

Қазақ білім академиясының

**БАЯНДАМАЛАРЫ**

*Тоқсандық журнал  
2008 жылдан бастап шығады*



**ДОКЛАДЫ**

**Казахской академии  
образования**

*Ежеквартальный журнал  
издается с 2008 года*

Журналда келесі бағыттардағы  
ғылыми зерттеулер көрініс табады:

- педагогика;
- психология;
- тарих;
- филология;
- философия;
- саясаттану;
- әлеуметтану;
- әлеуметтік жұмыс;
- экономика;
- құқықтану.

В журнале отражаются результаты  
научных исследований по направлениям:

- педагогика;
- психология;
- история;
- филология;
- философия;
- политология;
- социология;
- социальная работа;
- экономика;
- юриспруденция.

**Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласын бақылау жөніндегі комитеті Коллегиясының шешімімен диссертациялардың негізгі қорытындыларын баспаға шығаруға ұсынылатын Ғылыми басылымдар тізіміне енгізілген**

**Решением Коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки  
Министерства образования и науки Республики Казахстан  
включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых для публикаций основных  
результатов диссертаций**

Журналда Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің қазіргі жағдайының нәтижелері басылады, білім беру теориясы мен тәжірибесі мәселелері талқыланады.

В журнале публикуются результаты исследований современного состояния системы образования в Республике Казахстан, обсуждаются вопросы теории и практики образования.

**БІЗДІ ЖОО-ЛАРДЫҢ ОҚЫТУШЫЛАРЫ, БІЛІМ МЕКЕМЕЛЕРІНІҢ  
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІ, ЕЛІМІЗДЕГІ КІТАПХАНАЛАРДЫҢ  
МИЛЛИОНДАҒАН ОҚЫРМАНДАРЫ ОҚИДЫ**

**Жазылым индексі: 74182**

Баспаның мекенжайы: 010009, Астана қ., Жұмабаев к-сі, 3.

Телефон/факс: (7172) 56-19-33

E-mail: eagi@list.ru

**Бас редактор:**

Оспанова Ярослава Николаевна, п.ғ.к., доцент

**Бас редактордың орынбасары:**

Шормақова Айжан Ботанқызы, п.ғ.к., доцент

**Құрылтайшы – «Қазақ білім академиясы» Қазақстан Республикасының ғалымдары мен педагогтерінің қоғамдық ұйымы**

БАҚ - қа тіркелгендігі туралы № 9608 - Ж куәлікті Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігі 2008 жылы 4 қарашада берген

**Редакциялық кеңестің төрағасы**

Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

**Редакциялық алқаның мүшелері**

Абдурасулова К.Р., з.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Абдрашитова Т.А., психол.ғ.д., доцент

Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

Арабаев А.А., з.ғ.д., профессор (Қырғызстан Республикасы)

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

Букалєрова Л.А., з.ғ.д, профессор (Ресей Федерациясы)

Башаров Р.Б., ф.-м.ғ.к., профессор

Боланьос Х.Э., PhD, профессор (Испания)

Борбасов С.М., саясаттану ғ.д., профессор

Волкова Л.В., п.ғ.к., доцент

Дәдебаев Ж.Д., ф.ғ.д., профессор

Дронзина Т.А., саясаттану ғ.д., профессор (Болгария Республикасы)

Евгениева Е.Х., п.ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Жєкова Р.Ж., саясаттану ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Забилова А.Т., әлеуметтік ғ.д., доцент

Иншаков О.В., э.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Исмаилов А.Ж., психол.ғ.к., профессор

Қадырбаев А.Ш., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Қадыров Б.Р., психол.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Кодин Е.В., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Косанов Ж.Х., з.ғ.д., профессор

Мамаділ Қ.А., ф.ғ.к., доцент

Пакуш Л.В., э.ғ.д., профессор (Беларусь Республикасы)

Рындак В.Г., п.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Сарсекеев Б.С., п.ғ.д., доцент

Жауапты хатшы: Мұхамбетова Қ.А.

Компьютерлік беттеу: Сыздыкова А.С.

