских высших учебных заведениях перешла в стадию массового распространения, и различные типы учебных заведений создали центры психологического консультирования и обслуживания, которые постепенно совершенствовались [231].

В 2018 году Министерство образования Китая опубликовало повторно документ под названием "Руководство по образованию в области психического здоровья студентов в высших учебных заведениях" [232]. В нем акцентировалось внимание на необходимости стандартизации учебных программ, включая обязательный курс по психическому здоровью для новых студентов, с целью обеспечения полного охвата психологическим образованием всех студентов. Обязательный курс предусматривает длительность от 32 до 36 академических часов, и требуется обеспечить соотношение преподавателей и студентов не менее 1:4000, с минимальным числом преподавателей - не менее 2 в каждом учебном заведении.

По мнению китайского ученого Фан Хунчжи (2019), в период с 2010 по 2019 год наблюдалось значительное расширение и развитие в сфере психического здоровья студентов. В Китае стратегические и политические решения акцентируют внимание на психическом здоровье учащихся, что подчеркивает важность понимания психологической поддержки в высших учебных заведениях [233]. На третьем форуме аспирантов Южного Китая, Гонконга и Макао, посвященном градостроительству и перспективам развития, китайский исследователь Ву Мэньяо [234] подвел итоги развития системы

психологического обслуживания в китайских высших учебных заведениях, отметив, что она уже достаточно развита и сформирована устойчивая и унифицированная модель деятельности таких центров или служб. Данная модель включает в себя широкий спектр образовательных и консультационных услуг, таких как индивидуальное консультирование, групповые консультации, обязательные и факультативные курсы по психическому здоровью, специализированные лекции и тренинги, психологическую пропаганду, оценку психического состояния, кризисное вмешательство и другие специальные мероприятия [234, p. 91-95]. Согласно исследованию Ю. Гуоляна (2018) [235], 92,9% высших учебных заведений осуществляют психологическую диагностику и проводят опросы для новых студентов, 82% учебных заведений предлагают обязательные курсы по психическому здоровью, 97,2% вузов организуют специальные лекции, тренинги и мастер-классы по психическому здоровью, 86,1% учебных заведений активно используют интернет-ресурсы и удобные сетевые формы для проведения психологических мероприятий, 72,8% учебных заведений с центрами психического здоровья имеют собственные веб-сайты и используют мультимедийные платформы, такие как Weibo и WeChat, для популяризации и распространения психологических знаний. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о характерных чертах модели психологического обслуживания в Китае: она строится на основе существующей учебной платформы вузов и предоставляет студентам знания о психическом здоровье через обязательные и факультативные курсы. Далее сравним по критериям международных стандартов консультационных услуг вузов психологические службы вузов.

Сравнение психологических служб Китая и Казахстана по стандартам IACS

International Accreditation of Counseling Services (IACS) разработала стандарты консультационных услуг вузов, которые служат единым ориентиром для развития и организации центров психологической консультации вузов, направленных на обеспечение профессиональных и качественных услуг. Исходный вариант этих стандартов был разработан Канадской ассоциацией служб психологической консультации вузов, пересматриваться каждые 10 лет [230, p. 25-26]. Самая последняя редакция стандартов IACS: "Стандарты для центров психологической консультации вузов", была пересмотрена и опубликована 13 июля 2020 года.

В рамках этих стандартов обычно оцениваются деятельность служб/центров по шести аспектам работы: (1) отношения между центром консультации и вузом, (2) консультационные и клинические услуги, (3) этические стандарты, (4) персонал консультационных услуг, (5) ресурсы и инфраструктура, (6) особые вопросы. Данные шесть пунктов стандартов определяют процедуры работы и требования в области психического здоровья студентов. Для сравнительного анализа текущего состояния психологических служб вузов Китая и Казахстана были выбраны четыре критерия, представленные в таблице 13 .

Таблица 13 – Сравнение по критериям стандартов консультационные и психологические услуги центров и служб вузов Казахстана и Китая

Критерий/ Измерение	Текущая ситуация в Китае	Текущая ситуация в Казахстане (на основе исследования Ахметсадық Ж., 2023)
Отношения Центра психологической службы с университетом	Службы психологического консультирования в китайских университетах создаются в кампусах, специализированных учреждениях психологического консультирования с профессиональным персоналом для предоставления профессиональных услуг психологического консультирования, а специалисты, предоставляющие услуги психологического консультирования, должны обладать квалификацией психологического консультирования, предусмотренной государством.	В 75% университетов имеются службы психологической поддержки, располагающиеся в студенческих центрах или других помещениях вуза. Чаще всего они принадлежат социальному или институциональному сектору.
Консультационные и клинические услуги	Индивидуальное консультирование, групповое консультирование, курсы психического здоровья (32-36 часов обязательных курсов и курсов по выбору), лекции и тренинги, связанные с психическим здоровьем, укрепление психического здоровья, психологическая оценка, кризисное вмешательство	Индивидуальные консультации, онлайн-консультации (страница в Instagram и сайт университета), рекламные, обучающие и ознакомительные мероприятия с помощью консультантов
Сотрудники консультационных служб	Штатные сотрудники и преподаватели психологических служб должны иметь соответствующую академическую и профессиональную квалификацию для того, чтобы заниматься обучением психическому здоровью студентов университетов, и должны быть укомплектованы в соответствии с соотношением преподаватель-студент не менее 1:4000, по крайней мере, 2 консультанта/преподавателя на университет	Соотношение консультант к количеству студентов - 1:3800. Консультанты работают неполный рабочий день по сравнению со штатными сотрудниками. 50% университетов не требуют, чтобы специалисты по консультированию имели степень бакалавра в области психологии. Нет в штате служб квалифицированных психиатров.
Ресурсы и инфраструктура	Психологические службы имеют специальные рабочие фонды и оснащены необходимыми офисными помещениями и оборудованием. В университетах, которые в состоянии это сделать, созданы относительно независимые учебно-консультационные	Психологические службы имеют помещение, офисное оборудование.

Продолжение таблицы 13

1	2	3
	учреждения по вопросам психи ческого здоровья и средние пси хологические консультационные пункты на факультетах (отделениях)	
Примечание – Составлено по источнику [236]		

Современные психологические службы поддержки студентов в Казахстане располагают отдельными офисами и функционируют под эгидой департаментов по социальным вопросам молодежи. Отношение количества сотрудников служб поддержки к численности студентов в учебных заведениях Казахстана и Китая приближается к показателю 1:4000, в то время как международные стандарты в сфере консультирования рекомендуют соотношение 1:1000 или 1:1500 студентов. Это различие представляет собой вызов для указанных служб. Психологические службы оборудованы специальными помещениями и офисной техникой и часто размещаются в университетских кампусах.

Сходства и различия в деятельности психологических службах казахстанских и китайских университетов

Казахстанские и китайские университеты рассматривают деятельность психологических служб/центров как способ укрепления психического здоровья и благополучия студентов. В Казахстане психологические службы университетов предлагают услуги психологической поддержки студентам, испытывающим трудности в межличностных отношениях, нарушениях самооценки, семейно-родительских отношениях и развитии самоидентичности, что способствует созданию хорошей гуманистической среды в кампусе [236].

В Китае университеты рассматривают психическое здоровье как предпосылку и основу для разностороннего развития студентов, способности к успешной академической деятельности и жизни, что соответствует законам роста и успеха студентов. Центры применяют стратегии сочетания решений психологических проблем студентов с решением практических проблем достижения успеха и развития студентов. Качество работы по охране психического здоровья рассматривается как важный показатель уровня развития образования, руководства и управления университетом, показатель качества развития талантливой молодежи, что способствуют укреплению физического и психического здоровья студентов.

В Казахстане согласно Государственному стандарту высшего образования РК (2022) [237] и Структуре образовательной программе высшего образования (бывший типовой учебный план специальностей бакалавриата) преподавание курса «Психологии» (в модуле социально-политических знаний) проводится для всех студентов бакалавриата на 1 курсе. Через него ведется психологическое просвещение студентов по вопросам сохранения психического здоровья студента, развития навыков адаптации к

университетской жизни, построению взаимоотношений и общения с однокурсниками, студентами и преподавателями. В данном курсе рассматриваются тематики мотивации профессиональной деятельности и учебы, проблемы смысла жизни и ценностных ориентаций, теории коммуникации, интеракций и перцепции в общении человека, вопросы позитивного мышления. Семинарские занятия часто проводятся при помощи тренинговых методов обучения.

Приложение к приказу Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 13 января 2023 года №9 устанавливает требования к профессиональному стандарту "Психологическая и социальная работа". В документе четко указано, что для осуществления психологической и социальной практики необходимо иметь высшее (или послевузовское) образование в областях (социальной, экономической, юридической, педагогической или медицинской) и не менее 3 лет стажа работы на должностях в организациях социальной защиты населения или смежных профилях [231].

Основная обязанность специалистов заключается в контроле ведения установленной документации, включая журналы учета посещений и индивидуальных занятий, планы работы, а также документацию по динамике состояния и развития ребенка и другие документы, связанные с оказанием социально-психологических и социально-педагогических услуг [238].

Выводы по второму разделу

Сопоставление тенденций в развитии педагогических и психологических измерений в Казахстане и Китае раскрывает как общие, так и отличительные черты их исторического развития. Общие тенденции включают в себя воздействие и эволюцию психологической и педагогической науки, а также уделяют внимание психическому здоровью детей. Полицентризм развития и влияние процессов глобализации и интеграции также прослеживаются как общие факторы.

Однако Китай и Казахстан обладают собственными уникальными особенностями в развитии психологических и педагогических измерений. Китай имеет древний исторический опыт в области психолого-педагогических измерений и прошел через разнообразные идеологические влияния и периоды запрета на развитие данной сферы. В Казахстане сильное воздействие оказали российская и европейская школы тестирования в контексте развития педагогических и психологических измерений. Последние изменения и реформы в образовательной системе Казахстана, такие как утверждение Правил деятельности психологической службы в учреждениях среднего образования, свидетельствуют о стремлении страны к улучшению психологической поддержки обучающихся и воспитанников. В Китае, с его огромным населением и богатой историей, развитие психологических служб и измерений продолжается, при этом глобальные тенденции и процессы цифровой трансформации образования оказывают существенное влияние.

Анализ истории развития психологических служб показывает изменение акцентов в оказании психологической поддержки подросткам, переходя от медицинской к социокультурной парадигме. Традиции психологических услуг начали формироваться в СССР и Китае в конце 1970-х — начале 1980-х годов. Консультирование стало основным направлением работы служб поддержки подростков, характерным для обеих традиций. В настоящее время наибольшим спросом пользуются просвещение и консультирование, наряду с психодиагностикой, профилактикой и коррекцией.

Данное исследование, нацеленное на сравнение развития психологических и педагогических измерений в Казахстане и Китае, включает в себя анализ продвижения специалистов-практиков в сфере опедагогическии и психометрии в обоих этих странах. Оно также углубляется в исследование того, как исторический контекст, культурные особенности и воздействие глобальных факторов влияют на формирование уникальных путей развития в данной области, и как эти пути развиваются по-разному в разных странах.

3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ КАЗАХСТАНА И КИТАЯ

3.1 Современное состояние применения психологических тестов в школах

Западные психологи внесли большой вклад в разработку инструментов психологической оценки школьников, и с двадцатого века наблюдается постоянный рост числа диагностических инструментов, применяемых для работы по охране психического здоровья в школах Китая и Казахстана, а также новые разработки на техническом уровне, и в целом эти широко используемые инструменты сыграли важную роль в развитии и применении психологических измерений.

Школа, несомненно, является важным и переломным периодом в развитии человека. Поскольку школьники на этом этапе еще недостаточно сильны в саморегуляции и самоконтроле, под давлением школы, общества и семьи они подвержены негативным эмоциям, которые влияют на их психическое здоровье. Это оказывает значительное влияние не только на физическое здоровье учащихся школы, но и на их личностное и интеллектуальное развитие. Психологические тесты – инструменты психологического измерения, доступны в широком разнообразии форм. Существуют также большие различия в функциях и полезности шкал разного характера и назначения. Мы представим современный статус использования психометрических тестов в управлении психическим здоровьем учащихся школ в Китае и Казахстане. В данном разделе рассмотрим конкретные тесты, которые в настоящее время применяются в школах Казахстана и Китая; а также проведем эмпирическое исследование по апробации некоторых тестов и сравним их результаты на выборках школьников Казахстана и Китая.

3.1.1 Современное состояние применения психологических тестов в управлении психическим здоровьем в школах Китая

Количество различных диагностических инструментов психологических тестирований составляет почти две тысячи. Для того чтобы лучше их различать, мы представим репрезентативные психологические диагностики, привнесенные с Запада в Китай. Для того чтобы получить полное представление об использовании шкал психологической оценки в школах Китая с 1990-х годов, в качестве поисковой платформы была использована база данных рефератов китайских журналов (CNKI)[2] China Knowledge Network для поиска по запросу "психическое здоровье школьников" в области психологии образования и менеджмента. Среди них было 415 эмпирических исследовательских работ,

[2]Самая известная в Китае система сбора литературы, которая включает статистические данные: A. Объем литературы, опубликованной в более чем 7000 научных журналах по естественным и социальным наукам, официально издаваемых в Китае, и таблица статистики классификации; B. Объем цитирования статей в каждом журнале, ссылки цитирования и таблица статистики классификации; C. Объем статей, опубликованных авторами журнальных статей, объем цитирования и таблица институциональной статистики; D. Количество посещений веб-сайта Центра CNKI и его подсайтов, таблица статистики IP-адресов.

включенных в основные журналы Пекинского университета (PKU) и в 240 из них использовались шкалы оценки психического здоровья.

На основе более чем 20 распространенных в психологии шкал был создан словарь шкал для поиска, а для подсчета аннотаций 415 статей, экспортированных из China Knowledge Network, был использован Python. Поскольку некоторые шкалы имели китайские и английские названия, было проведено два поиска, первый без различия между китайским и английским языками; второй заменил английские шкалы китайскими, и окончательные статистические результаты показаны на рисунке. Распределение применения шкал показано (таблица 14). При измерении психического здоровья школьников предпочтительной психометрической шкалой была SCL-90, составившая 42,5% от общего числа. За ним следовала психометрическая шкала MSSMHS - 16,3%.

Таблица 14 – Распределение распространенных тестов в Китае

Частота использования психологических рейтинговых шкал (n=240)		
название шкалы	опубликованные статьи	соотношение состава (%)
Шкала самооценки симптомов SCL-90	102	42.5
MSSMHS Китайская шкала психического здоровья для школьников	39	16.3
ASLEC Шкала жизненных событий подростка	18	7.5
Шкала самооценки SES	11	4.6%
Шкала домашней обстановки FES-CV	10	4.2
Шкала теста диагностики психического здоровья MHT	8	3.3
Оценка шкалы родительского стиля EMBU	8	3.3
Шкала оценки социальной поддержки SSRS	8	3.3
Другое	30	15
Другие: шкала поддержки семьи (PSS-Fa), шкала копинг-поведения (копинг-стиля) школьников, шкала психологической устойчивости (RYDM), шкала психической устойчивости CD-RICS, личностный опросник Айзенка (EPQ), шкала стрессоров для школьников, шкала благодарной социальной поддержки, шкала общения родителей с детьми, китайская шкала интернет-зависимости (CIAS), шанхайский опросник психического здоровья школьников (SISMSS), шкала фрустрации, шкала межличностных потребностей, шкала дистресса, шкала положительных и отрицательных эмоций, шкала оценки психического здоровья для учащихся начальной школы, шкала удовлетворенности жизнью для подростков		

Пересмотр и применение в Китае психологических тестов западных стран:

Шкала самооценки симптомов (SCL-90):

SCL-90 был разработан L.R. Derogatis в 1975 г., введен и пересмотрен У. Вэньюанем из Шанхайского железнодорожного медицинского колледжа в 1986 г. В 1999 г. профессор Ван Цзишэн пересмотрел нормативную модель для школьников и создал нормативную модель для шестиклассников (выборка из г. Пекин), показав, что SCL-90 применим к школьникам. Было показано, что

SCL-90 подходит для тестирования симптомов и степени психологической тревожности, депрессии, межличностной чувствительности, обсессий, паранойи и психотизма у школьников [239]. Тан ЦюПин объединили данные исследований 1984-1997 гг. для обновления нормативной модели для школьников [240]. Лю Хэн и др. использовали выборку из 2209 школьников для создания общей нормативной модели SCL-90 у китайских школьников и обнаружили региональные различия в факторах соматизации и враждебности, причем результаты оказались выше, чем в комплексной выборке школьников Тан Цюпина [241]. Анализ пунктов SCL-90, проведенный Ху Шенгли на 5251 школьнике из 10 школ в Сямыне, показал, что существуют временные и географические различия в оценках SCL-90 [242]. В исследованиях, использующих только шкалу самооценки симптомов (SCL-90), она в основном применяется для изучения психологического статуса школьников [243], о котором сообщили Ли Вэйбо, Лю Маохань в 2017 году на примере Уханя, где школьники проводили измерение SCL-90 [244]; в исследованиях, в которых используется не только шкала самооценки симптомов (SCL-90), она в основном применяется для анализа влияния на состояние психического здоровья школьников с помощью психологических вмешательств, в отношении взаимосвязи между психологическими симптомами и академической успеваемостью школьников. В зависимости от цели исследования он используется вместе с рядом шкал, таких как Тест на интернет-зависимость, Опросник общего состояния здоровья (GHQ-20) и Опросник академического выгорания. Хе Аньминг использовал шкалу самооценки симптомов (SCL-90) для изучения академического выгорания в ходе шестимесячного продольного наблюдения за 359 школьниками. Чем глубже был уровень психологических симптомов у подростков, тем тяжелее было их академическое выгорание, и наоборот, причем уровень психологических симптомов углублялся по мере повышения уровня академического выгорания. В том же году исследование показало, что академическое выгорание частично опосредует связь между зависимостью от мобильного телефона и психологическим благополучием [245]. В исследовании, проведенном Чжао Чуаньсян, Ма Юнжань, было установлено, что школьное обучение психическому здоровью в сочетании с вмешательством в семью, межличностным групповым консультированием и семинарами по психическому здоровью учащихся эффективно для улучшения психического здоровья школьников, улучшения их межличностных отношений и отношений между родителями и детьми, а также улучшения их психического здоровья [246].