**ЖАРНАМАҢЫЗДЫ БЕРУГЕ ШАҚЫРАМЫЗ**

Жарнама жөніндегі менеджер – Хамзина Салтанат Болатқызы

Телефон/факс: (7172) 56-19-33. E-mail: [eagi@list.ru](mailto:eagi@list.ru)

# ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ 3/2017

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

*ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ.  
ЭТНОПЕДАГОГИКА*

*ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ЭТНОПЕДАГОГИКА*

А.Т. Чакликова	Вопросы целеполагания иноязычного образования	6
Я.Н. Оспанова	Роль комитета по делам молодежи вуза в реализации программ по профилактике наркомании	15
В.В. Кузьменко	Развитие морского образования в условиях компетентностного подхода в XXI столетии	23
А.И. Ляшкевич	Учебники истории Казахстана общественно-гуманитарного и естественно-математического направления	32
Б.С. Сарсекеев		
L.V. Volkova	Out-of-school activity as a factor of forming communicative competence of junior schoolchildren	37
Ya.N. Ospanova		
Н.В. Слюсаренко	Воспитательная работа в интернатных учреждениях системы образования Украины второй половины XX века	43
Н.В. Султанова		
Н.Т. Нығыманова	Оқу үрдісінде деңгейлеп оқыту технологиясын пайдалану жолдары	52
Я.Н. Оспанова		
Т.А. Панкова	Педагогические условия развития правовой компетентности руководителей образовательных организаций	56
В.А. Пшеничный		
П.Б. Сейітқазы	Университеттік білім беру үдерісінде тьюторлық сүйемелдеуді жүзеге асыру тәжірибесінен	63
Ж.Е. Абдыхалыкова		
А.Ж. Кунанбаева		
Ж.Е. Абдыхалыкова	Кредиттік оқыту технологиясы жағдайында студенттерге академиялық кеңес берудің құрылымды-теориялық моделі	72
В.Х. Адилова	Механизм формирования культуры интеллектуального труда студентов и магистрантов	83
Н.Т. Нығыманова	Бастауыш мектептегі ұлттық тәрбие жұмысын жетілдіру проблемалары	93
Е.Н. Нурахметов	О взаимодействии обучающихся на занятиях иностранного языка	98
Ж.А. Нурахметова		
Б.Т. Алниязов		
Л. Нәби	Дуальды оқытуды енгізу перспективасы мен мүмкіндігі	104
С.А. Мурзина		
М.А. Кененбаева	Жаңартылған білім мазмұнына сәйкес бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби дайындығы	112
А.Ш. Тлеулесова		
Ж.Б. Байсеитова	Дидактические игры как средство формирования	119

Д.П. Мучкин	педагогических умений у будущих учителей	
Ж.М. Байгожина		
Э.І. Қалиева	Болашақ педагогтардың өзіндік ғылыми-зерттеу	127
А.Қ. Егенисова	жұмыстарын ұйымдастыру	
Б.А. Нурмагамбетова	Педагогическая поддержка-педагогика свободы	134
Ж.Б. Байсеитова		
Г.К. Қалтаева	Педагогтің өздігінен білім алуының және өзін-өзі	140
	жетілдіруінің заманауи жағдайға сәйкестігі	
Б.М. Жапарова	Қазіргі әлеуметтік даму жағдайында оқушыларға	146
А.Қ. Нұрғалиева	патриоттық тәрбие беру	
К.И. Махмутова	Заманауи педагогикалық білім беру: дамыту	153
Ж.Ж. Куатова	тенденциялары мен бағыттары	
А. Саипов		
Г.Г. Черная	К вопросу о социальной защите инвалидов в Казахстане	159
Ж.Х. Кендирбекова		
Г.Ж. Менлибекова	Формирования функциональной компетентности	167
А. Саипов	будущих учителей информатики	
Г.С. Каратаев		
Қ.М. Нығымжанова	Үздіксіз білім беруді негіздеуде ғылымдар	176
Р.Е. Кажикова	интеграциясының сипаты	

## ***ПСИХОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЯ***

Х.Т. Шеръязданова	О необходимости проведения психолого-	185
А.К. Байдрахманова	педагогической экспертизы игрушек в Республике Казахстан	

## ***ТАРИХ ИСТОРИЯ***

Қ.Ш. Аубакирова	Патша үкіметінің алтын өнеркәсібі саласындағы	191
	мемлекеттік монополияны жою саясаты	

## ***ФИЛОЛОГИЯ***

М.С. Жолшаева	А.Байтұрсынұлы еңбектеріндегі формативті бағалау	197
	ұстанымдарының көріністері	
Г.Т. Карипжанова	Конверсиялық тәсілдердің бір түрі заттану құбылысы	203
М.Т. Абикенов	(субстантивация) ғалым Ж. Сарбалаев зерттеулерінде	
Н.У. Исина	К. Кеменгеров – переводчик русской поэзии	209
	(о переводе стихотворения А.С. Пушкина «пророк»)	
Г. Өтелбай	Қазіргі түркі (қазақ, қырғыз, башқұрт, татар) тілдеріндегі	217
	септіктер: ұқсастықтары мен ерекшеліктері	
Ж.Е. Бекжанова	Заманауи лингвистикалық зерттеу жұмыстарындағы	224
	дискурсивті талдаудың түрлері және ерекшеліктері	

А.Қ. Сейпутанова Р. Абилхамитқызы	Қазіргі қазақ лирикасындағы ауыстыру тәсілінің стильдік сипаты	233
--------------------------------------	--	-----

***ҚҰҚЫҚТАНУ  
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ***

А.Ш. Аккулев	Некоторые вопросы дальнейшего совершенствования института пробации в Республике Казахстан	241
--------------	---	-----

УДК 37

## ВОПРОСЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.Т. ЧАКЛИКОВА**

проректор по учебной работе,  
доктор педагогических наук, профессор,  
КазУМОиМЯ имени Абылай хана

### **Аннотация**

В статье рассматривается эволюция подходов к целеполаганию в зависимости от изменения парадигмы и идеологии лингвистических исследований. В связи с этим, внимание уделяется методическому аспекту разработки понятия языковой личности и, в частности, развитию вторичной языковой личности в иноязычном образовании.

*Ключевые слова:* подход, компетенция, межкультурная коммуникация, социальная компетенция, языковая личность, вторичная языковая личность.

Категория цели, являясь фундаментальной категорией теории и методики обучения иностранным языкам и их культурам, помогает осмыслить и определить роль и место иностранного языка в образовании, воспитании и развитии. Категория цели оказывает влияние на определение принципов, выбор методов, способов, приемов, выработку технологии и организацию процесса обучения иностранным языкам. Согласно Н.Д. Гальсковой, цель приобретает социально-педагогический статус, зависящий от потребностей общества, выражающейся в виде социального заказа, регламентированной такими государственно-значимыми документами как программно-целевые нормативные материалы [1, с. 122].

Если проследить эволюцию подходов к целеполаганию и целеформулированию в теории и методике обучения иностранным языкам, то отмечается смещение объекта внимания напрямую связано с

изменением парадигмы и идеологии лингвистических исследований. Процессу «обучения иностранным языкам» противопоставляется «иноязычное образование», которое принципиально отлично и по цели, и по содержанию. Целью «обучения» является овладение утилитарными навыками и умениями, а содержанием - те же навыки и умения. Целью же «образования» является формирование человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, воспитание его морально ответственным и социально полезным человеком. Содержанием образования, однако, является культура как система духовных и материальных ценностей, накопленных обществом во всех сферах, от быта до философии.

Таким образом, обучение — лишь один аспект, технологическая сторона образования. Образование же есть фактически передача культуры. Отсюда логично вытекает, что «иноязычное образование» есть передача «иноязычной культуры».

Иноязычная культура как содержание иноязычного образования есть та часть культуры (духовного богатства), которую способен дать человеку процесс иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и обучающем (социальном) аспектах [2, с. 21].

В связи с культуuroобразующей концепцией обучения иностранным языкам в настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса. В качестве цели обучения выдвигается *межкультурная компетенция*. Результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько *социальная компетенция*, а сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в *межкультурное обучение*, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур.