ASLEC Шкала жизненных событий подростков

В 1983 году Чжэн Яньпин и др. пересмотрели шкалу социальной адаптации Хольма и Раэ 1967 года (SRRS) в соответствии с реальной ситуацией в Китае [247]. В 1987 году Ван Сяндун разработал Самооценочный контрольный список жизненных событий для подростков ASLEC, который был основан на обзоре отечественной и зарубежной литературы, чтобы рассмотреть физиологические и психологические особенности китайских подростков и их социальные роли. В 1997 году Лю Сянчен протестировал шкалу и доказал, что

она имеет большое теоретическое значение и прикладную ценность для изучения степени и характеристик подросткового психологического стресса и его взаимосвязи с психосоматическим развитием и психосоматическим здоровьем [248]. 2015 году китайский исследователь Синь Сюхун вновь пересмотрел шкалу, используя выборку школьников, что позволило подтвердить эффективность применения ASLEC вшкольникой среде [249]. В 2016 г. Чэнь Хь, который отметил, что ASLEC является одним из очень важных инструментов для изучения подростков. Однако существуют проблемы, такие как различные характеристики исследуемой популяции и меняющееся время, которые требуют дальнейшего совершенствования [250]. В исследованиях, использующих ASLEC, он в основном применяется для изучения негативных эмоций и суицидального поведения подростков, а также для анализа различий в воздействии различных жизненных событий на подростков с разными характеристиками. В этих исследованиях ASLEC не использовался отдельно, а применялся в сочетании с несколькими шкалами, такими как Шкала самооценки симптомов (SCL-90) и Опросник детской травмы (CTQ), в зависимости от цели исследования. Большинство исследований связывают жизненные события с негативным поведением. В одном исследовании ASLEC использовался для изучения суицидального психологического поведения, и был сделан вывод, что плохое обращение в детстве и недавние негативные жизненные события оказывают важное влияние на суицидальное психологическое поведение учащихся школы [251]. В исследовании корреляции между психологическим статусом и жизненными событиями среди учащихся школы в Чунцине Лю Маохань аналогичным образом получил, что проблемы с психическим здоровьем у школьников связаны с негативными жизненными событиями [252].

Шкала самооценки SES

Шкала самооценки (SES), разработанная Розенбергом в 1965 году, использовалась для оценки общих ощущений подростков относительно самоуважения и самопринятия. В 1998 году Ванг и др. впервые исследовали надежность и валидность SES и пришли к выводу, что SES является более желательным инструментом с меньшим количеством пунктов, простым в оценке и легким в применении, и предложили пересмотреть пункт 8 (Я хотел бы заслужить большее уважение к себе), чтобы сделать его более подходящим. больше подходит для применения в китайском контексте [253]. В 2010г. после Лин, Сюцюань предложил удалить 8 вопрос или трактовать ее в явно негативном тоне (Я чувствую, что мне будет трудно добиться большего уважения в будущем) [254], в 2018 г. Гао Шуан предположили, что содержание выражения пункта 8 (Я хотел бы думать о себе более высоко) необходимо корректировать с учетом неоднородности высокой самооценки индивидов; пункт 1 (Я считаю себя ценным человеком, по крайней мере, не сравнимым с другими) и пункт 5 (Я чувствую, что мне нечем гордиться) необходимо корректировать с учетом гендерных различий [255]. В исследованиях, использующих шкалу самооценки SES, она в основном применяется для анализа влияния самооценки как медиатора на межличностные отношения,

зависимость от мобильного телефона и т.д. Лю Гуанцзэн пришел к выводу, что и самооценка, и межличностное доверие значительно и положительно коррелируют с межличностными отношениями [256]. Сунь Чонгён и др. пришли к выводу, что чем выше уровень самооценки школьников и чем лучше их статус социальной поддержки, тем меньше у них зависимость от игр на мобильном телефоне. Уровень самооценки школьников может влиять на зависимость от мобильных игр как прямо, так и косвенно через социальную поддержку [257]. Чэнь Мэй считает, что когнитивная переоценка может влиять на зависимость подростков от онлайн-игр не только прямо, но и косвенно через самооценку. Подростковая зависимость от онлайн-игр может быть смягчена путем повышения когнитивной переоценки и самооценки [258].

Шкала семейного окружения FES-CV

Фей Липенг и др. ввели шкалу семейной среды (FES), разработанную Моссом в 1991 году, и переработали ее в китайскую версию шкалы семейной среды (FES-CV) для оценки различных характеристик семейной среды. В 1993 году Фей Липенг и др. проверили валидность и надежность шкалы и доказали, что шкала имеет хорошую пригодность для использования [259]. Лю Дань провели повторную валидизацию и обнаружили, что некоторые субшкалы имеют низкую надежность и паттерны факторной нагрузки, которые не согласуются с подготовителем [260]. В 2015 г. Тао Цзиньхуа и др. пришли к выводу, что большинство субшкал китайской версии шкалы семейного окружения имеют хорошую надежность и валидность для использования в подростковых группах, а субшкалы независимости и религиозных взглядов имеют низкую надежность и валидность и не подходят для китайского культурного контекста. [261]. В исследованиях, использующих шкалу семейного окружения FES-CV, она в основном применяется в исследованиях, связанных с негативным эмоциональным поведением, таким как депрессия и рискованное поведение у подростков. Ли Гопин, У Голан применили шкалу семейной среды FES-CV для исследования связи между депрессией и семейной средой у школьников, предположив, что различные характеристики семейной среды неразрывно связаны с формированием депрессии, предполагая, что высокая близость между членами семьи, хорошее эмоциональное выражение, более высокие культурные и рекреационные аспекты помогают предотвратить или уменьшить депрессию у школьников. Хорошая семейная обстановка не только позволяет школьникам, у которых развиваются депрессивные симптомы, незаметно для них развивать правильное эмоциональное восприятие, но и способствует их позитивной и здоровой интеграции и принятию в общество как личности [262, 263]. У Чжиминь обнаружил, что близость имеет значительный отрицательный прогностический эффект на суицидальные мысли [264].

В 1999 году Чжоу Бучэн и др. (факультет психологии Восточно-Китайского педагогического университета, Шанхай) пересмотрели шкалу диагностической меры беспокойства, разработанной Сузуки Аоши и др. в Японии. В 2004 году Чжэн Цюаньцюань и др. изменили структуру шкалы, удалив пункты с факторной нагрузкой менее 0,3. Таким образом, первоначальный опросник был сокращен со 100 пунктов до 69 пунктов, и было

подтверждено, что сокращенная шкала больше соответствует стандарту психологического тестирования и реальной ситуации школьников. В 2009 году Вэй Гуаньлин и др. пересмотрели шкалу для измерения состояния психического здоровья в группе учеников начальной школы [265]. Шкала имеет то же количество пунктов, что и пересмотренная шкала Чжэн Цюаньцюаня. Количество пунктов в шкале МНТ было сокращено, чтобы облегчить ответы младших школьников, но пересмотренная шкала не была достаточно широко использована в данном исследовании. При применении Диагностической меры психического здоровья (МНТ) она в основном используется для анализа состояния психического здоровья школьников и психического здоровья группы детей, оставшихся без попечения родителей. Чжоу Ли, Лю Хунъянь и Чжао Сяоянь в своих исследованиях подтвердили, что отсутствие родительской заботы в определенной степени влияет на психологическое здоровье оставленных без присмотра школьников, вызывая значительные негативные последствия [266-268]. Цзоу Цянь провел кросс-секционный анализ психологического состояния школьников при поступлении в школу и показал, что общее психологическое здоровье китайских школьников при рождении и частота выявления каждого фактора в настоящее время имеют тенденцию к снижению, а затем к повышению [269]. Мы использовали данную шкалу для проведения опросов в Китае.

Для дальнейшего изучения состояния психического здоровья учащихся школы в Китае (Внутренняя Монголия) мы провели позитивный скрининг, результаты которого представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Показатели психического здоровья школьников (в разрезе субшкал)

Год обучения	Учебная тревожность, %	Беспокойство о людях, %	Тенденция к одиночеству, %	Склонность к самообвинению, %	Аллергическая склонность, %	Физические симптомы, %	*Фобии*, %	Импульсивность, %
7	89/67.4	14/10.6	2/1.5	28/21.2	27/20.5	45/34.1	13/9.8	6/4.5
8	69/51.9	8/6.0	2/1.5	28/21.1	19/20.3	29/21.8	9/6.8	8/6.0
9	61/53.0	2/1.7	1/0.9	19/16.5	14/12.2	19/16.5	0/0.0	5/4.3
Общие данные	219/57.6	24/6.3	5/1.3	75/19.7	60/15.8	93/24.5	22/5.8	19/5.0

Рассмотрим результаты анализа:

1. У значительной части учащихся наблюдаются высокие уровни учебной тревожности и физические симптомы. Согласно таблице 3, среди семиклассников уровень учебной тревожности был существенно выше, что указывает на страхи перед экзаменами и трудности с концентрацией. Большинство учащихся испытывают физические симптомы тревожности, такие как учащенное сердцебиение и бессонница. В 9 классе физические симптомы наблюдались у 16,5% учащихся, что ниже, чем в предыдущих классах,

свидетельствуя о большей эмоциональной стабильности девятиклассников, хотя некоторые все еще беспокоятся о своем физическом состоянии.

2. Показатели субшкал "склонность к самообвинению" и "склонность к аллергии" также были значительными, однако средний балл оказался выше. В 9 классе эти показатели были ниже, чем в 7 и 8 классах, что говорит о более спокойном отношении девятиклассников к неудачам.

3. Процент учащихся с проблемами по субшкалам "беспокойство о людях", "склонность к одиночеству", "фобии" и "импульсивность" был низким, что свидетельствует о том, что большинство детей успешно справляются с повседневными задачами.

Для анализа взаимосвязи между учебной тревожностью и личностными характеристиками использовалась корреляция Пирсона на основе опросника «Малая пятерка личности подростка». Результаты этого анализа приведены в таблице 16.

Таблица 16 – Взаимосвязь между учебной тревожностью и личностными характеристиками у школьников

Характеристики	Экстра версия	Соглаша тельство	Сознатель ность	Откры тость	Нейро тизм
Учебная тревожность	-.165**	-0.045	0.014	-0.062	0.464**
** – Корреляция значима на уровне 0,01 (2-tailed)					

Корреляционный анализ (таблица 16) показывает значимую положительную связь между учебной тревожностью и эмоциональной нестабильностью (нейротизмом) на уровне 99%. Также установлена отрицательная корреляция между учебной тревожностью и экстраверсией при том же уровне значимости [208].

Шкала оценки родительского стиля EMBU

Шкала оценки родительского стиля EMBU была разработана профессором Перис и др. в 1980 году на кафедре психиатрии Университета Швеции [270] и в настоящее время является одной из самых влиятельных и широко используемых шкал родительского стиля на международном уровне [271]. В 1993 году Юэ Дунмэй и др. провели длинную версию EMBU. Предварительный пересмотр подтвердил, что измерения китайских родительских стилей в большей степени соответствуют западным [272]. В 2010 году Цзян Приз и др. пересмотрели краткую версию EMBU на китайском языке, сохранив три основных измерения отвержения, эмоциональной теплоты и чрезмерной защиты из оригинальной английской версии. Недостатки полной китайской версии были компенсированы за счет сохранения основных измерений при сокращении длины опросника и демонстрации того, что короткая версия шкалы обладает определенной стабильностью во времени [273]. В исследованиях, использующих Шкалу оценки родительского стиля EMBU, она в основном применялась в исследованиях, связанных с тревогой школьников при сдаче экзаменов и родительским стилем. Фан Шуанфэн

использовал тест EMBU, чтобы провести корреляцию и показать, что психологические отклонения у школьников тесно связаны со стилем воспитания, и что плохой стиль воспитания является фактором риска для развития психологических проблем у школьников [274]. Бай Чуньюй указал, что эмоциональная теплота, чрезмерное вмешательство и чрезмерная защита со стороны отцов являются основными факторами, влияющими на уровень тревожности школьников. Стиль воспитания является фактором, влияющим на тревожность школьников [275].

Разработка шкалы психологической оценки для школьников в Китае и результаты тестирования

В связи с особым характером психического здоровья на подростковом этапе, китайские ученые постепенно разработали собственные инструменты оценки психического здоровья школьников, такие как "Китайский опросник психического здоровья школьников", разработанный профессором Ван Цзишэном. Он пользуется популярностью в области диагностики психического здоровья китайских школьников. В последние годы рейтинговая шкала социальной поддержки (SSRS) профессора Сяо Шуй Шуя также привлекает внимание и применяется в контексте новой эпохи.

Китайская шкала психического здоровья детей школьного возраста MSSMHS

Шкала психического здоровья для школьников (MSSMHS), составленная известным китайским психологом профессором Ван Цзишэн в 1997 году, была разработана для групп школьников с симптомами обсессивно-компульсивных проявлений, паранойи, враждебности, межличностного напряжения и чувствительности, депрессии, тревожности, учебного стресса, дезадаптации, эмоционального дисбаланса и психологического дисбаланса, обеспечивая эффективный инструмент для оценки уровня психического здоровья школьников в Китае [276]. При применении Китайской шкалы психического здоровья для школьников MSSMHS она в основном используется для диагностики направленности симптомов у школьников и изучения влияющих факторов. Исследование Дуань Юнь и др. показало, что проблемы психического здоровья школьников в этнических районах Сычуани не отличаются оптимизмом, а главной проблемой является учебный стресс. Общение между родителями и их детьми имеет решающее значение для психического здоровья школьников [277]. Это исследование совпадает с результатами исследования Ли Юня и Йонг На и др. по изучению психологического состояния школьников Сямыня и района Наньчжун, подвергшихся учебному стрессу [278, 279].

Шкала оценки социальной поддержки SSRS

В 1986 году Сяо Шуй разработал шкалу оценки социальной поддержки SSRS, которая содержит три измерения: объективная поддержка, субъективная поддержка и использование поддержки, опробовал ее в небольшом масштабе и пересмотрел в 1990 году в соответствии с ее использованием [273]. В 1999 год Ван Сяндун подсчитал более 20 исследований с использованием этой шкалы и подтвердил, что шкала хорошо разработана и имеет хорошую надежность и

валидность [281]. В исследованиях с использованием шкалы оценки социальной поддержки (SSRS) социальные оценки использовались в качестве опосредующего фактора для изучения влияния психологических состояний и поведенческой мотивации школьников. Чжоу ЛуЛу и др. подтвердили, что поддержка со стороны семьи, сверстников, учителей и т.д. может способствовать повышению уровня вовлеченности учащихся в учебу, а при тревожном состоянии учащихся высокий уровень поддержки способствует снижению тревожности и, таким образом, повышению вовлеченности в учебу [282]. Также показали, что благодарность может влиять на субъективное благополучие, воздействуя на социальную поддержку и устойчивость к фрустрации [283].

Мы видим, что китайские школьники в диагностике психического здоровья ориентируются в основном на симптомы и психологическое качество, а при использовании шкал в основном используются шкалы, ориентированные на симптомы, дополненные шкалами психологического качества. Это контрастирует с исследованием китайских ученых Ван Тингтинг в 2010 году, в котором адаптивная ориентация шкал психического здоровья постепенно снижалась [284]. В отличие от исследования 2006 года Сюй Цзынина, в котором использование психологических тестов SCL-90 в диагностике школьников составило 72,9%, частота использования в данном исследовании была значительно ниже - 42,5% [285]. Это показывает, что использование психологических шкал в области сохранения и развития психического здоровья школьников в Китае становится более разнообразными. В Китае ведется работа по созданию методов оценки учителей в школьных психологических кабинетах, чтобы обеспечить соответствующую диагностическую поддержку работы учителей по обучению психическому здоровью школы и способствовать их профессиональному развитию. Создание гармоничной атмосферы в учебных отношениях может усилить психологическую безопасность учителей и их вовлеченность в учебный процесс, а также способствовать стимулированию их инициативы и инновационного поведения. Поэтому руководители образовательных учреждений должны обращать внимание на формирование благоприятной атмосферы в учебных отношениях, чтобы укрепить чувство принадлежности и идентификации у своих учителей с учебным заведением [286]. Содействовать применению информационных технологий для улучшения базы данных и построения моделей. Решать такие вопросы, как стандартизация тестирования, стандартизация процесса администрирования и точность результатов тестирования.

3.1.2 Современное состояние использования психологических тестов в школах Казахстана

К.Б. Жарикбаев внёс значительный вклад в систематизацию и периодизацию развития психологии в Казахстане. Он отмечал исследование Н.П. Архангельского, чья работа 1923 года на казахском языке описывала тестирование учащихся. Однако после 1936 года педологические исследования в СССР, включая Казахстан, были приостановлены [36, с. 3-78]. К.Б. Жарикбаев

также выделяет вклад академика Т.Т. Тажибаева, по инициативе которого в 1940-х годах было создано отделение психологии и логики. В 1988 году в КазГУ началась подготовка психологов, а первый выпуск состоялся в 1993 году.

В 1960-е годы профессор М.М. Муканов инициировал исследования психической деятельности в контексте историко-культурных и этнических ценностей. В 1988 году была утверждена должность школьного психолога. В 2003 году профессор С.М. Джакупов основал Казахскую ассоциацию психологов и адаптировал русскоязычную версию опросника стресса Данди. Научная школа КазНУ сегодня занимается адаптацией зарубежных методик, а под руководством проф. О.Х. Аймаганбетовой была защищена работа по валидизации опросника ценностей Ш. Шварца [40, с. 118-127]. Впервые было использовано программное обеспечение «Qualtrics» для изучения ценностных ориентаций и социальных аксиом в онлайн-режиме [38, с. 3-110; 106, с. 44-51].

С начала 2004 года в Казахстане была разработана и внедрена национальная система оценки качества образования. Этот шаг был предпринят в рамках образовательной стратегии, направленной на улучшение качества образования, и сопровождался участием в мировых исследованиях качества обучения, таких как TIMSS и PISA [66, с. 3-220]. В TIMSS Казахстан последний раз участвовал в 2019 году. По его результатам 8 классы по математике заняли 21 место, по естествознанию 24 место. Китай не участвовал в последний раз в этом исследовании.

С 2011 года Министерство образования Казахстана активно разрабатывает положения о психологических услугах в школах. Как видно из анализа (п. 2.2.1), направления диагностической работы школьных психологов расширились с 4 до 6-7, согласно новым нормативным документам. Введены задачи, такие как мониторинг социальных сетей для выявления суицидальных ресурсов. В школах применяются формализованные и неформализованные диагностические методы: наблюдение, анкетирование, собеседования, тестовые методики (таблица17).