Межкультурная компетенция формируется в процессе *межкультурной коммуникации*, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон [2, с. 27].

Таким образом, в центре внимания оказалась языковая личность. Обращение к проблеме языковой личности основано на теории антропоцентризма в гуманитарном знании в целом и антропологического

подхода в языкознании в частности, рассматривающего концепт «языковая личность» в качестве основополагающего.

Основная идея антропологического подхода в языкознании базируется на понимании, познании человека через познание языка. При этом языковая личность рассматривается не как часть многогранного понимания, а как вид полноценно представленной, целостной личности, вмещающей в себя и психологический, и социальный, и этический, и др. компоненты, но преломленные через её язык, её дискурс [3, с. 56].

В качестве наиболее распространенных определений термина «языковая личность» в лингвистике можно привести следующие:

- языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств;

- языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью [4, с. 143].

Методический аспект разработки понятия языковой личности можно соотнести с разработкой понятия «личность» в целом. Так, Ф.И. Буслаев строил методологические принципы своего труда «О преподавании отечественного языка» на представлениях о нерасторжимом единстве родного языка с личностью ученика: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе с тем и развивать духовные способности учащегося».

В настоящее время в исследованиях по теории и методике обучения иностранным языкам наблюдается возрастание интереса к способам формирования языковой личности в процессе обучения языкам. Данное направление рассматривается как принципиально новый подход к преподаванию предметов языкового цикла. Вполне оправданным в данном случае является высказывание Ю.Н. Караулова: «До тех пор, пока модели обучения языку ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку» [5, с. 57].

Первым такой подход к обучению языкам разработал Г.И. Богин в 80-х годах XX в. Решая вопрос об успешности подготовки школьников по филологическим предметам (родной язык и литература, иностранный язык, готовность пользоваться устной и письменной речью в связи с изучением других предметов в школе, коммуницировать в разных



ситуациях в соответствии с нормами речевого поведения и пр.), ученый пришел к заключению о необходимости иметь какой-то стабильный оценочный критерий, одновременно позволяющий и ориентироваться при построении систем обучающих действий. Ни язык, ни речь, по его мнению, сами по себе не могут служить таким критерием. Для решения данной проблемы было предложено ввести понятие «языковая личность», которая характеризовалась как человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи, а компоненты языковой личности рассматривать в качестве оценочных критериев уровня владения языком.

Анализ современных подходов к теории языковой личности показывает, методика обучения иностранным языкам нацелена на научное обоснование различных моделей формирования языковой личности в условиях обучения и, следовательно, предметом её интересов является языковая личность как цель обучения, а также процесс «передачи» и развития способности к речевому общению на изучаемом языке.

Важным для современной методической науки является вывод о том, что в отрыве от языковой личности, без учета её многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, невозможно создать эффективную модель обучения языку.

Если проследить вопросы трансформации концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам, то в первой интерпретации языковой личности акцент делался на речевой способности личности. Достоинством данного подхода к обучению языкам было то, что впервые в качестве цели обучения языкам было заявлено не овладение языковой системой, отдельными знаниями, умениями и навыками в использовании языка, а формирование языковой личности, обладающей комплексом умений и способностей к осуществлению речевых поступков. Вместе с тем рассмотрение концепта «языковая личность» безотносительно когнитивного аспекта языковой личности при решении задач подготовки студентов к ситуации межкультурной коммуникации стало недостаточным.

Современная теория и методика обучения иностранным языкам далеко продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания языковой личности. В этих целях в методической науке развивается новое направление - формирование «вторичной» языковой личности, которая определяется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [4, с. 132].

Как справедливо отмечает Н.Д.Гальскова, поскольку процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании “картины мира”, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, то обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение (обучаемых) к концептуальной системе чужого лингвосоциума [1, с. 283].

Несмотря на то, что термин «вторичная языковая личность» достаточно широко встречается в современной научной литературе по психолингвистике, межкультурной коммуникации и методике обучения иностранным языкам (В.И. Карасик, М.К. Колкова, О.А. Леонтович, Г.В. Елизарова, И.И. Халеева К. Хитрик, и др.), теория формирования вторичной языковой личности не имеет однозначных толкований.

Концепт «вторичная языковая личность», введенный в отечественную методику И.И. Халеевой, означающий в широком контексте языковую личность, формирование которой происходит в процессе обучения иностранному языку, имеет специфическую трактовку при более узком рассмотрении в теории и методике обучения иностранным языкам.

Современная интерпретация концепта «вторичная языковая личность» базируется на приобщении через иностранный язык не только к вторичной языковой системе инофонной лингвокультуры, но и концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление национального характера и национального менталитета носителя языка. Иными словами, *вторичная языковая личность* есть совокупность черт человека, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и концептуальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Развитие у обучаемого свойств «вторичной языковой личности», позволяющих ему быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку на современном этапе. Реализовать данную цель – значит не только развивать у обучаемого умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его колоссальной внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нем качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур. При этом важно, чтобы обучаемые научились понимать эти

различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей [6, с. 98].

В основе данного подхода к обучению иностранным языкам лежат исследования в области методики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, обосновывающие идею о том, что возможность общения между носителями языка и «неносителями» в значительной степени усложняется различиями в восприятии «картин мира» и расхождениями концептуальных систем разных социумов. Так, например, Е.Ф. Тарасов говорит: «Есть основание полагать, что главная причина непонимания при межкультурном общении – не различие языков, сформировать навыки говорения (письма) и слушания (чтения) сравнительно просто, а различие национальных сознаний коммуникантов».

Задача методики обучения иностранным языкам в рамках данной теории заключается в том, чтобы научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира.

Таким образом, ведущим подходом в современной теории и методике обучения иностранным языкам является межкультурно-коммуникативная теория обучения иностранным языкам. Данная теория как ведущая современная концепция иноязычного образования отражает ее направленность на интегрированное обучение языку и культуре, обеспечивающей раскрытие языка как транслятора социокультурной специфики национально-языковых сообществ при коммуникации, способствующей их взаимопониманию и взаимодействию в условиях открытого мира [6, с. 196]. Это предопределяет смену предмета изучения и овладения – «иностранный язык» на сложное и интегрированное понятие «иноязычное образование», объектом научного познания для которого служит такой междисциплинарный конструкт как «язык – культура – личность» во взаимосвязи всех его составляющих, а дидактическим его представлением является содержательно-организационное целое – «инолингвокультура и личность», с конечным целевым и результативным итогом – формирование личности «субъекта межкультурной коммуникации», межкультурная компетенция которого адекватно обеспечивает востребованный временем высокий уровень взаимопонимания и взаимодействия в условиях международных контактов [7, с. 54].

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку стало рассматриваться как возможность и средство обеспечения межкультурного общения. Обучение иноязычному общению

требовалось организовать в контексте диалога культур. Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» стала вытеснять термин «коммуникативная компетенция», тем самым стало подчеркиваться, что межкультурный компонент содержания обучения иностранному языку становится ведущим, а аутентичность учебного материала – принципиальным требованием к содержанию предмета.

Исходя из заданных целей, обучение иностранному языку можно рассматривать в трех аспектах: прагматическом, когнитивном и педагогическом.

Прагматический аспект в обучении иностранному языку связан с формированием у учащихся навыков и умений, владение которыми дает возможность приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка для межкультурного взаимопонимания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся, которая состоит из знаний о системе изучаемого языка, умений понимать и порождать иноязычные высказывания, владения социокультурной спецификой. Степень развития коммуникативной способности учащихся с точки зрения межкультурного взаимодействия характеризуется как уровень владения языком.

Общеввропейская система предлагает шесть таких взаимообусловленных уровней (от уровня «выживания» до уровня владения языком в совершенстве). Обращение к этой системе дает возможность учащимся и преподавателям иметь четкое представление о достигнутых результатах, а также оценивать свой коммуникативный опыт.