Таблица 17 – Применяемые в школах Казахстана диагностические методики

Возраст школьников	Направления диагностики	Тесты
1	2	3
Младший школьный возраст (6/7-10 лет)	Диагностика адаптации к школе, диагностика индивидуальных осо бенностей ребенка (тревожность, неуверенность, импульсивность, демонстративность и др.)	Личностные опросники Методы социометрии: Тест Векслера, Тест Равена, тест Керна-Йерасика, тест Кеттела (детский вариант), Проектив ные методики Рене Жиля и др.
Подростковый возраст	Диагностика индивидуальных осо бенностей ребенка (самосознание, профессиональное самоопределе ние, выявление причин отклоня ющегося поведения), диагностика межличностных отношений	Весь инструментарий диагности ческих методов

Продолжение таблицы 17

1	2	3
Юношеский возраст	Диагностика индивидуальных особенностей – профессионального самоопределения, самосознания	С помощью любых диагностических методик (рассчитанных на взрослых)

Таким образом, диагностическая практика в Казахстане значительно развилась, хотя остаются как достижения, так и вызовы. Основные тенденции включают:

– динамичное развитие работы школьных психологов и необходимость научного осмысления новых вызовов;

– наличие крупных научных школ, развивающих психологию и психодиагностику;

– активное применение психодиагностических методик в исследованиях;

– акцент на тестах интеллекта, личностных характеристик, ценностных ориентаций, проективных методиках и социометрии в школьной психодиагностике.

3.1.3 Сравнительный анализ использования психологических тестов в управлении психическим здоровьем в школах Китая и Казахстана

Применение психологических тестов в управлении психическим здоровьем школьников в Китае проводится на добровольной основе участия школьников. Мы обнаружили, что существует две основные категории шкал психического здоровья школьников, широко используемых для китайских школьников. Первая категория - это ориентированные на симптомы психологические диагностические шкалы, которые предназначены для выявления психологических проблем или расстройств у учащихся школы, и включают "Самооценочную шкалу симптомов (SCL-90)", разработанную Дерогатисом Л.Р. (Derogatis L.R.) и представленную и пересмотренную профессором У Вэньюанем, и "Тест диагностики психического здоровья (МНТ)", разработанный Киёси Судзуки и другими в Японии и пересмотренный Чжоу Бучэном; Шкала самооценки тревожности (SAS), Шкала самооценки депрессии (SDS) и др. Вторая категория – это шкала качества психического здоровья, которая используется для изучения интерсубъективных причин состояния психического здоровья - качества психического здоровья. К ним относятся шкала жизненных событий подростков (ASLEC), шкала самооценки (SES), шкала семейного окружения (FES-CV), шкала оценки стиля родительского воспитания (EMBU) и шкала оценки социальной поддержки (SSRS).

Основными направлениями диагностики школьников в Казахстане являются оценка адаптации к школьной среде и индивидуальных характеристик, таких как тревожность, неуверенность, импульсивность и демонстративность, с использованием различных методов. К основным инструментам психологического тестирования относятся личностные опросники, социометрические методики, тесты Векслера, Равена, Керна-Йерасика, детская версия теста Кеттелла и проективные методики, такие как методика Рене Жиля.

Диагностика индивидуальных особенностей ребенка включает в себя самосознание, профессиональное самоопределение и выявление причин отклоняющегося поведения. Также важна диагностика межличностных отношений. Можно резюмировать, что взрослые психометрические тесты будут использоваться для подростков старшего возраста.

В дальнейшем можно провести анализ, сравнивающий направленность педагогической диагностики школьников в китайских и казахстанских школах с общепринятыми тестами, как показано в таблице 18.

Таблица 18 – Ориентация и общие тесты для педагогической диагностики школьников в китайских и казахских школах

Города	КНР	Казахстан
Направления диагностики	Ориентация/тесты на симптомы психического здоровья Ориентация/тексты на качество психического здоровья	Диагностика адаптации к школе, диагностика индивидуальных особенностей ребенка диагностика межличностных отношений. Диагностика индивидуальных особенностей – профессионального самоопределения, самосознания Диагностика агрессивного, адитивного, девиантного поведения
Тесты	Шкала самооценки симптомов (SCL-90)", "Тест диагностики психического здоровья (МНТ)", "Китайская шкала психического здоровья для школьников", Шкала самооценки тревожности (SAS), Шкала самооценки депрессии (SDS) и т.д., Шкала жизненных событий подростков ASLEC, Шкала самооценки SES, Шкала семейного окружения FES-CV, Шкала оценки родительского стиля EMBU, Шкала оценки социальной поддержки SSRS и др.	Личностные опросники Методы социометрии Тест Векслера, Тест Равена, тест Керна-Йерасика, тест Кеттела (детский вариант), Проективные методики Рене Жиля и др. С помощью любых диагностических методик (рассчитанных на взрослых) Шкала личностной тревожности учащихся (А.М.Прихожан), буллинг-структуры – выявления буллинг-структуры Е.Н. Норкина и др.

В XX веке развитие диагностических методов в мире получило значительный импульс от европейских и американских ученых, что позже было адаптировано в Казахстане и Китае. Камзанова А. отмечает, что развитие психодиагностики в зарубежных странах и СНГ имеет существенные различия. Исследователи, такие как А.Г. Шмелев, Л.Н. Собчик, Л.Ф. Бурлачук и Н.А. Батурин, указывают на системный кризис современной психодиагностики, обусловленный рядом факторов [39, с. 3-130]:

– недостаточное количество профессионалов в области психодиагностики, которые занимаются разработкой новых методик и тестов;

– ограниченное количество отечественных методов диагностики на фоне преобладания зарубежных тестов, признанных на постсоветском пространстве (например, MMPI, 16-PF, методика Розенцвейга), которые в далекие 1960 - е года, по мнению Н.А. Батурина, «не были по-настоящему адаптированы и не были заново проверены на надежность и валидность. Более того, фактически все они не были стандартизированы. Большинство психологов не знает об этом и поэтому до сих пор сравнивают результаты современных исследовании с американскими (или немецкими) нормами 50-60 годов»;

– низкая осведомленность о современных зарубежных психодиагностических инструментах;

– склонность постсоветских психологов разрабатывать узкоспециализированные методики, которые не проходят полноценной валидизации и проверки надежности;

– недостаточная подготовка психологов в области психодиагностики;

– отсутствие современных учебных материалов по психодиагностике, не обновляемых в соответствии с последними научными разработками;

– распространение непрофессионального использования психодиагностических методик.

В Китае разработано множество психологических тестов для школьников, но их использование не вызывает оптимизма. Причины этого неотделимы от проблем с этими шкалами, и китайские ученые Гань Тянь, Би Чунцэн, Руан Кунлян и Юй Шэнтяо утверждают, что в разработке китайских психологических тестовых методик для педагогической диагностики существуют следующие проблемы [287]:

– недостаточная репрезентативность выборки. Хотя в большом количестве исследований учитывается разнообразие и репрезентативность, по разным причинам большинство самостоятельно разработанных тестов ограничены рамками одной провинции или даже муниципалитета, что является препятствием для распространения шкалы на всю страну;

– не хватает внешних тестов на надежность и валидность. Исследования показали, что надежность и внутренняя валидность шкал, разработанных китайскими учеными, достигли хорошего уровня, но поскольку психическое здоровье учащихся школы - очень сложное понятие, трудно найти точные и подходящие критерии валидности, поэтому в большинстве исследований не проверялась валидность шкал по отношению к тестам внешней валидности;

– однако, уместность содержания шкалы является проблемой. Например, "Шкала психического здоровья для учащихся школы", разработанная Ван Цзишэном, является одной из наиболее широко используемых самостоятельно разработанных шкал. Однако было отмечено, что шкала основана на обсессивно-компульсивных симптомах, паранойе, враждебности, депрессии и других психологических расстройствах, что создает впечатление, что содержание этих пунктов далеко от жизни школьников.

Не хватает последующих исследований. Значительная часть многих самостоятельно разработанных шкал не имеет последующих исследований и лишена преемственности. Как психометрический инструмент, трудно получить желаемые результаты от одного исследования.

Китайский исследователь Го Цинке подчеркивает, что «психологические измерения в Китае имеют глубокие исторические корни и сохраняют актуальность как в настоящее время, так и в будущем». Однако, по сравнению с западными странами, он отмечает, что «развитие происходит медленнее, существует разрыв». Необходимо акцентировать внимание на фундаментальных исследованиях и открывать новые области психологического измерения. Важно также укреплять международное сотрудничество в психодиагностических и психометрических исследованиях, расширять применение психометрии для обогащения дисциплины и повышения ее эффективности в практике.

Аналогичные тенденции наблюдаются и в Казахстане. С 90-х годов психодиагностика активизировалась, но основной акцент по-прежнему делается на практическую деятельность. В более чем 7000 школах страны ежедневно применяются различные методы психодиагностики; однако отсутствуют системные фундаментальные исследования, и психодиагностика развивается через адаптацию зарубежных методик. Адаптация международных инструментов к казахстанскому контексту, включая перевод на казахский язык, началась относительно недавно. Также существует дефицит кадров в области психодиагностики.

Развитие отечественной психодиагностики связано с мировыми тенденциями, такими как психодиагностика в образовании, профессиональной и клинической сферах. Казахстанские психологи поддерживают связи с коллегами из СНГ и сотрудничают с международным сообществом. Некоторые исследования PhD направлены на адаптацию мировых методов к условиям Казахстана [69].

При сравнении развития психодиагностики в Китае и Казахстане обнаруживаются как сходства, так и различия, обусловленные историческими и культурными особенностями. В Китае преобладает симптоматический подход в диагностике психического здоровья школьников, однако возникают проблемы с репрезентативностью выборок и валидностью тестов. В Казахстане акцент делается на оценку адаптации школьников и их индивидуальных особенностей, с активным использованием зарубежных методик.

Обе страны сталкиваются с вызовами, включая дефицит квалифицированных специалистов и недостаток фундаментальных исследований, но проявляют интерес к международному сотрудничеству и совместным исследованиям. В обоих случаях развитие диагностики опережает теоретическую базу, что подчеркивает важность углубления психологических исследований.

Основная цель тестирования в прикладной психологии в школах заключается в предоставлении информации и поддержки для психического здоровья учащихся, включая оценку состояния психического здоровья и анализ

изменений после консультирования и профориентации. Эти данные служат основой для образовательных программ по психическому здоровью в школах. Психическое здоровье представляет собой систему, требующую динамичного исследования с различных точек зрения и с использованием различных методологий. На психическое здоровье школьников влияет множество факторов, таких как социальное окружение, семейная ситуация, межличностные отношения, мотивация к обучению, физическое здоровье и другие. При этом их психические качества меняются по мере взросления.

Эти факторы имеют непосредственное отношение к оценке и изучению психического здоровья школьников. В большинстве предыдущих исследований использовался только один инструмент измерения, и даже при использовании нескольких инструментов измерения, они в основном остаются на уровне актуальных исследований. Поэтому использование нескольких шкал и многомерный и динамический взгляд на психическое здоровье школ - это то, над чем школьным учителям и экспертам по психологическим измерениям в Китае и Казахстане еще предстоит поработать в будущем.

3.2 Диагностика психического здоровья школьников Казахстана и Китая

Исследования, основанные на диагностических факторах, связанных с психическим здоровьем школьников в различных культурных контекстах, показали, что проблемы с обучением у подростков более выражены в Азии, чем в Северной Америке и других развитых западных странах [288]. Например, в Китае традиционная конфуцианская идеология привела к созданию системы образования, в которой особое внимание уделяется экзаменам и высокой конкуренции. Несмотря на политику "двойного сокращения"[3], введенную в 2021 году, в условиях жесткой конкуренции в обществе и высоких ожиданий родителей школьники, как правило, перегружены учебой и соответствующим академическим стрессом. В результате академический стресс может легко привести к развитию негативных эмоций, установок и поведения, связанных с обучением. Исходя из текущего состояния исследований, большинство исследований в Азии проводилось на выборках из Восточной Азии (например, Китай, Корея и Япония). Казахстан - крупнейшая страна Центральной Азии. Граничит с китайским регионом Синьцзян. По мере продвижения инициативы "Один пояс, один путь" сотрудничество в области образования между Китаем и Казахстаном углубляется. В казахской народной педагогике семейное воспитание рассматривается как фундаментальная общественная необходимость, то есть семья является основой всех воспитательных процессов и источником родительского благополучия. Семья выполняет ключевую роль в сохранении нравственных ценностей, моральных норм и национальных традиций, оказывая значительное влияние на формирование внутреннего мира

[3]Сектор образования Китая говорит о необходимости эффективного снижения чрезмерного бремени домашних заданий и внеклассного обучения для учащихся на этапе обязательного образования. -- Генеральное бюро ЦК КПК и Генеральное бюро Госсовета выпустили Мнения о дальнейшем снижении бремени домашних заданий и внеклассного обучения для учащихся на этапе обязательного образования.

личности [53]. Согласно исследованиям, семейная идентификация имеют отрицательную связь уровнем стресса [78].

Как и в Китае, в системе образования Казахстана отдается предпочтение образованию, ориентированному на сдачу экзаменов. Такое предпочтение системы образования, основанной на тестах, вероятно, приведет к тому, что казахстанские школьники также сталкиваются с теми же проблемами психического здоровья, что и китайские школьники. Особенно после появления коронавируса у большинства казахстанских учеников наблюдается определённый уровень страха [58].

В настоящее время сравнение по уровню стресса и психического здоровья между китайской и казахской выборками фактически не проводились. Для изучения китайских и казахских школьников в данном исследовании были отобраны китайская и казахстанская выборки для анализа на индивидуальном и социальном уровнях: индивидуальный уровень: шкала академической самоэффективности, измерения невротизма, глубинной мотивации. Социальное измерение: социальная поддержка. Расширить представление о психическом здоровье и его механизмах у школьников из кросс-культурной среды.

Инструменты измерения

Индивидуальный уровень - Самоэффективность A

Для измерения самоэффективности была выбрана шкала академической самоэффективности (ASES). Эта шкала представляет собой шкалу академической самоэффективности, разработанную китайскими учеными [289]. со ссылкой на Pintrich и DeGroot (1990). Опросник состоит из 22 пунктов с 11 позициями для каждого измерения. Шкала подходит для измерения академической эффективности школьников и оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта в диапазоне от 22 до 110. Шкала состоит из двух измерений: самоэффективность способности к обучению (1-11 вопросы) и самоэффективность учебного поведения (12-22 вопросы). Исследование показывает, что оба измерения шкалы имеют высокую внутреннюю согласованность (коэффициент Кронбаха 0,75-0,82) и подходят для оценки уровня академической самоэффективности школьников.

Big Five Personality B

Для измерения Большой пятерки личности была выбрана краткая форма Китайского опросника Большой пятерки личности [290]. Эта шкала была разработана на основе Китайского опросника Большой пятерки личности краткая версия [291] и содержит 15 вопросов. Для данного исследования было выбрано измерение нейротизма, содержащее три вопроса. Шкала оценивается по шестибалльной шкале Лайкерта.

Глубокая мотивация к обучению C

Для измерения мотивации к обучению была выбрана Шкала мотивации подростков к обучению. Эта шкала используется в основном для оценки уровня мотивации подростков и была разработана Биггсом в 1984 году. Шкала состоит из 18 пунктов, и в данном исследовании использовалось измерение глубокой мотивации. Измерение глубинной мотивации состоит из шести пунктов (например, "Когда я читаю книгу, я стараюсь оценить намерения автора". .

Шкала оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта в диапазоне от "1" до "5" - от "всегда так" до "никогда так". Чем выше балл, тем более мотивирован человек к обучению". Было показано, что пересмотренная китайская версия шкалы мотивации подростков обладает хорошей надежностью и валидностью [292]. Коэффициент альфа Кронбаха для шкалы мотивации подростков составил 0,858. Коэффициенты а Кронбаха для трех субдименсий: поверхностная мотивация - 0,757, глубинная мотивация - 0,781 и мотивация достижения - 0,696.

Социальное измерение

Социальная поддержка D

Шкала социальной поддержки для подростков была разработана Йех Юэ Мэй, Дай Сяо Ян, Цуй Хань Цин и Ван Е в 2008 г. Шкала основана на теоретической модели социальной поддержки Сяо Шуй Шуй (1999). Шкала разделена на три измерения: субъективная поддержка, объективная поддержка и использование поддержки. Шкала была повторно протестирована с общей согласованностью баллов 0,92 и диапазоном согласованности между 0,89 и 0,94 для каждого ключевого пункта.

Опросник проводился в китайской версии на китайской выборке, казахской и русской. Казахская и русская версии опросника были переведены на китайский язык и обратно переведены на казахский и русский языки для обеспечения точности.

В данном исследовании были проанализированы китайские и казахские выборки на индивидуальном и социальном уровнях, используя инструменты измерения, включая шкалу академической самоэффективности, измерения невротизма и глубинной мотивации на индивидуальном уровне, а также социальную поддержку на социальном уровне. Это позволило более полно представить психическое здоровье и его механизмы в школьной среде, особенно в контексте кросс-культурных различий.

Итак, дальнейшие исследования и международное сотрудничество в этой области имеют большое значение для понимания и решения проблем психического здоровья школьников, а также развития образовательных систем в различных культурных средах.

3.3 Результаты эмпирического исследования по выявлению различий в оценке тестов на психическое здоровье между двумя странами

3.3.1 Общие выводы о текущем состоянии психического здоровья школьников в Китае и Казахстане

Анализ демографических переменных. Китайская выборка. В нее вошли 397 школьников (55,7% девочек; 44,3% мальчиков). В общей сложности 69,7% подростков были не единственными детьми в своих семьях; выборка из Казахстана. В исследовании приняли участие 401 школьник (56,6% девочек; 43,4% мальчиков). 94,5% подростков были не единственными детьми в своих семьях (таблица 19). Числовые характеристики демографических переменных можно увидеть по результатам вышеприведенного анализа. Отражено распре-

деление респондентов данного опроса. Результаты частотного анализа отдельных переменных показывают, что распределение соответствует требованиям выборочного обследования. Например, среди гендерных результатов соотношение китайских и казахских школьников составило 49,7 к 50,3%; доля испытуемых мужского пола составила 44%, женского - 56%. Видно, что распределение по национальности и полу в данном опросе равномерное.

Таблица 19 – Анализ частоты демографических переменных

Анализ частоты демографических переменных (%)		
Национальность	КНР	РК
Общее количество человек	397/49.7	401/50.3
Мальчики	176/44.3	174/43.4
Девушки	221/55.7	227/56.6
Один ребенок	122/30.7	22/5.5
Не единственный ребенок	275/69.7	379/94.5

Выводы о различиях в оценках по шкалам разных национальностей. Во-первых, мы провели анализ надежности по измерениям применения шкал A, B, C и D, показав, что результаты общей выборки составили A 0,856/0,908 B 0,781/0,68 C 0,745/0,803 D 0,934/0,925, демонстрируя стабильность и надежность анализа данных для данного исследования. Тест дисперсии используется для исследования различий в невозможности переменных с помощью независимых выборочных t-тестов, тестов хи-квадрат и одностороннего ANOVA. В данном анализе для характеристики данных применялись независимые выборочные t-тесты и односторонний ANOVA. После сопоставления данных исследования, результаты исследования были представлены в таблице 20. Затем для реализации этапов анализа использовалась программа spss версии 23.

Таблица 20 – Различия в эффектах оценки психометрических тестов между китайскими и казахскими школьниками

Различия в эффектах оценки психометрических тестов между китайскими и казахскими школьниками				
Измерение	КНР N=397	РК N=401	t	sig
B - измерение невротизма	9.71±3.863	10.05±4.400	-1.184	0.237
A - самоэффективность способности к обучению	39.04±7.681	40.12±7.842	-1.955	0.051
A - самоэффективность поведения в обучении	36.12±4.916	38.73±6.692	-6.289	0
C - мотивация глубокого обучения	19.67±4.484	19.6±4.372	0.228	0.82
D - субъективная поддержка	20.09±4.505	20.87±4.036	-2.567	0.01
D - объективная поддержка	26.56±4.151	26.01±4.548	1.798	0.073
D - использование поддержки	23.69±5.975	21.59±5.538	5.142	0

По результатам вышеприведенного t-теста видно, как различаются измерения в зависимости от национальности. Тесты значимости для различий в

самоэффективности учебного поведения, субъективной поддержке и использовании поддержки в зависимости от национальности составили 0, 0, 0,01 и были значимо меньше 0,05, что указывает на наличие различий в самоэффективности учебного поведения, субъективной поддержке и использовании поддержки в зависимости от национальности.

На основании средних значений видно, что на индивидуальном уровне среднее значение самоэффективности к обучению у казахских школьников несколько выше, чем у китайских. На социальном уровне видно, что воспринимаемая социальная субъективная поддержка у китайских школьников несколько ниже, чем у казахских, в то время как аспект использования поддержки значительно выше у китайских школьников, чем у казахских.

По аналогии, национальные различия по самоэффективности способности к обучению и объективной поддержке составили 0,051 и 0,073, а национальные различия по невротизму и глубокой мотивации - 0,237 и 0,82, что указывает на отсутствие различий по невротизму и глубокой мотивации между учащимися разных национальностей.

Результаты обследования китайских и казахских мальчиков

Независимый выборочный t-тест был использован для проверки различий в психологическом статусе китайских школьников-мужчин и казахстанских школьников-мужчин, результаты представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Результаты обследования китайских и казахских мальчиков

Результаты обследования китайских и казахских мальчиков(M±SD)				
измерение	КНР N=176	РК N=174	t	sig
B - измерение невротизма	9.28±3.949	9.32±4.199	-0.096	0.924
A - самоэффективность способности к обучению	40.36±7.508	40.55±8.218	-0.227	0.821
A - самоэффективность поведения в обучении	36.13±5.401	38.95±7.428	-4.079	0
C - мотивация глубокого обучения	19.6±4.486	19.21±4.61	0.805	0.421
D - субъективная поддержка	20.31±4.43	20.92±3.871	-1.368	0.172
D - объективная поддержка	26.72±3.797	25.79±4.524	2.08	0.038
D - использование поддержки	23.63±5.64	22.27±5.105	2.352	0.019

По результатам вышеприведенного t-теста видно, как различаются измерения у школьников мужского пола в Казахстане и школах. Тесты значимости для различий самоэффективности учебного поведения, объективной поддержки и использования поддержки по национальности составили 0, 0,038, 0,019 и были значимо меньше 0,05, что указывает на то, что существуют различия в самоэффективности учебного поведения, объективной поддержки и использования поддержки по национальности среди школьников мужского пола. Исходя из средних значений, можно увидеть, что на индивидуальном уровне, средние значения самоэффективности к обучению немного выше у казахских школьников-юношей, чем у китайских школьников-юношей. На социальном уровне видно, что воспринимаемая социальная

объективная поддержка и использование поддержки у китайских мальчиков немного выше, чем у казахских.

Результаты опроса китайских девушек и казахских девушек

Для проверки различий в психологическом статусе китайских девушек и казахских девушек был использован независимый выборочный t-тест, результаты которого представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Результаты опроса китайских девушек и казахских девушек

Результаты опроса китайских девушек и казахских девушек(M±SD)				
измерение	КНР N=221	РК N=227	t	sig
B - измерение невротизма	10.05±3.766	10.62±4.477	-1.468	0.143
A - самоэффективность способности к обучению	38±7.672	39.78±7.54	-2.485	0.013
A - самоэффективность поведения в обучении	36.11±4.505	38.56±6.073	-4.841	0
C - мотивация глубокого обучения	19.72±4.491	19.9±4.164	-0.425	0.671
D - субъективная поддержка	19.92±4.566	20.83±4.168	-2.209	0.028
D - объективная поддержка	26.44±4.417	26.18±4.569	0.616	0.538
D - использование поддержки	23.74±6.242	21.06±5.807	4.694	0

По результатам вышеприведенного t-теста видно, как различаются измерения у школьниц Казахстана. Тест на значимость различий по национальности для самоэффективности учебного поведения, самоэффективности обучаемости, субъективной поддержки и использования поддержки составил 0,013, 0, 028 и 0 значимо меньше 0,05, что указывает на наличие различий в самоэффективности учебного поведения, самоэффективности обучаемости, субъективной поддержке и использовании поддержки у школьниц разных национальностей. На основании средних значений видно, что на индивидуальном уровне среднее значение самоэффективности обучения значимо выше у казахских школьниц, чем у китайских. На социальном уровне видно, что использование социальной поддержки китайскими школьницами значительно выше, чем казахскими (таблица 23).

Корреляционный анализ из таблицы 23 показавает, анализ взаимосвязей позволяет сделать следующие выводы:

1. Самоэффективность (A - Самоэффективность способности к обучению и A - Самоэффективность поведения в обучении):

– сильно связана друг с другом;

– оба аспекта самоэффективности имеют слабую прямую связь с мотивацией глубокого обучения и поддержкой, как субъективной, так и объективной.

2. Мотивация глубокого обучения:

– связана с высокой самоэффективностью и умеренно с невротизмом;

– не имеет прямой связи с поддержкой.

3. Субъективная поддержка:

– сильно связана с самоэффективностью и невротизмом;

– не имеет прямой связи с мотивацией глубокого обучения.

4. Объективная поддержка:

– сильно связана с использованием поддержки и невротизмом;

– слабо связана с самоэффективностью.

5. Использование поддержки:

– сильно связано с объективной поддержкой и умеренно с самоэффективностью и мотивацией глубокого обучения;

– имеет слабую обратную корреляцию с невротизмом.

Таблица 23 – Анализ взаимосвязи между нейротизмом и эффективностью обучения школьников и социальной поддержкой

Анализ взаимосвязи между нейротизмом и эффективностью обучения школьников и социальной поддержкой								
измерение		B - измерение невротизма	A – самоэффективность способности к обучению	A – самоэффективность поведения в обучении	C – мотивация глубокого обучения	D - субъективная поддержка	D - объективная поддержка	D – использование поддержки
B- измерение невротизма	Pearson Correlation	1						
A-самоэффективность способности к обучению	Pearson Correlation	-.238**	1					
A-самоэффективность поведения в обучении	Pearson Correlation	-0.022	.523**	1				
C-мотивация глубокого обучения	Pearson Correlation	-.135**	.572**	.429**	1			
D-субъективная поддержка	Pearson Correlation	-.250**	.356**	.199**	.364**	1		
D-объективная поддержка	Pearson Correlation	-.254**	.255**	.092**	.292**	.711**	1	

Продолжение таблицы 23

D-использование поддержки	Pearson Correlation	-.243**	.291**	.201**	.295**	.659**	.665**	1
** – Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)								

Таким образом, понимание этих взаимосвязей может быть полезным для разработки стратегий поддержки и повышения эффективности обучения школьников, учитывая их уровень невротизма, самоэффективность и мотивацию.

Исходя из результатов проведенного и сравнения измерений между казахстанскими и китайскими школьниками, а также между школьниками мужского пола в Казахстане, можно сделать следующие важные выводы.

Первым выводом является влияние национальности на психическое здоровье и его измерения:

1. В самооценке академической самоэффективности были обнаружены значимые различия между китайскими и казахстанскими школьниками, причем казахстанские школьники продемонстрировали более высокую самооценку академической самоэффективности по сравнению с китайскими.

2. Восприятие субъективной поддержки также различалось в зависимости от национальности, где китайские школьники воспринимали меньшую социальную субъективную поддержку по сравнению с казахстанскими.

3. Использование социальной поддержки оказалось выше у китайских школьников по сравнению с казахскими. Это может указывать на разные стратегии использования поддержки в этих культурных контекстах.

4. Не были выявлены статистически значимые различия в показателях невротизма и глубокой мотивации между казахстанскими и китайскими школьниками.

Вторым выводом является различие среди школьников мужского пола в Казахстане и Китае:

1. Казахстанские школьники-юноши продемонстрировали более высокую самооценку академической самоэффективности по сравнению с китайскими школьниками-юношами.

2. Восприятие социальной поддержки и использование поддержки были немного выше у китайских мальчиков.

Третий вывод связан с различиями среди школьниц Казахстана и Китая:

1. Средние значения показали, что казахстанские школьницы имели более высокую самооценку академической самоэффективности по сравнению с китайскими.

2. Китайские школьницы использовали социальную поддержку значительно активнее, чем казахстанские.

Четвертый вывод связан с различиями среди школьниц Казахстана и Китая:

Субъективная поддержка и Объективная поддержка сильно связана с невротизмом. Эти результаты подчеркивают важность учета культурных и национальных особенностей при разработке и внедрении программ и методик для поддержки психического здоровья школьников. Различия в самооценке, восприятии поддержки и ее использовании могут отражать разные подходы к образованию и социальным отношениям в разных культурных группах. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать более эффективному учету культурных различий при разработке программ для поддержки школьников разных национальностей.

3.3.2 Факторы, влияющие на сходства и различия в современном состоянии психометрической оценки школьников в Китае и Казахстане

Психологический статус подростков – это сложный и динамичный процесс, на который влияет сочетание факторов, и существуют некоторые различия в том, выражен ли окончательный психологический статус в соответствии с критериями теста. Факторы, влияющие на психическое здоровье школьников, также разнообразны: от субъективных до объективных причин; от мелких семейных влияний до более масштабного социального окружения и этнических и культурных ограничений. Поэтому причины различий в состоянии психического здоровья одних и тех же респондентов в данном исследовании также являются результатом сочетания факторов. Ниже приводится дальнейший анализ причин различий в психологических профилях китайских и казахстанских школьников:

Индивидуальные факторы

Индивидуальные факторы являются ключевым фактором в нынешней ситуации с психическим здоровьем. Они хотят получить больше социальных прав и играть более важные роли, например, они хотят получать похвалу, хорошие оценки и признание родителей и учителей в учебе, а в жизни они хотят ладить с другими, получать больше похвалы и иметь много хороших друзей. Однако реальность и стремления часто находятся в конфликте, что не позволяет их юным умам принять и представить, что может привести к разочарованию и даже психологическим проблемам, таким как скука, выгорание, мания, робость, низкая самооценка и другие учебные тревоги и беспокойство о людях. Эти проблемы, будучи экстернализованными, являются общей чертой школьников на данном этапе, поэтому они должны быть в центре внимания и профилактики.

Система школьного образования

Система образования в Казахстане существенно отличается от китайской. В Казахстане начальное, среднее и старшее школьное образование является обязательным. В Алматы начальная школа охватывает четыре года (1-4 классы), первая ступень средней школы – пять лет (5-9 классы), а старшая ступень – два года (10 и 11 классы). После завершения первой ступени средней школы учащиеся могут поступить в среднюю специальную школу, профильную школу, гимназии. В выпускных классах средней и старшей школы ученики испытывают некоторую нагрузку, так как у них есть один или два урока во

второй половине дня из-за подготовки ко вступительным экзаменам. В остальное время года экзаменов нет, а только периодические экзамены, и во второй половине дня обычно нет официальных занятий, в основном ведется внеучебные занятия (самоподготовка), спортивные и культурные мероприятия. В результате учителя средних школ и учащиеся в Алматы испытывают гораздо меньшее давление в плане преподавания и сдачи экзаменов, чем в Китае. У китайских школьников постоянная эстафета вступительных экзаменов в университет; учителя и ученики вступают в длительное соревнование с младших классов, чтобы подготовиться к экзаменам. И учителя, и ученики устают от подготовки к экзаменам, особенно ученики выпускных классов, а учителя и ученики страдают от промежуточных экзаменов. Бремя учебы и психическое давление на школьников переживается тяжело. Для сравнения, академическая самооценка китайских школьников не так высока, как у тестируемых казахстанских школьников.

Этнические привычки

Этнопсихологическая теория предполагает, что этническая психология обусловлена природными и социальными условиями и тесно связана со средой, в которой живет этническая группа. Среда, в которой живет этническая группа, создает инерцию поведения и мышления, которая является относительно устоявшейся характеристикой, которую мы называем этнической привычкой. Этнические привычки оказывают непосредственное влияние на образ жизни и работы человека, что, в свою очередь, влияет на состояние души и тела человека в целом и на его психическое здоровье. То же самое относится и к молодым людям, участвующим в данном исследовании.

Социальная система

В Китае действует социалистическая система ценностей, народ руководствуется теорией социализма с китайской спецификой; «под правильным и эффективным идеологическим воспитанием и позитивным руководством социальной реальностью молодые люди формируют предприимчивую идеологию основного направления и под этим руководством растут здоровыми». В настоящее время, после распада Советского Союза, изменение общественно-политической системы Казахстана привело к изменению идеологии всего общества. Плюралистические политические требования и ценности в условиях многопартийной политической системы распространились и проникли по различным каналам, создавая плюралистические ориентиры в сознании младших школьников.

3.3.3 Межкультурное сравнение академического выгорания среди старшеклассников в Китае и Казахстане

Академическое выгорание представляет собой глобальную проблему, при которой школьники испытывают истощение энергии, эмоциональное истощение, негативное отношение к учебе или отдаленные отношения с сверстниками [289]. Академическое выгорание может также привести к негативным последствиям, таким как физическая дисфункция, внешние проявления поведения (например, отсутствие в школе) и внутренние проблемы [294].

Китайские школьники сталкиваются с высоким уровнем академического стресса и большим количеством многозадачных целей [295] и ожиданиями со стороны родителей и учителей в культурном контексте традиций Конфуцианской культуры, подчеркивающих ценность труда и семейной благочестивости. В Китае более половины старшеклассников (55%) сообщили, что они переживали академическое выгорание в какой-то момент своей учебной карьеры [296]. Однако остается неясным вопрос об академическом выгорании в Центральной Азии, так как данные о выгорании школьниов ограничены. В Казахстане несколько первоначальных исследований сообщали о синдроме выгорания среди студентов-медиков [297], в то время как мало релевантных исследований фокусировались на ранних этапах обучения школьниов. Страны Центральной Азии, такие как Казахстан, имеют особые культурные и исторические различия в контексте образования по сравнению с Восточно-Азиатскими странами, такими как Китай. В то время как академическое выгорание было показано как особенно выраженное у молодежи в Китае, неизвестно, есть ли схожести и различия в академическом выгорании среди школьников из Китая и Казахстана, особенно учитывая ранее выявленные вариации, отмеченные в других странах, где проводились немногие межкультурные исследования академического выгорания.

Чтобы более глубоко понять текущее положение дел с академическим выгоранием среди школьников в Китае и Казахстане, а также основные факторы, вызывающие выгорание, мы участники из обеих стран были выбраны методом кластерной выборки, чтобы обеспечить, что выбранные школы в каждой стране соответствуют по качеству и расположены в областях с схожим уровнем экономического развития. *Китайская выборка*. В нее вошли 562 школьника средней школы в возрасте от 12 до 18 лет (51.1% девочек; M=14.42 лет, SD=1.47). Всего 77,6% участников были не единственными детьми (т.е. у них были братья или сестры). Большинство участников были из двухродительских семей (92,3%), только 6,2% были из семей с одним родителем. 34,9% отцов школьников и 29,4% их матерей имели высшее образование. *Казахстанская выборка*. В нее вошли 560 школьников средней школы в возрасте от 11 до 19 лет (56,1% девочек; M=14.16, SD=1.41). Всего 90% участников не были единственными детьми. Из них 85,7% были из двухродительских семей, в то время как 13,6% были из семей с одним родителем. У большинства родителей школьников было высшее образование: отцы=62,5%, матери=73,3%.

Для измерения академического выгорания участников использовалась Шкала выгорания подростков (ABS).

Анализ сети ABS между китайскими и казахстанскими выборками

Сети ABS

На рисунках 3, 4 показаны сети ABS для китайской выборки (рисунок 3) и казахстанской выборки (рисунок 4). Для китайской выборки ребро между элементом 5 ("Я чувствую себя чрезвычайно усталым после дня учебы") и элементом 8 ("В последнее время я чувствую себя истощенным") было наиболее сильным из подшкалы эмоционального истощения. Ребро между

элементом 15 ("Я хорошо справляюсь с учебой") и элементом 16 ("Мне легко усваивать то, что я учу") было наиболее сильным в подшкале снижения эффективности. Для подшкалы цинизма в обучении ребро между элементом 3 ("Я хочу бросить, если мне плохо") и элементом 6 ("Мне все равно, учу я или нет") было наиболее сильным. Субшкала цинизма в обучении: элементы были расположены ближе друг к другу в сети по сравнению с элементами субшкалы эмоционального истощения и элементами субшкалы снижения эффективности, что указывает на близкие отношения между узлами субшкалы цинизма в обучении.