Когнитивный аспект обучения иностранному языку связан с процессом мышления и понимания, необходимыми для приобщения учащихся не только к иностранному языку, но и к культуре данной страны. Первоначальные представления об иноязычной реальности зарождается под влиянием культуры родного языка. Собственный опыт, впечатления, ассоциации создают основу для характерного мнения, поведения или установки. Способ восприятия, который образуется при столкновении с образами родной культуры, используется как категория познания действительности, т.е. когнитивная категория. Наибольшее влияние на качество овладения чужой лингвокультурой оказывают познавательные мотивы и познавательная активность учащегося, что в свою очередь является главным стимулом его индивидуального виденья мира. Когнитивный аспект обучения иностранному языку предполагает важную роль рефлексивных способностей, связанных с опытом познания чужой

культуры: приобретаемый опыт осмысливается с точки зрения его значимости, новизны, актуальности.

Педагогический аспект выделяет так называемые внелингвистические качества личности, которые помогают использовать иностранный язык как средство межкультурного взаимодействия. Необходимо формировать у учащихся перцептивные способности постигать иную стратегию и тактику жизни, что в свою очередь имеет выход на наличие либо развитие терпимости к инакомыслию, эмпатии (как способности сочувствовать и сопереживать) , готовности к диалогу без предубеждений. Осуществлению активного общения с представителями иных социокультурных общностей способствует наличие таких личностных качеств как открытость, самостоятельность, творчество [8, с. 61].

Таким образом, языковое образование, которое направлено не только на изучение отдельных аспектов иностранного языка, но и на вовлечение учащихся в мировой процесс культурного взаимодействия способствует формированию у учащихся чуткого отношения и интереса к феноменам иной ментальности, повышению мотивации, стимулирует их к проявлению собственной умственной, речемыслительной, творческой активности.

#### Список литературы

- 1 Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие – М.: Изд.Центр «Академия», 2004 – 336 с.
- 2 Кунанбаева С.С. Профконцепт как единица предметного содержания профессионального иноязычного компетентностного образования. Материалы III Международная научно-практическая конференция «Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования». А., 2015г. - 308с.
- 3 Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования / С.С. Кунанбаева.- 4, 08 Мб.- Алматы: Дом печати "Эдельвейс", 2010.- 344 с.
- 4 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. Алматы. 2005. – С.258
- 5 Ю.Н.Караулов. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – С.56
- 6 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального ИО., А., 2014. – С.71
- 7 Чагликова А.Т. Материалы III Международной научно-практической конференции «Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования». А., 2015. - 308с.
- 8 Чагликова А.Т. Педагогика Высшей школы, Уч. пособие, Узакбаева С.А., Бейсембаева А.А. - 2014 – 380с.

## Түйін

Берілген мақалада лингвистикалық зерттеулер парадигмасы мен идеологиясындағы өзгерістерге байланысты мақсатты тұжырымдауға бағытталған тәсілдердің дамуы қарастырылады. Мақалада тілдік тұлға ұғымын қалыптастырудың әдістемелік аспектісіне, сондай-ақ шетел тілінде білім берудегі екінші тілдік тұлғаны дамытуға аса көңіл бөлінеді.

## Resume

The given article is devoted to the evolution of approaches to goal setting depending on changes of paradigms as well as ideology of linguistic studies. In this regard, attention is being paid to the methodological aspect of the development of the notion of linguistic identity and, in particular, the development of secondary language personality in foreign language education.

**РОЛЬ КОМИТЕТА ПО ДЕЛАМ МОЛОДЕЖИ ВУЗА В  
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ  
НАРКОМАНИИ**

***Я.Н. ОСПАНОВА***

проректор по воспитательной работе,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Евразийский гуманитарный институт

**Аннотация**

В статье дается характеристика проблемы наркомании в студенческой среде. Описывается роль комитета по делам молодежи вуза в организации первичной профилактики наркомании. Автором делается акцент на необходимости формирования внутренней наркоустойчивости студентов посредством участия самой молодежи в проводимой работе. Также в статье представлены направления профилактической работы по развитию навыков здорового образа жизни.

*Ключевые слова:* студенческая молодежь, профилактика, наркомания, комитет по делам молодежи, наркоустойчивость, здоровый образ жизни.