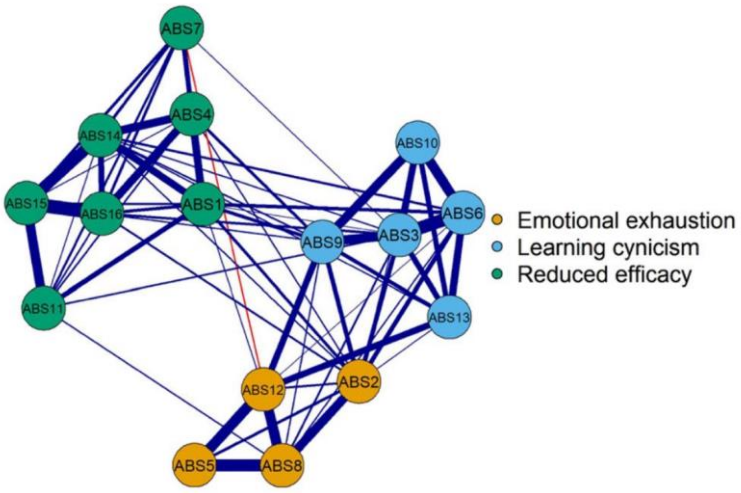


Рисунок 3 – Китайской выборки

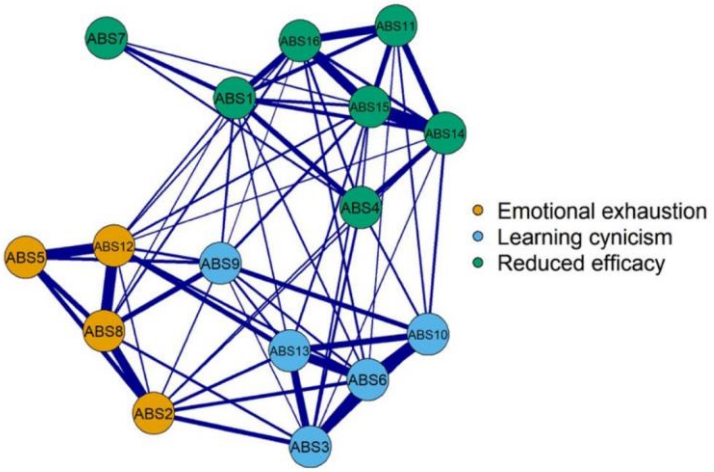


Рисунок 4 – Казахстанской выборки

Для казахстанской выборки ребро между элементом 14 ("Я решаю проблемы эффективно") и элементом 15 ("Я хорошо справляюсь с учебой") было самым сильным среди ребер между элементами в субшкале снижения эффективности. Ребро между элементом 6 ("Мне все равно, учу я или нет") и элементом 10 ("Учеба для меня ничего не значит") было самым сильным из

всех ребер между элементами в субшкале цинизма в обучении. Для элементов субшкалы эмоционального истощения ребро между элементом 8 ("В последнее время я чувствую себя истощенным") и элементом 12 ("Мне тяжело в школе") было самым сильным. Элементы, оценивающие субшкалу эмоционального истощения, располагались ближе друг к другу в сети по сравнению с элементами, оценивающими субшкалы цинизма в обучении и снижения эффективности, что указывает на близкие отношения между узлами субшкалы эмоционального истощения.

Данное исследование, проведя глубокий анализ структуры сети академического выгорания, выявило уникальные особенности в выборке школьников из Казахстана и Китая. В частности, среди школьники Казахстана в качестве одного из основных проявлений академического выгорания было выделено чувство усталости. Напротив, среди китайских школьников чувство академической отстраненности стало важным показателем для ранней оценки и вмешательства в симптомы академического выгорания.

Наконец, стоит отметить, что текущее исследование в кросс-культурных контекстах предоставляет ценные идеи для педагогов. Понимание мер и проявлений учебного выгорания в разных культурах позволяет педагогам гибко разрабатывать стратегии преподавания, соответствующие потребностям школьников из различных культурных сред и повышающие общую эффективность обучения. Учитывая сходства, выявленные в данном исследовании, существует потенциальная возможность предоставить дополнительные идеи по решению проблемы учебного выгорания среди молодежи Казахстана, основываясь на результатах, касающихся учебного выгорания у китайских школьников. Это особенно актуально в свете увеличивающегося сотрудничества в сфере образования между двумя странами [298].

Выводы по третьему разделу

Анализ измерений психологического статуса школьников в Казахстане и Китае подчеркивает, что в сфере образования развитие психологической диагностики опережает развитие теоретической базы. Этот факт подчеркивает важность проведения дальнейших исследований и более глубокого изучения психологических аспектов в этих двух странах [291]. В заключении, можно сделать следующие выводы: психологический статус учащихся представляет сложный и динамичный процесс, подверженный воздействию разнообразных факторов. Различия в окончательном психологическом статусе, как определено с использованием критериев тестирования, могут быть объяснены воздействием различных факторов, включая индивидуальные характеристики, особенности образовательной системы, этнические нормы и социальное окружение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях глобализации и трансформации развития образования в мире происходят изменения в применении психолого-педагогического измерения в практике школ и вузов. Психолого-педагогическая диагностика с момента своего зарождения и использования в школах способствовала созданию конфортной образовательной среды и повышению эффективности обучения учащихся.

С 80-х годов XX столетия происходит переход в психологии от медицинской парадигмы к социокультурной, что расширяет задачи и возможности деятельности психологических служб в организациях образования разных стран.

Открытость общества способствует обмену научно-образовательными достижениями и тенденциями в области психологического и педагогического измерения. Поэтому транскультурный анализ исторической эволюции и тенденций развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае является актуальным для обеих стран. В соответствии с задачами исследования были получены следующие научные результаты:

По первой задаче - выявление этапов развития истории психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае:

– предложены 2 периода и по 4 этапа развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае, а также выявлены общие и специфические тенденций. Выявлен тренд синхронизации направлений развития в 20-е годы, в 80-90 годы XX века. Установлено, что темпоритм в XX веке составлял около 20-30 лет, затем после перерыва с 70-80-х годов просиходит интенсивное развитие.

По второй задаче «определение специфики и этапов развития психологических служб школ в Казахстане и Китае» выявлены следующие сходства и различия на основе сравнительного анализа. Зарождение психологических служб в школах Казахстана началось в конце 80-х годов, а в Китае в 90-х гг. XX века. Установлены схожие тенденции развития служб: 1) обязательная работа служб с детьми, имеющими проблемы в обучении и социализации, в том числе в сотрудничестве с семьей, привлечения и консультирования родителей детей; 2) в диагностической работе использование личностных опросников школьников для выявление индивидуальных особенностей учащихся; 3) постепенное становление инклюзивной деятельности в области диагностики, профилактики и консультирования с детьмия с особыми образовательными потребностями; и др. Различия: В Казахстане акцентируется внимание на исследовании личностных особенностей детей, диагностике их интеллекта (IQ), а также профориентационной работе и социальной адаптации в старших классах, включая диагностику суицидальных проявлений. В Китае основное внимание уделяется изучению психического здоровья ребенка, включая стресс, учебную тревожность и фобии.

По третьей задаче «сравнительный анализ особенностей применения психологических тестов в школах Казахстана и Китая» было установлено, что в Китае используются тесты на психическое здоровье школьников, в то время как в Казахстане применяются опросники готовности к школе, оценка адаптации к образовательной среде, индивидуальных особенностей и взаимоотношений с окружающими. В старших классах Казахстана также используются профориентационные диагностические методики.

По следующей задаче по эмпирической проверке и адаптации психологических тестов в образовании в Казахстане и Китае, были применены шкала академической самоэффективности (ASES); Большая пятерка личности; мотивационная шкала глубокого обучения; шкала социальной поддержки для подростков. Установлено, что:

1. В самооценке академической самоэффективности были обнаружены значимые различия между китайскими и казахстанскими школьниками, причем казахстанские школьники продемонстрировали более высокую самооценку академической самоэффективности по сравнению с китайскими.

2. Восприятие субъективной поддержки также различалось в зависимости от национальности, где китайские школьники воспринимали меньшую социальную субъективную поддержку по сравнению с казахстанскими.

3. Использование социальной поддержки оказалось выше у китайских школьников по сравнению с казахстанскими. Это может указывать на разные стратегии использования поддержки в этих культурных контекстах.

4. Не были выявлены статистически значимые различия в показателях невротизма и глубокой мотивации между казахстанскими и китайскими школьниками.

Если рассматривать различия среди школьников мужского пола в Казахстане и Китае, то:

1. Казахстанские школьники-юноши продемонстрировали более высокую самооценку академической самоэффективности по сравнению с китайскими школьниками-юношами.

2. Восприятие социальной поддержки и использование поддержки были немного выше у китайских мальчиков.

3. Средние значения показали, что казахстанские школьницы имели более высокую самооценку академической самоэффективности по сравнению с китайскими.

4. Китайские школьницы использовали социальную поддержку значительно активнее, чем казахстанские.

По последней, пятой задаче: «Выявление тенденций развития и разработка рекомендации по совершенствованию психологических служб в школе» были предложены следующие рекомендации:

– проведения фундаментальных и прикладных научных исследований в области психодиагностики;

– расширение психологических служб в школах Казахстана и Китая;

– для Казахстана – изучение опыта и заимствование, валидизацию тестов по психическому здоровью школьников как западных ученых, так и азиатских ученых, в том числе китайский психологов;

– для Китая – активное продвижение и внедрение тестов по профессиональной ориентации учащихся старших классов школ. Проведение психодиагностики профессионального выбора школьников имеется в некоторых округах Китая, рекомендуется расширить данную практику на все школы страны;

– подготовка профессиональных кадров в области психодиагностики и психолого-педагогических измерений в ведущих университетах стран.

Рекомендации

Для развития психолого-педагогических измерений в Казахстане и Китае рекомендуется:

– правильное понимание статуса и роли психологического измерения в образовании; научный выбор оценочных шка;

– обмен мнениями и сотрудничество специалистов, формирование и совершенствование командного духа в образовании, в том числе в области психического здоровья;

– на уровне стран необходимо содействие стандартизации психологической оценки;

– транскультурный анализ и внедрение новых тестов психологической оценки;

– совершенствование деятельности психологической службы в школах.

Укрепление коммуникации и обмена политикой в области образования между Казахстаном и Китаем имеет ключевое значение для содействия совместному развитию образовательной сферы в обеих странах. Проведение регулярных высокоуровневых встреч, академических конференций и обменов специалистами в области образования является эффективным методом, через который можно делиться успешным опытом и стоящими перед обеими сторонами вызовами в области образования, а также совместно решать общие проблемы в развитии образования. Через коммуникацию и обмен политикой можно способствовать взаимному пониманию и доверию, углублять сотрудничество и достигать совместного процветания в сфере образования. Совместное использование образовательных ресурсов является эффективным способом повышения качества образования и сокращения разрыва в образовательных возможностях. Рекомендуется укрепление поддержки и межправительственного сотрудничества Казахстана и Китая, а также поддержка со стороны международных организаций для совместного использования образовательных технологий, учебных материалов и проведения тренингов для педагогов с целью повышения эффективности использования образовательных ресурсов и сокращения различий в образовании между городом и сельской местностью, а также между регионами.

В то же время стороны могут рассмотреть возможность создания платформы для обмена образовательными ресурсами, предоставляя образовательным работникам и студентам больше качественных

образовательных ресурсов и услуг. Проблемы психического здоровья школьников и студентов являются одним из важных вызовов в сфере образования. Необходимо повышение числа специалистов в этой области и создание эффективной системы консультационных услуг для школьников и студентов.

Через предоставление регулярных занятий по психическому здоровью и проведение консультационной работы можно помочь школьникам и студентам понимать и управлять своими эмоциями, повышать их психическую устойчивость и способствовать их здоровому росту. Оценка и мониторинг образования являются важными инструментами для обеспечения качества и эффективности образования.

Рекомендуется совершенствование системы оценки и мониторинга образования в Казахстане и Китае, включая разработку научно обоснованных критериев и методов оценки, создание эффективного механизма мониторинга, своевременное выявление и решение проблем в образовании с целью повышения качества и уровня образования. Через регулярную оценку образовательного процесса и результатов можно своевременно корректировать образовательную политику и меры для обеспечения непрерывного движения образования в правильном направлении.

Рекомендуется укрепление поддержки и обучения для педагогов-психологов в Казахстане и Китае, стимулирование большего числа людей, желающих посвятить себя образованию и сохранению психического здоровья школьников. В то же время, международное сотрудничество в области образования поможет обмениваться опытом и знаниями о новых образовательных концепцях, стимулируя образовательную инновацию и повышение качества образования. Через сотрудничество с международными организациями и другими странами в области образования, проведение совместных исследовательских проектов, тренингов для персонала и обмена студентами можно содействовать глобальному развитию образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Кусаинов А.К. Сравнительная педагогика - ключ к качественному образованию // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №1. – С. 55-62.

2 Нургалиева Г.К., Кусаинов А.К., Мусин К.С. Сравнительная педагогика. – Алматы, 1998. – 205 с.

3 Кусаинов А. К. Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы: ROND, 2013. – 268 с.

4 Есеева М. Т. Парадигмальный анализ в сравнительно-педагогических исследованиях // Вестник КазНУ. – 2016. – №34(3). – С. 50-53.

5 Мынбаева А.К., Анарбек Н. и др. Казахстан - Китай: развитие педагогической науки и образования на рубеже веков: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 197 с.

6 Таубаева Ш.Т., Мақсұтова М.А. Салыстырмалы педагогика: оқул. – Алматы, 2024. – 455 б.

7 Джуринский А. Педагогика и образование в России и в мире на пороге двух тысячелетий: сравнительно-исторический контекст. – М., 2022. – 151 с.

8 Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика: учеб. пос. – М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.

9 Андриенко Е.В. Сравнительная педагогика: учеб. пос. – Новосибирск: Издво НГПУ, 2016 – 209 с.

10 Тажибаев Т.Т. Развитие просвещения и педагогической мысли в Казахстане во второй половине XIX века. – Алма-Ата, 1958. – Ч. 1. – 98 с.

11 Сембаев А.И. Очерки по истории школ Казахстана (1901-1917 гг.) // В кн.: История развития советской школы в Казахстане (1917-1960 гг.): антология педагогической мысли Казахстана. – Алматы, 1995. – С. 387-393.

12 Сембаев А.И. Научно-педагогические вопросы народного образования в Казахстане. – Алма-Ата, 1976. – 144 с.

13 Сембаев А.И., Киреева О.П. Некоторые вопросы обучения и воспитания учащихся средних учебных заведений Казахстана. – Алма-Ата: Мектеп, 1976. – 72 с.

14 Храпченков Г.М. Школы Казахстана в начале XX века (1901-1917 гг.): автореф. … канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1964. – 20 с.

15 Игибаева А.К. Генезис и тенденции развития системы образования в Казахстане (конец XIX – середина XX вв.): автореф. … док. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 2007. – 45 с.

16 Ахметова, Г.К. Система повышения квалификации педагогических ка дров в Республике Казахстан: стратегия обновлен метаграфия. – Алматы: Қазақ университет, 2016. – 212 с.

17 Ахметова Г.К., Мадалиева З.Б. Диагностика и профилактика профессиональных деформаций педагогов. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 142 с.

18 Альмухамбетов Б.А. Тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Казахстане. — Алматы: Ғылым, 2010. –

290 с.

19 Кайдарова А.Д. Развитие теории содержания высшего педагогического образования в Республике Казахстан: монография. – Алматы, 2005. – 229 с.

20 黄绍箕，柳诒徵.中国教育 福建教育出版，二十世纪中国教育思想经典 丛书 (Хуан Ш., Лю И. – Фуцзянь, 2011. – 204 с.).

21 Ильясова А.Н. История становления и развития педагогической науки Казахстана, 1917-1988 годы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Алма-Ата, 1989. – 188 с.

22 Кошербаева А.Н. Развитие идей гуманизма в педагогическом наследии Юсуфа Баласагуни: автореф. дис. … д-ра пед. наук / науч. конс.: Бейсенбаева А.А., Мырзахметов М.М. – Алматы, 2004. – 46 с.

23 Жарықбаев Қ.Б., Ахметова М.К. Казахская психологическая мысль: основные этапы ее развития. – Алматы: Нур-Принт, 2016. – Т. 2. – 313 с.

24 Жарикбаев К.Б. Психологическая наука в Казахстане XX веке: история и этапы развития. – Алматы: КазНУ, 2002. – 308 с.

25 Жарикбаев К.Б., Ахметова М.К. Развитие казахской национальной психологии в историко-психологическом аспекте. – Алматы, 2014. – 496 с.

26 Жарикбаев К.Б. Психологическая наука Казахстана в XX веке. – Алматы, 2016. – 498 с.

27 Шерьязданова К.Г. Центральная Азия в динамике современных интеграционных тенденций: монография. – Астана, 2008. – 349 с.

28 Давлетова Г.А. Из истории развития психолого-педагогической науки Казахстана // http://kaznmu.kz/press/2012/05/24. 10.05.2023.

29 Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб: Питер, 2017. – 384 с.

30 Brock A.C. What is a polycentric history of psychology // Estudos e Pesquisas em Psicologia. – 2014. – Vol. 14, Issue 2. – P. 646-659.

31 Дудина М.М., Хаматнуров Ф.Т. Основы психолого-педагогической диагностики: учеб. пос. – Екатеринбурга, 2016. – 190 с.

32 郑日昌、漆书青、马世晔.《考试的教育测量学基础》,高等教育出版社(Чжэн Р., Ци Ш., Ма Ш. Основы педагогических измерений для экзаменов. - Пекин: Издательство высшего образования, 1990).

33 戴海崎，张锋主编.心理与教育测量（第四版）/广州:暨南大学出版社 (Дай Х., Чжан Ф. Психологические и педагогические измерения. – Изд. 4-е. – Гуанчжоу, 2018).

34 Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология // Репрессированная наука. – 1994. – Вып. 2. – С. 121-139.

35 Баранова Т., Балаубаев С., Голяховская А. и др. Вопросы конструирования национального теста // Советская психотехника. – 1933. – Т. 6, №1. – С. 47-55.

36 Архангельский Н.П. Психологические исследования в школе. – Ташкент: Туркест. гос. изд-во, 1923. – 8 с.

37 Джакупов С.М. Кафедра общей и этнической психологии // В кн.: Казахскому национальному университету имени Аль-Фараби 75 лет. – Алматы:

Қазақ университеті, 2009. – С. 71-83.

38 Кабакова М.П. Психодиагностика супружеских и детско-родительских отношений // Психологические методы исследования семьи: учеб. пос. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 114 с.

39 Камзанова А.Т., Тенденции развития психологической науки. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 138 с.

40 Кустубаева А. М. и др. Адаптация русскоязычной версии Данди стресс опросника // Российский научный журнал. – 2011. – №22. – С. 118-122.

41 Касымова Л.С. Психологические аспекты ценностных ориентаций казахстанской молодежи: дис. … док. PhD: 6D050300. – Алматы, 2015. – 260 с.

42 Ким А. М. и др. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта преподавателя вуза. – Алматы, 2016. – 182 с.

43 Төлешова Ұ.Б. Психологиялық-педагогикалық жеке адам диагностикасы: оқу құр. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 142 б.

44 Жубаназарова Н.С. Доскалиева Р.Б. Тұлғаның психологиялық диагностикасы. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 112 б.

45 Чжоу Ми, Мынбаева А.К., Связь между психологической диагностикой и педагогическим измерением: направления интеграции // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сб. тр. конф. с междунар. уч. – Йошкар-Ола 2021. – С. 319-323.

46 Таубаева Ш.Т., Муратбаева Г.А., Конырбаева С.С. Теоретические основы педагогических измерений: учеб. – Алматы: Дарын, 2023. – 285 с.

47 Ынтымақов Т.Ж., Серіков Р.С., Жабаева Г.К. және т.б. Оқу процесін ұйымдастырудың тиімділігін бағалауға жб ОЖСБ-НЫҢ нәтижелерін қолдану механизмі // Вестник КазНУ. – 2018. – Т. 55, №2. – С. 46-54.

48 Маликов К.Т., Ынтымаков Т.Ж., Сериков Р.С. и др. Механизмы оценки качества образования в Казахстане // Вестник КазНУ. – 2019. – Т. 60, №3. – С. 52-60.

49 Балыкбаев Т.О. Теоретико-методологические основы информационной модели формирования студенческого контингента вузов: дис. … док. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 2003. – 298 с.

50 Можаева О.И, Шилибекова А.С, Зиеденова Д.Б. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. – 56 с.

51 Atem M.N., Kussainov A.K. et al. Scientific Basis of Improving the Quality of Secondary Education: on the Example of Kazakhstan // European Journal of Contemporary Education. – 2022. – Vol. 11, Issue 1. – P. 161-170.

52 Масимова Х.Т. Педагогтердің біліктілікті арттыру жаданында окушылардын оқу жетістіктерін багалау іс-рекетін дамыту: 6D010300: док. PhD. … дис. – Алматы, 2022. – 225 б.

53 Aitbaeva, A. (2016). Бәсекеге қабілетті мамандарды дайындаудағы құзіреттілік талаптарының маңызы. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества вузовской подготовки. Вестник КазНУ. Серия педагогическая, 36(2). извлечено от https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/197

54 Примбетова Г.С. Задания как измерители учебных достижений учащихся в условнях компетентностного образования в школе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Астана, 2010. – 163 с.

55 Menlibekova, G. et al. Development of a quality management monitoring system for social and pedagogical educational programs //International Journal of Innovative Research and Scientific Studies. – 2024. – Т. 7. – №. 2. – С. 795-803.

56 Шкутина Л. А., Майер Г., Полупан К. Л. Управление качеством образования: сущность и содержание // Вестник Карагандинского университета, серия Педагогика. – 2014. – № –С. 28-27.

57 Трапянок Н.Г. Основы педагогических измерений: курс лекций. – Горки: БГСХА, 2018. – 76 с.

58 Гриценко В. В. и др. Ценности как психологический ресурс студентов России и Казахстана при совладании со страхом перед COVID-19 //Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16. – №. 1. – С. 119-135.

59 Сидоренко Е.В. Математические методы обработки в психологии. – СПб., 2001. – 349 с.

60 Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L. et al. Personality Traits and Academic Motivation as Predictors of Attitudes towards Digital Educational Technologies among Russian University Students // Journal of Psychology and Pedagogics. – 2022. – Vol. 19. Issue 4. – P. 689-716.

61 Титкова Л.С. Математические методы в психологии: учеб.-метод. пос. – Владивосток, 2002. – 85 с.

62 Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

63 Болтаева А.М. Құқық психологиясы: оқу құр. – Алматы, 2019. – 202 б.

64 Төребаева К.Ж., Есенғұлова М.Н. Психологиялық-педагогикалық диагностика: оқу құр. – Алматы, 2012. – 304 с.

65 Таубаева Ш., Булатбаева А.А. Методология и методы педагогического исследования: учеб. пос. – Алматы: Казак университеті, 2015. – 214 с.

66 Мынбаева А.К., Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А. и др. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции стратегии развития. – Алматы: Казак университеті, 2014. – 227 с.

67 Пфейфер Н.Э., Бурдина Е.И. Развитите просвещения в Павлодарском Прииртышье: учеб. пос. – Алматы: Ғылым, 2004. – 364 с.

68 Абдуллаева П.Т. Формирование диагностической компетентности будущих педагогов-психологов в системе университетского образования: дис. … док. PhD: 6D010300. – Алматы, 2018. – 150 с.

69 郭庆科主编，心理测验原理与应用北京：人民军医出版社 (Го Ц. Принципы и применение психологического тестирования. – Пекин, 2002).

70 戴海崎，张峰，陈雪枫．心理与教育学测量（第三版）广州：暨南大学出版社 (Дай Х., Чжан Ф., Чэнь С. Психологические и педагогические измерения. – Изд. 3-е. – Гуанчжоу, 2011).

71 张厚粲.,中国心理测量的发展,北京:人民教育出版社 (Чжан Х.. Развитие психометрии в Китае. – Пекин, 2001).

72 Минюрова С.А. Психология самопознания и саморазвития. – Екатеринбург, 2013. – 316 с.

73 Исаханова А.А. Этнопсихологические основания отражения в сознании субъекта нравственных ценностей: Монография. – Астана, 2019.

74 Дэбитто М., Цутому К., Сю Ф. Японское общество и личность в культурной компаративистике: сравнение с Китаем и западом // Афро-азиатский мир: проблемы цивилизационного анализа. – 2004. – №2. – С. 109-117.

75 Triandis H.C. The psychological measurement of cultural syndromes // American psychologist. – 1996. – Vol. 51, Issue 4. – P. 407-415.

76 Sato T., Mizoguchi H., Arakawa A. et al. History of “History of Psychology” in Japan // Japanese Psychol. Research. – 2016. – Vol. 58. – P. 110-128.

77 Аймаганбетова О.Х. Сборник тестовых методик по нравственно-духовному развитию личности. – Алматы: НЦ Бобек, 2012. – 160 с.

78 Adil Samekin et al. A trouble shared is a trouble halved: The role of family identification and identification with humankind in well-being during the COVID-19 pandemic //British Journal of Social Psychology. – 2022. – Т. 61. – №. 1. – С. 55-82.

79 Нуркабекова Г. Проблемы и особенности реформирования педагогического образования в Китае и Казахстане: дис. … магист. – тАлматы, 2014. – 74 с.

80 Handbook of experimental psychology / ed. S.S. Stevens. – Hoboken, 1951. – 1436 p.

81 王孝玲. 教学测量（修订版）.上海：华东师范大学出版社 (Ван С. Педагогическое измерение. – Шанхай, 2004).

82 Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Минск: Современное Слово, 1998. – 768 с.

83 Игнатова Е.С. Психодиагностика: учеб. пос. – Пермь, 2018. – 94 с.

84 Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

85 王孝玲主编. 教学测量（修订版）/上海：华东师范大学出版社 (Zhu Ds. Research and analysis of the current situation of setting up school counseling rooms in Jiangxi Province. – Nanchang: Nanchang University, 2015).

86 Fu X., Zhang K. China National Report on the Development of Mental Health (2017-2018). – Beijing: Mental Health Blue Book, 2019.

87 Brown F.G. Principles of Educational and Psychological Testing. – Ed. 3rd. – NY.: Holt, Rinehart and Winston, 1983. – 529 p.

88 龚耀先．心理学测量．杭州：浙江教育出版社 (Гун Яосянь, Ханчжоу. Психологическое измерение. - Чжэцзян, 2012. – 7 с.).

89 葛树仁. 心理测验学．台北：桂冠图书股份有限公司 (Ге Шурэн. Психологические тестирование. – Тайбэй, 1979).

90 Gilbert S. Principles of educational and psychological measurement and evaluation. – Belmont, 1980. – 688 p.

91 郑日昌．心理与教育学测量.北京：人民教育出版社 (Чжэн Р. Психологические и педагогические измерения. – Пекин, 2011. – 19 с.).

92 Карлхайнц И. Педагогическая диагностика / пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.

93 Таубаева Ш. Методология и методика педагогического исследования: учеб. – Алматы: Казак университеті, 2019. – 334 с.

94 Anastasi A. Psychological Testing. – London, 1988. – 840 p.

95 Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М., 1994. – 136 с.

96 董奇.心理与教育研究方法（修订版）,北京：北京师范大学出版社 (Дун Ц. Методы психологических и педагогических исследований. – Пекин, 2004).

97 Anastasi A. Psychological Testing. – Ed. 3rd. – NY.; London, 1968. – 665 p.

98 原霞.民国时期测验运动研究. 福建师范大学 (Юань С. Исследование тестирования движения в республиканский период. – Фуцзянь, 2018).

99 一帆.心理学测验法/北京：教育测量与评价（理论版）(И Ф. Методы психологического тестирования. – Пекин, 2010).

100 Долинер Л.И. Информационно-компьютерные технологии в профессиональной деятельности. – М.: Мир науки, 2015. – 185 с.

101 Gregory R.J. Psychological testing: History, principles, and applications. – London, 2004. – 694 p.

102 黎光明编著.心理测量/一北京:清华大学出版社 (Ли Г. Психологическое измерение. – Пекин, 2019).

103 Социологический энциклопедический словарь / пер. с нем.; под ред. Г.В. Осипов. – М., 2000. – 480 с.

104 汝信.社会科学新辞典 .重庆出版社 (Хуан Ч., Шэнь Ш. Новый словарь общественных наук. – Чунцин, 1988).

105 张世富，跨文化心理研究/云南人民出版社 (Чжан Ш., Кросс-культурные психологические исследования. – Юньнань, 2016).

106 Korotayev A. World Religions and Social Evolution of the Old World Oikumene Civilizations: A Cross-cultural Perspective. – Ed. 1st. – NY., 2004. – 246 p.

107 Collingwood R.G., Dray W.H. The Principles of History: And Other Writings in Philosophy of History. – Oxford: Clarendon Press, 2001. – 382 p.

108 Zarean M. et al. Hearing the Untold: A Review of Central Asia’s Contribution to the Expansion of Psychological Assessment // In book: International Histories of Psychological Assessment. – Cambridge, 2022. – P. 192-209.

109 Burman E. Between orientalism and normalization: Cross-cultural lessons from Japan for a critical history of psychology // History of Psychology. – 2007. – Vol. 10, Issue 2. – P. 179-198.

110 Вернадский В.И. О научном мировоззрении. – М., 1903. – 57 с.

111 Аванесов В.С. История возникновения тестов // http://www. bim-bad. ru/clocs/avanesov tests history. 10.10.2023.

112 Сборник декретов и постановлений рабочего и крестьянского правительства по народному образованию / Наркомпрос РСФСР. – М., 1918. – Вып. 1. – 204 с.

113 Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. и др.

Психолого-педагогическая диагностика – Изд. 3-е, стер. – М., 2006. – 320 с.

114 Мынбаева А.К., Чжоу М. История психодиагностики в Казахстане и Китае: кросс-культурный анализ // Вестник КазНУ. – 2018. – Т. 66, №3. – С. 44-52.

115 Шпильрейна И.Н. Положение на психотехническом фронте // В кн.: Психотехника и психофизиология труда. – М., 1931. – С. 103-111.

116 Cox J.W. Mechanical Aptitude, its existence, nature and measurement. – London, 1928. – 209 p.

117 Шабельников В.К. История психологии и психология души. – М., 2013. – 397 с.

118 Әмірова Б. Тағдыр талқысына мойымаған ғалым // https://ortalyq.kz/ta-dyr-tal-ysyna-mojyma-an-alym/?ysclid=m39mnuseu. 27.05.2022.

119 Брудный А.А. Интерпретация экспериментально-психологической методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (компиляция): учеб. пос. – Бишкек, 2000. – 52 с.

120 Гарбер А.И., Иванов Д.В., Бердибаева С.К. Практикум по психодиагностике. – Алматы, 2019. – 365 с.

121 Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 1982. – 319 с.

122 Дуйсенбеков Д.Д. М.М. Муканов как основатель казахстанской психологической школы и создатель историко-этнической концепции соотношения рассудочной имыслительной деятельности человека // Методология и история психологии. – 2009. – №2. – С. 160-167.

123 Машанов А. Әль-фараби: ист.-докум. – Алма-Ата, 1970. – 246 с.

124 Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // В кн.: Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1998. – С. 191-193.

125 Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: сб. науч. тр. – М., 1980. – С. 110-128.

126 Подласый И.П. Педагогика. – М., 1996. – 432 с.

127 Постановление ЦК ВКП(б). Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: утв. 25 августа 1932 года, №113 // https://istmat.org/node/57330. 10.10.2023.

128 Щукина Г.И. Педагогика школы. – М., 1977. – 384 с.

129 Куписевич Ч. Основы общей дидактики / пер. с польск. – М., 1986. – 367 с.

130 Рыжов В.Н. Дидактика. – М., 2004. – 318 с.

131 Касен Г.А., Отарбаева А.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность. – Алматы: Алишер, 2011. – 160 с.

132 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022-2026 годы: утв. 24 ноября 2022 года, №941 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941. 10.10.2023.

133 Джакупов С.М., Психодиагностические тесты для использования в сфере образования. – Тараз, 2006. – 448 с.

134 Бизақова Ф. Психологиялық тест жинағы. – Тараз, 2012. – 504 б.

135 Лекерова Г.Ж., Психолого-педагогическая диагностика личности: учеб. пос. – Шымкент: Нурлы бейне, 2011. – 256 с.

136 Искакова М.С. Психодиагностика. – Алматы: Эверо, 2014. – 166 б.

137 Мынбаева А.К., Вишневская А.В., Тесты по оценке интеллекта и познавательных процессов студентов и магистрантов – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 120 с.

138 Тоқсанбаева Н. Психологиялық диагностика. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 141 б.

139 Туркпен-улы Ж. Использование психодиагностики в школе // В кн.: Основы общей и педагогической психологии. – Алматы: Эверо, 2016. – 224 с.

140 Мукашева А.Б., Вишневская А.В., Психолого-педагогическая диагностика уровня готовности социального педагога к работе с одаренными детьми: учеб.-диагн. пос. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. – 83 с.

141 Айтпукешев А.Т., Кусаинов Г.М., Сагинов К.М. Оценивание результатов обучения: метод. пос. – Астана, 2014. – 108 с.

142 Miller L.A., Lovler R.L. Foundations of psychological testing: A practical approach. – Los Angeies: Sage publications, 2018. – 592 p.

143 Kaplan R.M., Saccuzzo D.P. Psychological testing: Principles, applications, and issues. – Wadsworth: Cengage Learning, 2017. – 752 p.

144 杨学为，中国考试制度史资料选编，黄山书社 ,1992 年版 (Ян С. Избранные материалы по истории китайской экзаменационной системы. – Аньхой, 1992).

145 杨鑫辉，中国心理学史论，安徽教育出版社 (Ян С. История китайской психологии. – Хэфэй, 2002).

146 程家福,王仁富,武恒.简论我国心理测量的历史、现状与趋势.合肥工业大学学报(社会科学版) (Чэн Ц., Ван Р., У Х. Краткое обсуждение истории, текущей ситуации и тенденций психологических измерений в Китае // Журнал технического университета. – 2000. – №15. – С. 102-105).

147 罗廷光.普通教学法.商务印书馆 (Ро Т.-Г. Общая методика преподавания. – Пекин, 1932)

148 柯晓薇, 北京市教育科学研究所编．陈鹤琴全集．南京:江苏教育出版杜 (Кэ С. Биография Чэнь Хэчэна. – Нанкин, 2008).

149 高觉敷,潘菽.中国心理学史.北京：人民教育出版社 (Гао Ц. История китайской психологии. – Пекин, 1985).

150 Bu X., Kan Z. Psychology in China // The Psychologist. – 2007. – Vol. 20, Issue 12. – P. 734-736.

151 张侃. 心理学在中国. - 北京： 心理学家，2007 - 第 20 卷第 12 期 - 第 (Дун Ю. История китайской дидактики. – Пекин, 1998).

152 于宏伟.高考设立初期历史试题评述(1952-1965) .黑龙江教师发展学院学报 (Юй Х. Обзор тестовых вопросов по истории на раннем этапе создания

вступительных экзаменов в колледж (1952-1965 гг.) // Журнал Хэйлунцзянского института развития учителей. – 2020. – Vol. 07. – P. 72-75).

153 张金霞. 我国高考政策变迁研究（1977-2022）.云南师范大学 (Чжань Ц. Исследование изменений в политике вступительных Гаокао в китайские колледжи (1977-2022 гг.) - взгляд на теорию множественного потока источников. – Юньнаньский нормальный университет, 2023).

154 刘婷婷. 浅议心理测量在教育中的作用. 北京：教育现代化 (Лю Т. Краткая дискуссия о роли психологического измерения в образовании. – Пекин, 2017).

155 朱德全，教育测量与评价，北京：高等教育出版社 (Чжу Д. Измерение и оценка образования. – Пекин, 2016).

156 姚春艳.从世界教育评价发展史看我国教育质量综合评价改革需解决的难题.教育科学论坛 (Яо Ч. Проблемы реформы общественной оценки качества образования в Китае: анализ по истории развития мировой оценочной практики // Форум по образовательным наукам. – 2015. – №08. – С. 9-12).

157 翟世川，心理测量在大学生心理健康教学中的运用- 哈尔滨：河北工业大学硕士学位论文 (Чжай Ш. Использование психологических измерений в обучении психическому здоровью студентов университетов. – Харбин, 2015).

158 严文法,刘雯,李彦花.全球基础教育质量评估变化趋势及其对我国基础教育质量监测的启示–以PISA、TIMSS、NAEP为例.外国教育研究 (Ян В., Лю В., Ли Я. Изменение тенденции глобальной оценки качества базового образования и ее влияние на мониторинг качества базового образования в Китае - на примере Pisa, Timss, Naep // Исследования в области зарубежного образования. – 2020. – Т. 47, №9).

159 Guo Q. Principles and applications of psychological testing. – Beijing: People's Military Medical Press, 2002 (на кит. яз.).

160 Han B., Zhang K. Psychology in China // The Psychologist. – 2007. – Vol. 20, Issue 12. – P. 734-736.

161 Cheng J., Wang R., Wu H. History, current situation and trends of psychological measurements in China, 2001 (на кит. яз.).

162 Xiangyu Yu. Multidimensionality and integration: the development trend of the educational diagnostic theory of diagnostics from the evolution of learning styles. 2007 (на кит. яз.)..

163 Popham W.J. Uses and Misuses of Standardized Tests // NASSP Bulletin. – 2001. – Vol. 85, Issue 622. – P. 24-31.

164 Bristow T., Holmes B. Comparative education through the literature: a bibliographic guide. – London, 1968. – 181 p.

165 Buchanan R.D. On not" giving psychology away": the Minnesota Multiphasic Inventory and public controversy over testing in the 1960s // History of Psychology. – 2002. – Vol. 5, Issue 3. – P. 284-309.

166 Cox A.C., Weed N.C., Butcher J.N. The MMPI-2: History, interpretation, and clinical issues // In book: Oxford handbook of personality assessment. – Oxford, 2009. – P. 250-276.

167 Эшби Т.Д., Тэн Д. Университетское образование в эпоху технологического прогресса. – Пекин, 1983. – 151 с. (на кит. яз.).

168 Colton D.A. A Multivariate Generalizability Analysis of the 1989 and 1990 AAP Mathematics Test Forms with Respect to the Table of Specifications. – Lowa city, 1993. – 46 p.

169 Shepard L.A. Testing and assessment for the good of education: Contributions of AERA Presidents, 1915–2015 // Educational Researcher. – 2016. – Vol. 45, Issue 2. – P. 112-121.

170 Croft M., Beard J.J. Development and evolution of the SAT and ACT // In book: The history of educational measurement: Key advancements, in theory, policy, and practice. – London, 2021. – P. 22-41.

171 Wood R. Assessment and Testing: A Survey of Research. – Cambridge, 1998. – 285 p.

172 Raven J.C. Standardization of progressive matrices, 1938 // British Journal of Medical Psychology. – 1941. – Vol. 19, Issue 1. – P. 137-150.

173 孙晓敏,关丹丹.经典测量理论与项目反应理论的比较研究.中国考试, (Сунь С., Гуань Д.д. Сравнительное исследование классической теории измерений и теории откликов на задание // Китайские исследования экзаменов. – 2009. – № 9. – С. 10-17).

174 Jones K. Education in Britain: 1944 to the Present. – Cambridge, 2003. – 208 p.

175 Bloom B.S. et al. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. – NY., 1971. – 923 p.

176 Anderson L.W., Krathwohl D.R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – Harlow, 2000. – 352 p.

177 Read J. Test Review: The International English Language Testing System (IELTS) // Language Testing. – 2022. – Vol. 39, Issue 4. – P. 679-694.

178 Taylor C.A., Angelis P. The evolution of the TOEFL // In book: Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language. – London: Routledge, 2011. – C. 27-54.

179 王鼎. 国际大规模数学测评研究 – 基于对TIMSS和PISA数学测评的分析.上海师范大学(Ван Д. Исследование международных крупномасштабных оценок по математике - на основе анализа оценок по математике TIMSS и PISA. – Шанхай, 2016).

180 Cannadine D., Keating J., Sheldon N. The right kind of history: Teaching the past in twentieth-century England. – Basingstoke, 2011. – 319 p.

181 Engelhardt K. The Abitur as a bureaucratic phenomenon: on the history of a Prussian examination practice and its ritualised inscription (1890–1970) // Paedagogica Historica. – 2022. –Vol. 60, Issue 2. – P. 1-18.

182 Mullis I.V.S. et al. PIRLS 2001 Encyclopedia. – Chestnut Hill, MA, 2002 – 324 p.

183 Fraillon J., Ainley J. The IEA international study of computer and information literacy (ICILS) // http://forms.acer.edu.au/icils/documents. 25.10.2023.

184 Sato T. The history of applied psychology in Japan // The Rits Reports for Human Services. – 2005. – Vol. 9. – P. 76-90.

185 Suzuki T. History of Psychological Testing from the Perspective of Test Developers in Japan 1 // Japanese Psychological Research. – 2021. – Vol. 63, Issue 4. – P. 340-354.

186 Hayashi, C. Measuring Japanese minds. – Tokyo: Asahi Sinbun Sha 1988. – 90 s.

187 Blowers G.H., Turtle A.M., Hac P.M. et al. Psychology moving East: The status of Western psychology in Asia and Oceania. – London: Routledge, 2021. – 384 p.

188 Яницкий О.Н. Глобализация: от теории к измерению. Россия реформирующаяся. – 2018. – №16. – С. 145-170.

189 Курушина Е. В. Об интеграции и синхронизации экономического развития // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2015. – №3. – С. 142-153.

190 PISA 2015 Result: Students' well-being / OECD. – Paris, 2015. – 530 p.

191 何珊云,李玥忞.中国基础教育跨国吸引力研究:基于四国PISA媒体报道的分析.全球教育展望 (Хэ Ш., Ли Ю. Исследование транснациональной привлекательности базового образования в Китае: анализ на основе освещения PISA в СМИ четырех стран // Global Education Perspectives. – 2022. – Т. 11, №3).

192 PISA 2018 results: What school life means for students' lives / OCDE. – Paris, 2019. – Vol. 3. – 368 p.

193 Дубровина И. В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летнему юбилею Психологического института РАО) // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Т. 19, №1. – С. 18-32.

194 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования: утв. 20 декабря 2011 года, №528 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100007380. – 10.10.2023.

195 Чжоу М. История развития диагностических методов, Применяемых в психолого-педагогических исследованиях казахстана и китая (XX-XXI век): дис. … магист., 2019.

196 Приказ Министра просвещения Республики Казахстан Об утверждении Правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования: утв. 25 августа 2022 года, №377 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029288. 10.10.2023.

197 教育部.中国教育改革和发展纲要 (Проект реформы и развития образования в Китае / Министерство образования КНР. – Пекин, 1993).

198 教育部.关于加强学校心理健康教育的若干意见 (Несколько мнений об укреплении образования в области психического здоровья в школах / Министерство образования КНР. – Пекин, 1999).

199 教育部.学校心理健康教育指导纲要 (Руководство по обучению психическому здоровью в школах / Министерство образования КНР. – Пекин, 2002).

200 国务院.高举中国特色社会主义伟大旗帜,为取得全面建设小康社会新胜利而奋斗 (Великое знамя социализма с китайской спецификой: стремление к новой победе в построении благополучного общества / Государственный совет КНР. – Пекин, 2007).

201 国务院.国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010 ~ 2020) (Проект Национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010-2020) / Государственный совет КНР. – Пеки, 2010).

202 教育部.学校心理健康教育指导纲要（2012年修订) (Руководство по обучению психическому здоровью в школах (пересмотрено 2012 года) Министерство образования КНР. – Пекин, 2012).

203 教育部.学校心理辅导室建设指南 (Руководство Министерства образования по созданию школьных консультационных кабинетов. – Пекин, 2015).

204 中国卫生疾控.关于加强心理健康服务的指导意见 (Руководство по укреплению служб психического здоровья / Китайский национальный контроль заболеваний. – Пекин, 2016).

205 傅小兰,张侃. 中国国民心理健康发展报告（2017 ~ 2018）.心理健康蓝皮书.北京 (Фу С., Чжан К. Китайский национальный доклад о развитии психического здоровья (2017-2018). – Пекин, 2019).

206 教育部. 加强学生心理健康管理 (Министерство образования внедряет меры по развитию управления психическим здоровьем учащихся. – Пекин, 2021).

207 Чжоу М., Мынбаева А.К. Этапы развития школьных психологических служб в китае // Высшее образование сегодня. – 2023. – №1. – С. 117-122.

208 Чжоу М., Мынбаева А.К. Анализ тревожности и психического здоровья школьников китая (на примере школ автономного района Внутренней монголии) // Вестник КазНу. – 2022. – Т. 82, №3. – С. 28-36.

209 Чжоу М., Мынбаева А.К. Связь между психологической диагностикой и педагогическим измерением: направления интеграции // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сб. науч. ст. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 319-323.

210 梁英豪. 大学生心理档案及其测评系统研究. 重庆：西南大学 (Лян И. Исследование психологического профиля студентов колледжа и системы его оценки. – Чунцин, 2008).

211 Khawaja NG， Bryden KJ. The development and psychometric investigation of the university student depression inventory // Affective Disorders. – 2006. – Vol. 96, Issue 1-2. – P. 21-29.

212 Дубровиной И.В. Практическая психология образования. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

213 Чжоу М., Мынбаева А.К. Этапы развития школьных психологических служб в китае // Высшее образование сегодня. – 2023. – №1. – С. 117-122.

214 Мынбаева А.К, Чжоу М., Ахметсадық Ж. и др. Сравнительный анализ деятельности психологических служб вузов в казахстане и китае// Вестник КазНУ им. аль-Фараби. – 2023. – Т. 76, №3. – С. 41-51.

215 Калтаева М.В. Теоретические и организационные основы становления и развития психологической службы вуза: атвореф. … канд. психол. наук: 19.00.07. – Нижний Новгород, 2011. – 37 с.

216 История Ассоциации директоров консультационных центров университетов и колледжей // https://www.aucccd.org/complete-history. 15.01.2023.

217 International Accreditation of Counseling Services (IACS) // https://iacsinc.org/about/. 15.01.2023.

218 Accredited Centers // https://iacsinc.org/accredited-centers. 15.04.2023.

219 Holm-Hadullaa R.M., Koutsoukou-Argyrakia A. Mental health of students in a globalized world: Prevalence of complaints and disorders, methods and effectivity of counselling, structure of mental health services for students // Mental Health Prevention. – 2015. – Vol. 3, Issue 1. – P. 1-4.

220 Галицына И.В. Организационно-педагогические условия становления и функционирования системы психологической службы вуза: автореф. ... канд. пед. наук 13.00.01. – Рязань, 2011. – 23 с.

221 Меньшикова Л.В. Роль теоретических представлений Б.Г. Ананьева в организации психологической службы в вузе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – №4. – С. 404-411.

222 Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. – Өскемен, 2008. – 410 б.

223 Абеуова И.А., Дусманбетов Г.А., Махаманова М.Н. и др. Психологическая служба в вузе. – Алматы, 2004. – 67 с.

224 Намазбаева Ж.И. Психологическая служба в вузе: учеб. пос. – Алматы, 2011. – 67 с.

225 Жидкова В.В. Развитие психологической службы педагогического вуза: автореф. … канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск, 2006. – 22 с.

226 Суховершина Ю.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза: автореф. … канд. психол. наук: 19.00.07. – Курс, 2005. – 24 с.

227 Тарасова Е.О. Моделирование психологической службы в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2012. – №1(17). – С. 198-202.

228 Карпова Е.А., Кукулите Т.Г., Малышкина М.В. Психологическая служба вуза: размышления о проблемах и стратегии развития // Уч. зап. Санкт-Петербургского универ. технологий управления и экономики. – 2018. – №1(61). – С. 48-52.

229 Fumin F. A review and outlook of counseling activities in Chinese colleges and universities // Youth Studies. – 1993. – Vol. 4. – P. 29-34.

230 Jianqing M. The current situation and future direction of psychological counseling in Chinese universities // China Youth Studies. – 1992. – Vol. 5. – P. 25-27.

231 Yi L., Wensheng Y., Prince J. Implications of IACS accreditation standards and application for the construction of counseling centres in Chinese

universities // The example of the counseling centre at the University of California, Berkeley. – 2015. – Vol. 36, Issue 2. – P. 3-36.

232 Уведомление Главного управления Министерства образования КНР об издании Основных требований к преподаванию учебных курсов по психическому здоровью для студентов обычных высших учебных заведений / Департамент гражданского образования и политологии // http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/moe_1407/s3020/201105/t20110528. 10.11.2023.

233 Уведомление партийной группы Министерства образования КПК об издании руководства по обучению психическому здоровью студентов высших учебных заведений / Партия образования. 2018 // http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/moe_1407/s3020/201807/t20180713. 10.11.2023.

234 Hongzhi F., Siyu P. The development and trend of mental health education for Chinese university students in the past 40 years of reform and opening up // Contemporary Educational Science. – 2019. – P. 91-96.

235 吴夢瑤, 荀曉雅. 粵港澳高校心理健康工作比較與未來發展探析 (Mengyao W., Xiaoya X. Comparison and Future Development of Mental Health Work in Universities in Guangdong, Hong Kong and Macau // City Building and Prospects - The Third Guangdong, Hong Kong and Macau Greater Bay Area Postgraduate Forum. 2020. China-Macao .05-24).

236 Guoliang Y., Yan D. Prospects of mental health education work for college students: Survey evidence // Journal of Education. Renmin University of China. – 2018. – Vol. 30, Issue 2. – P. 80-90.

237 Приказ Министра науки и высшего образования Республикик Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: утв. 20 июля 2022 года, №2 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916#z22. 10.10.2023.

238 Приказ Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан. О внесении изменений в приказ Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 30 мая 2019 года №292 «Об утверждении профессионального стандарта «Психологическая и социальная работа»: утв. 13 января 2023 года, №9 // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32086310. 10.10.2023.

239 王极盛,李焰,赫尔实.学童SCL-90信度、效度检验与常模建立.中国心理卫生杂志 (Ван Ц., Ли Я., Хурши. Надежность и валидность SCL-90 у школьников и установление норм // Китайский журнал психического здоровья. – 1999. – Т. 13, №1).

240 唐秋萍,程灶火,袁爱华等.SCL90在中国的应用与分析.中国临床心理学杂志 (Тан Ц.П., Чэн З.Х., Юань А.Х. и др. Применение и анализ SCL90 в Китае // Китайский журнал клинической психологии. – 1999. – С. 16-20).

241 刘恒,张建新.中国学童症状自评量表(SCL-90)评定结果分析.中国心理卫生杂志 (Лю Н., Чжан Ж.Х. Анализ результатов шкалы самооценки симптомов у китайских школьников (SCL-90) // Китайский журнал психического здоровья. – 2004. – Т. 18, №2. – С. 88-90).

242　胡胜利, 学童 SCL—90评定结果分析及其常模的建立, 心理与行为研究 (Ху Ш. Анализ оценок SCL-90 школьников и создание его нормативной модели // Психологические и поведенческие исследования. – 2006. – Т. 4, №2. – С. 114-119).

243　刘永军. 4022名学童心理健康状况及影响因素分析.中国肺部疾病杂志(电子版) 2018年10月,第11卷,第5期 (Лю Ю. Анализ состояния психического здоровья и влияющих факторов 4022 школьников // Китайский журнал болезней легких. – 2018. – Т. 11, №5).

244　李唯博,刘茂航，余雪芹，袁刚．重庆市城乡统筹地区学童心理状况与生活事件相关性研究．精神医学杂志(Ли В., Лю М.Х., Юй С., Юань Г. и др. Исследование корреляции между психологическим статусом и жизненными событиями среди школьников в городских и сельских районах Чунцина // Журнал психиатрии. – 2017. – Т. 30, №3. – С. 177-180).

245　何安明,万娇娇,惠秋平. 手机依赖与青少年心理健康的关系：学业倦怠的中介作用和应对方式的调节作用. 心理发展与教育 (Хе А., Ван Ц., Хуй Ц. Взаимосвязь между зависимостью от мобильного телефона и психическим здоровьем подростков: опосредующая роль академического выгорания и модераторская роль стилей преодоления // Психологическое развитие и образование. – 2022. – Т. 38, №3).

246　侣传向,马永战,樊贺红. 学校心理健康教育结合家庭干预对学童心理健康的影响分析. 心理月刊 (Фань Х. Анализ влияния школьного обучения психическому здоровью в сочетании с семейным вмешательством на психическое здоровье школьников // Психологический ежемесячник. – 2022. – Т. 17, №11).

247　郑延平、杨德森:生活事件、精神紧张与神经症,中国神经精神疾病杂志 (Чжэн Я., Ян Д. Жизненные события, стресс и невроз // Китайский журнал нейропсихиатрических расстройств. – 1983. – С. 65).

248　刘贤臣,刘连启,杨杰等. 青少年生活事件量表的编制与信度效度检验. 中国临床心理学杂志 (Лю С., Лю Л., Янг Д. и др. Разработка и надежность шкалы жизненных событий для подростков // Китайский журнал клинической психологии. – 1997. – Т. 5. – С. 34-36.

249　辛秀红，姚树桥. 青少年生活事件量表效度与信度的再评价及常模更新. 中国心理卫生杂志2015年第29卷第5期 (Синь С., Яо Ш. Переоценка валидности и надежности шкалы жизненных событий подростков и обновление нормативной модели // Китайский журнал психического здоровья. – 2015. – Т. 29, №5. – С. 355-360).

250　陈华，贾存显，刘贤臣. 青少年生活事件量表评定及应用研究进展. 中国公共卫生2016年8月第32卷第8期 (Чэнь Х., Цзя Ц., Лю С. Ход исследования по оценке и применению шкалы жизненных событий для подростков // Chinese Public Health. – 2016. – Vol. 32, Issue 8. – P. 1116-1119).

251　高鑫，万宇辉，谢阳，蒋志成，李书琴，张一，曹秀菁，陶芳标.

中学生童年期虐待经历和近期负性生活事件与自杀心理行为的关联. 中国学校卫生 (Гао С., Ван Ю., Се Я., Цзян Ч. и др. Ассоциация опыта жестокого обращения в детстве и недавних негативных жизненных событий с суицидальным психологическим поведением среди учащихся средней школы // Chinese Public Health. – 2021. – Vol. 42, Issue 3. – P. 392-395).

252 刘茂航,余雪芹,袁刚,陈俊杉,魏贝,王令. 重庆市城乡统筹地区中学生心理状况与生活事件相关性研究. 精神医学杂志 (Лю М., Юй С., Юань Гю и др. Исследование корреляции между психологическим статусом и жизненными событиями среди учащихся средней школы в городских и сельских районах Чунцина // Журнал психиатрии. – 2017. – Т. 30, №3. – С. 177-180.

253 王萍、高华、许家玉, 自尊量表信度效度研究, 山东省临沂市, 山东精神医学1998年第11卷第4期 (Ван П., Гао Х., Сюй Ц. Исследование валидности надежности шкалы самооценки, город Линьи // Шаньдунская психиатрия. – 1998. – Т. 11, №4. – С. 31-31).

254 林修全、黄子杰. Rosenberg自尊量表中文版条目8处理方法的再讨论. 中国校医2010年第4月第24卷第4期 (Линь С., Хуан Ц. Повторное обсуждение обработки 8-й позиции китайской версии шкалы самооценки Розенберга // Китайская школьная медицина. – 2010. – Т. 24, №4. – С. 263-265).

255 高爽、张向葵. 应Rasch模型分析Rosenberg自尊量表. 心理学探新 (Гао Ш., Чжан С. Применение модели Rasch для анализа шкалы самооценки Розенберга // Психологическое исследование. – 2018. – Т. 38, №5. – С. 445-450).

256 刘广增，胡天强，张大均. 学童人际关系及其与自尊、人际信任的关系. 中国临床心理学杂志 (Лю Г., Ху Т., Чжан Д. Межличностные отношения школьников и их связь с самооценкой и межличностным доверием // Китайский журнал клинической психологии. – 2016. – Т. 24, №2).

257 孙崇勇，李淑莲，徐华丽，苟赟杰，李凌璨. 学童自尊、社会支持与手机游戏沉迷关系. 四川精神卫生 2020 年第 33 卷 第 6期 (Сунь Ч. и др. Взаимосвязь между самооценкой, социальной поддержкой и зависимостью от мобильных игр среди школьников // Сычуаньское психическое здоровье. – 2020. – Т. 33, №6. – С. 546-550).

258 陈梅,黄时华,陈正,许娜,侯小花. 认知重评对青少年网络游戏成瘾的影响：自尊的中介作用. 中国健康心理学杂志.2022年第30卷第9期 (Чэнь М. и др. Влияние когнитивной переоценки на подростковую зависимость от онлайн-игр: посредническая роль самооценки // Китайский журнал психологии здоровья. – 2022. – Т. 30, №9. – С. 1350-1354).

259 费立鹏,郑延平,邹定辉．家庭环境量表中文版（FES-CV）．中国心理卫生杂志.1993.7（增刊）(Фэй Л. и др. Китайская версия шкалы семейного окружения (FES-CV) // Китайский журнал психического здоровья. – 1993. – Т. 93, №7).

260 刘丹，张志坤，傅茂笋等.中文版家庭环境量表的因子结构分析.中国行为医学科学 (Лю Д. и др. Анализ факторной структуры китайской версии

шкалы семейного окружения // Китайская наука поведенческой медицины. – 2008. – Т. 17, №3. – С. 277-279).

261 陶金花，金凤仙，张嫚茹，程灶火，家庭环境量表中文版在问题青少年群体的信效度验证，中国临床心理学杂志2015年第23卷第6期 (Тао Ц. и др. Валидизация надежности китайской версии шкалы семейного окружения в группе трудных подростков // Китайский журнал клинической психологии. – 2015. – Т. 23, №6. – С. 1024-1027).

262 吴国兰,傅茂笋,刘丹,赵安全,何荣霞,雷洪敏,徐广焕,王东新. 学童抑郁情绪与家庭环境的关系研究. 中国儿童保健杂志 (У Гуолань Фу Маожао и др. Исследование взаимосвязи между депрессивным настроением и семейным окружением у школьников // Китайский журнал детского здоровья. – 2013. – Т. 21, №1).

263 李国平，周亮. 学童抑郁症状与家庭环境的相关性分析. 中国社区医师 (Ли Г. и др. Анализ корреляции между депрессивными симптомами и семейным окружением у школьников // Китайские общественные врачи. – 2021. – Т. 37, №28. – С. 169-170).

264 吴志敏. 高中生自杀意念现状及其影响因素的调查分析. 校园心理 (У Чжиминь. Анализ текущей ситуации с суицидальными мыслями и влияющими на них факторами среди старшеклассников // Психология кампуса. – 2016. – Т. 14, №5).

265 韦官玲、任杰. 心理健康诊断测验（MHT） – 在小学生群体中的修订. 第十二届全国心理学学术大会论文摘要集.中国会议 (Вэй Г. и др. Пересмотр теста диагностики психического здоровья (MHT) в популяции учащихся начальной школы. Материалы 12-й Национальной академической конференции по психологии. – Пекин, 2009).

266 周丽. 留守学生的心理健康与人格特点的相关性研究. 中国儿童保健杂志2013年04月第21卷 第4期 (Чжоу Л. Исследование взаимосвязи между психическим здоровьем и личностными характеристиками оставленных без присмотра студентов // Китайский журнал детского здравоохранения. – 2013. – Т. 21, №4. – С. 404-407.

267 刘红艳、常芳、岳爱、王欢. 父母外出务工对农村留守儿童心理健康的影响:基于面板数据的研究. 北京大学教育评论 (Лю Х. и др. Влияние ухода родителей на работу на психологическое здоровье сельских детей, оставшихся без попечения родителей: исследование на основе панельных данных // Обзор образования Пекинского университета. – 2017. – Т. 15, №2. – С. 161-174).

268 赵小燕,邱云,张芸,罗尧竞. 父爱缺失对农村留守儿童心理健康及主观幸福感的影响. 中国健康教育 (Чжао С. и др. Влияние отсутствия любви со стороны отца на психологическое здоровье и субъективное благополучие детей, оставшихся без попечения родителей в сельской местности // Китайское медицинское образование. – 2018. – Т. 34, №11. – С. 1009-1011).

269 邹倩,侯新颖,赵鹏霞,杨艳丽. 中学学童新生心理健康状况三年对比研究. 中小学心理健康教育2021年第27期 总第482期 (Цзоу Ц. и др. Трехлетнее

сравнительное исследование состояния психического здоровья детей новой средней школы // Образование в области психического здоровья в начальной и средней школе. – 2021. – Т. 482, №27. – С. 13-17).

270 Perris C. et al. Development of a new inventory for assessingmemorioef of parental rearing behavior // Actachiat: Scnd. – 1980. – Vol. 61. – P. 265-274.

271 曹慧，赵春霞，张悦. 国内外儿童家庭养育量表评价方法. 公共卫生与预防医学 (Цао Х. и др. Методы оценки отечественных и зарубежных шкал семейного воспитания детей // Общественное здоровье и превентивная медицина. – 2019. – Т. 29, №3. – С. 93-97).

272 岳冬梅，李鸣果，金魁等. 父母教养方式:EMBU的初步修订及其在神经症患者的应用. 中国心理卫生杂志 (Юэ Д. и др. Методы оценки отечественных и зарубежных шкал семейного воспитания детей // Общественное здоровье и превентивная медицина. – 1993. – Т. 7, №3. – С. 97-101).

273 蒋奖，鲁峥嵘，蒋蒽菁等. 简式父母教养方式问卷中文版的初步修订. 心理发展与教育(Цзяна Л.Ч. и др. Предварительный пересмотр китайской версии краткой формы опросника родительского стиля // Психологическое развитие и образование. – 2010. – Т. 17, №1. – С. 94-98).

274 方拴锋,经承学,王琳琳. 学童父母养育方式与心理健康状况. 实用儿科临床杂志 (Фан Ш., Цзин Ч., Ван Л. Родительские стили и психическое здоровье школьников // Журнал практической педиатрии. – 2006. – Т. 17. – С. 1179-1180).

275 白春玉,张迪. 父母教养方式对学童焦虑的影响. 现代预防医学 (Бай Ч. и др. Влияние стиля воспитания на тревожность школьников // Современная профилактическая медицина. – 2012. – Т. 39, №18. – С. 4777-4778.

276 王极盛,李焰,赫尔实.中国中学生心理健康量表得编制及其标准化.社会心理科学 (Ван Ц. и др. Разработка и стандартизация шкалы психического здоровья для китайских учащихся средней школы // Психосоциальная наука. – 1997. – Т. 4. – С. 15-20).

277 段云,赵琳,陈高帅,高晓凤, 四川民族地区中学生心理健康现况及影响因素研究. 实用预防医学 (Дуань Ю. и др. Исследование текущей ситуации и факторов, влияющих на психологическое здоровье учащихся средних школ в этнических районах Сычуани // Практическая профилактическая медицина. – 2022. – Т. 29, №10. – С. 1182-1186).

278 李韵,刘秀勤,王志滨,尤伟泉,陈纹,张冬玲 . 厦门地区初中生心理健康状况的现状调查与建议. 中国卫生标准管理 (Ли Ю. и др. Исследование и предложения по текущей ситуации с психическим здоровьем учащихся младших классов в районе Сямыня // Управление стандартами здравоохранения Китая. – 2022. – Т. 13).

279 雍那,任玉玲,王春元,杨仕龙,唐雷,丁祥洪,喻元凤. 南充市中学生心理健康状况调查. 中国健康心理学杂志 (Йон Н. и др. Исследование состояния психического здоровья учащихся средней школы в городе Наньчжун //

Китайский журнал психологии здоровья. – 2018. – Т. 26, №10. – С. 1592-1577).

280 肖水源，《社会支持评定量表》的理论基础与研究应用，临床精神医学杂志， 1994 年第 4 卷， 第 2 期 (Сяо Ш.Ш. Теоретическая основа и исследовательское применение шкалы социальной поддержки // Журнал клинической психиатрии. – 1994. – Т. 4, №2. – С. 98-100).

281 汪向东,王希林，马弘. 心理卫生评定量表手册(增订),北京：中国心理卫生杂志社 (Ван С., Ван С., Ма Х. Справочник по шкалам оценки психического здоровья. – Пекин, 1999).

282 周路路,苏华,刘慧敏. 焦虑影响中学生学习投入：社会支持的中介作用. 衡水学院学报 (Чжоу Л., Су Х., Лю Х. Тревожность влияет на учебную активность учащихся средней школы: посредническая роль социальной поддержки // Журнал колледжа Хэншуй. – 2022. – Т. 22, №4. – С. 118-123).

283 罗利,周天梅. 学童感恩与主观幸福感的关系:抗挫折能力与社会支持的中介作用. 心理发展与教育 (Луо Л., Чжоу Т. Связь между благодарностью школьников и субъективным благополучием: посредническая роль фрустрационной устойчивости и социальной поддержки. // Психологическое развитие и образование. – 2015. – Т. 31, №4. – С. 467-474).

284 王婷婷,马和民. 国内学童心理健康量表使用述评. 心理探索 (Ван Т., Ма Х.М. Обзор использования шкал психического здоровья для школьников в Китае // Психологическое расследование. – 2010. – Т. 6).

285 许滋宁,朱湘竹,周雪萍.心理测验在中国中学生心理健康评价中的应用现状.江苏预防医学 (Сюй Ц., Чжу С., Чжоу С. Современное состояние использования психологических тестов в оценке психического здоровья китайских школьников // Профилактическая медицина Цзянсу. – 2006. – Т. 17, №4. – С. 82-84).

286 He J., Zhou M. How overqualification, work alienation, and employment relationship atmosphere affect employees' turnover intention // Social Behavior and Personality. – 2023. – Vol. 51, Issue 6. – P. e12368.

287 280甘甜、毕重增、阮昆良，中学生心理健康测量工具使用回顾与展望。中国学校卫生2007年2月第 28 卷第2期 (Гань Т., Би Ч., Руан К. Обзор и перспективы использования инструментов измерения психического здоровья для школьников // Китайское школьное здравоохранение. – 2007. – Т. 28, №2. – С. 191).

288 Ang R.P., Huan V.S. Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity // Educational and Psychological Measurement. – 2006. – Vol. 66. – P. 522-539.

289 梁宇颂.大学生成就目标、归因方式与学业自我效能感的研究.武汉:华中师范大学 (Лян Ю. Цели достижения, атрибутивные стили и академическая самоэффективность студентов колледжа. – Ухань, 2000).

290 余圣陶．上海市中学生心理健康及其自评量表的研究．上海：华东师范大学 (Юй Шенгтао. Исследование психического здоровья школьников в Шанхае и его шкала самооценки. – Шанхай, 2004).

291 王孟成,戴晓阳,姚树桥.(2011).中国大五人格问卷的初步编制: 简式版的制定及信效度检验.中国临床心理学杂志 (Ван М., Дай С., Яо Ш. Предварительная разработка китайского личностного опросника "Большая пятерка" // Китайский журнал клинической психологии. – 2011. – Т. 18, №4. – С. 454-459).

292 姚德雯，严林峰，阿曼古丽·木沙，刘革．初中生认知风格、学习动机、学习策略与学业成绩的关系．心理研究 (Яо Д., Ян Л., Оман Г.М. и др. Взаимосвязь между когнитивным стилем, мотивацией, стратегиями обучения и академической успеваемостью младших школьников // Психологические исследования. – 2011. – №4. – С. 92-96).

293 Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E. et al. School burnout inventory (SBI): Reliability and validity // European Journal of Psychological Assessment. – 2009. – Vol. 25. – P. 48-57.

294 Wang M.T., Chow A., Hofkens T. et al. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents // Learning and Instruction. – 2015. – Vol. 36. – P. 57-65.

295 Liu H., Yao M., Li J. Chinese adolescents' achievement goal profles and their relation to academic burnout, learning engagement, and test anxiety // Learning and Individual Differences. – 2020. – Vol. 83-84. – P. 101945.

296 Zhang X., Klassen R.M., Wang Y. Academic burnout and motivation of Chinese secondary students // International Journal of Social Science and Humanity. – 2013. – Vol. 3. – P. 134-138.

297 Bolatov A.K., Smailova D.S., Zhorokpayeva M.D. et al. Adaptation and validation of the Russian version of the Oldenburg burnout inventory among medical students // Наука и здравоохранение. – 2021. – №23. – С. 133-139.

298 Zhou M. et al. A cross-cultural comparison of academic burnout among Chinese and Kazakhstani secondary students // Current Psychology. – 2024. – Vol. 43, Issue 21. – P. 1-13.

ПРИЛОЖЕНИЯ А

Акты внедрения

АКТ ВНЕДРЕНИЯ
НАУЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИИ
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Результаты диссертационного исследования Чжоу Ми «Транскультурный анализ исторической эволюции и тенденций развития педагогического и психологического измерения в Казахстане и Китае», подготовленной по образовательной программе 8D01101 – Педагогика и психология были использованы в образовательном процессе профильной школы Казахского национального университета им.аль-Фараби.

В школе были использованы и внедрены методы диагностики школьников 8 и 9 классов в 2022/2023 учебном году: краткий опросник "Большая пятерка личности" (CBF-PI-15); школа академической самоэффективности; шкала учебной мотивации учащихся; шкала социальной поддержки подростков; шкала академического выгорания школьников.

В опросе приняли участие более 50 школьников при участии соискателя Чжоу Ми, наставничестве психолога школы, классных руководителей 8 и 9 классов.

Директор профильной школы
Казахского национального университета
им.аль-Фараби К.А. Есенова

ACT

concerning the integration of the results of dissertation work

into the educational process

Doctoral PhD student Zhou Mi conducted the dissertation on the "Transcultural Analysis of Historical Evolution and Development Trends in Pedagogical and Psychological Dimensions in Kazakhstan and China". The study, conducted at Al-Farabi Kazakh National University in Almaty, Kazakhstan, under Professor Mynbaeva A.K.'s guidance, involved testing and applying the findings at School No. 5 in Zhalantun, Inner Mongolia Autonomous Region, PRC. In particular, on the dissertation work, students in grades 7-9 of School No. 5 were tested for academic burnout, individual level of self-efficacy, Big Five Personality, deep motivation to learn, and social support, and delivered a mental health talk. This document confirms the successful integration of the obtained results into the educational process.

Principal, School No. 5, Zhalantun City,

Inner Mongolia Autonomous Region (PRC)

АКТ
о внедрении результатов диссертационного исследования PhD
в учебный процесс

Результаты диссертационного исследования докторанта PhD Казахского национального университета им.аль-Фараби Чжоу Ми на тему "Транскультурный анализ исторической эволюции и тенденций развития педагогического и психологического измерения в Казахстане и Китае", подготовленной на факультете философии и политологии КазНУ (Алматы, Казахстан) под научным консультированием профессора Мынбаевой А.К. были апробированы в учебном процессе школы “Первый Образовательный” (г. Шымкент, Казахстан).

В рамках психолого-педагогического исследования в марте-мае 2023 года было проведено тестирование 70 учеников 7-11 классов школы в количестве по нескольким методикам - Шкала академической самоэффективности, Краткий опросник "Большая пятерка личности" (CBF-PI-15), Шкала учебной мотивации подростков, Шкала социальной поддержки подростков, Шкала подросткового выгорания. Используемые методики были направлены на выявление показателей психологического здоровья школьников.

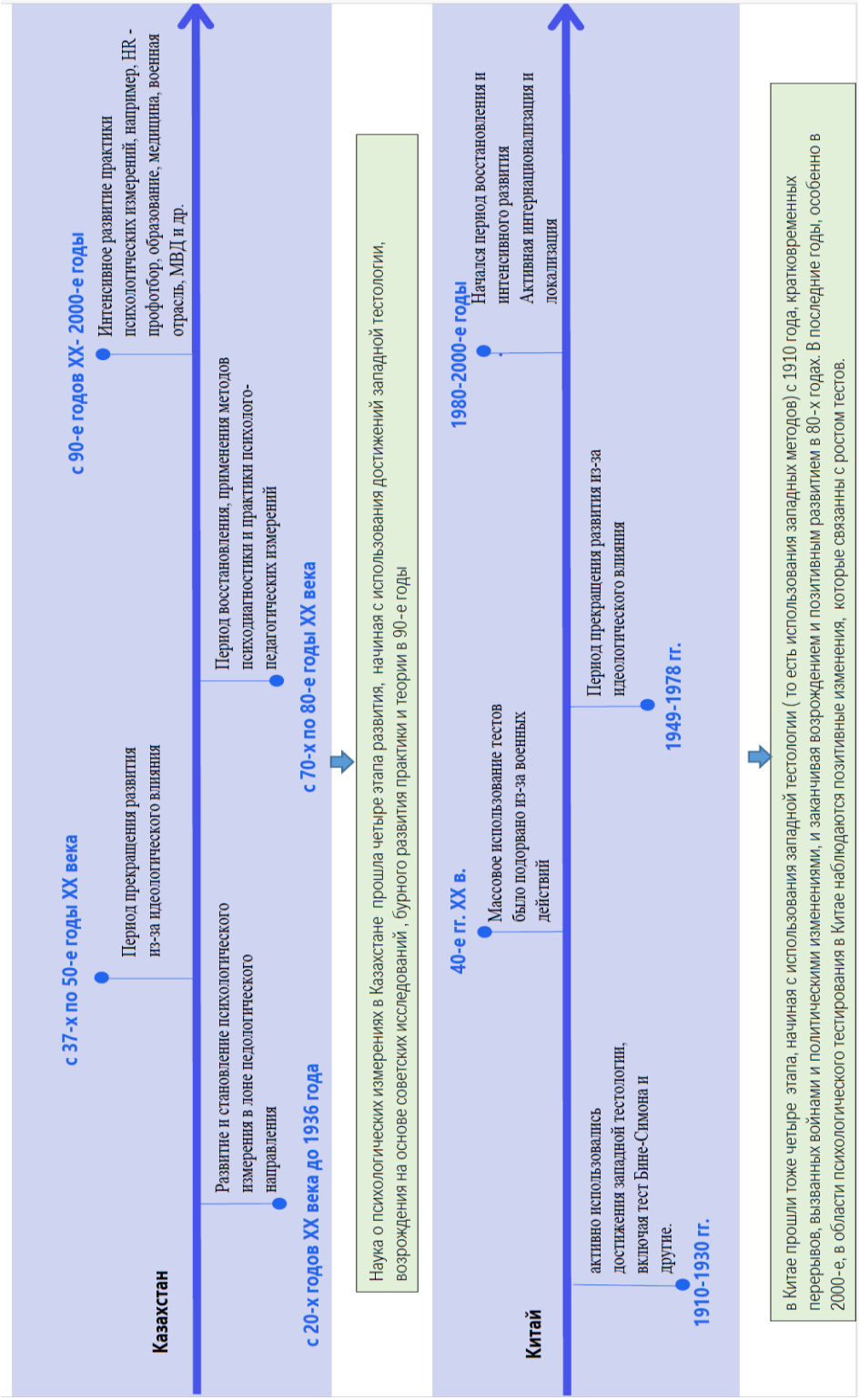
Результаты использовались в обобщенном виде, опубликованы в статье БД Скопус: Zhou, M., Ye, B., Mynbayeva, A., Yong, L., Assilbek, N. A cross-cultural comparison of academic burnout among Chinese and Kazakhstani secondary students // *Current Psychology*, 2024.

Настоящий акт подтверждает успешное внедрение полученных результатов в учебный процесс.

Директор школы Мамешов Д.А.

ПРИЛОЖЕНИЯ Б

Этапы развития психологических измерений в Казахстане и Китае



ПРИЛОЖЕНИЯ В

Этапы развития педагогических измерений