Профилактика наркомании молодого поколения является одним из приоритетных направлений государственной политики в Республике Казахстан. Для эффективной профилактики наркомании необходима комплексная работа, которая должна включать в себя все уровни педагогического процесса от теоретических разработок новейших методик до их внедрения практическими работниками, включая педагогов, медицинских работников и юристов. При этом система образования должна стать инициатором и основным звеном комплексной профилактической работы на уровне всех субъектов образовательного процесса, включая саму молодежь.

Анализ ситуации в стране, увеличивающиеся темпы роста численности лиц, страдающих наркотической зависимостью, а также существующие в мире программы и опыт работы по первичной профилактике свидетельствуют о все большей необходимости включения в профилактическую деятельность широких слоев общества и в первую очередь студенческую молодежь. Для того чтобы изменить сложившуюся кризисную ситуацию, необходимо разработать и внедрить новые эффективные технологии профилактики

наркомании, поддержать и развить инициативы в области первичной профилактики, исходящие от самой молодежи, построить новую, более демократичную систему взаимодействия вузов, неправительственных организаций, родителей, психологов, педагогов и других специалистов, работающих со студенчеством.

Профилактика наркомании эффективна лишь при условии создания в вузе благоприятной социокультурной среды, направленной на развитие личности, здорового образа жизни, комплекса обучающих программ профилактики наркомании среди студентов, личностно ориентированных методик такой работы.

Как показывают исследования, профилактическая деятельность педагогов в вузе осуществляется преимущественно с позиций информирующего подхода и состоит в просвещении молодежи о природе и последствиях употребления наркотиков. Организация деятельности, соответственно, направлена на устранение дефицита знаний о психоактивных веществах и последствиях их употребления и иногда сопровождается формированием поведенческих навыков отказа. У представителей студенческой молодежи формируются система знаний, определенные умения и навыки сопротивления при неослабевающем давлении со стороны внешней среды, но при этом не формируется внутренняя наркоустойчивость как готовность на уровне личности к стойкому неприятию, обеспечиваемая мировоззрением - системой убеждений и ценностей. В этом случае в сознании всегда остается место вопросу: «А почему бы и нет?». Особенно, если иметь в виду острую потребность в новых ощущениях. А между тем, именно личностная наркоустойчивость служит той внутренней духовной силой, которая придает смысл и энергию информированию и поведенческим навыкам отказа, без которой они рассматриваются как трансляция нравочуждений взрослых.

В решении этой сложной проблемы необходимо задействовать комитеты по делам молодежи (КДМ) высших учебных заведений, поскольку именно они, предоставляя молодым людям социальный опыт, дают возможность проявить свою самостоятельность, сознательность, активность; создают условия для накопления и совершенствования опыта общения и коллективного сотрудничества. Вместе с тем, КДМ охарактеризован как коллектив, в котором:

- положение человека устойчиво, определено, поэтому он свободен в поведении;
- лидером группы является уважаемое большинством или всеми лицо с социально-ценностной ориентацией;
- отношение к делу как личностно значимому для каждого члена или для большинства;



- отношение к группе открытое, товарищеское;
- по отношению к себе: свободное проявление «Я», инициативность;

- по отношению к Другому: принятие как к данности, ответственная зависимость, дружба [1, с. 82].

В КДМ личность свободна, защищена, творчески раскрыта, имеет поддержку и помощь, а поэтому ее деятельность сопровождается успехом.

Благодаря достаточно длительному опыту совместной деятельности, благодаря предоставленной возможности в КДМ осмысливать свое «Я» в разнообразной коллективной деятельности, а также осмысливать комитет по делам молодежи как некий единый организм, некую общность, имеющую свое лицо, волю, свою историю, особенность содержательной жизни, - благодаря всему этому рождается совершенно удивительное психолого - педагогическое явление – совокупный субъект. КДМ преобразуется в субъект деятельности, жизни, а значит и своей истории. Он выступает как единое лицо, ставящее единую цель, способную принять принципиально некий единый мотив организуемой деятельности, умеющее отбирать средства и способы деятельности, организовать исполнение операций (действий) по достижению цели, оценить и проанализировать произведенное. Вкупе все лидеры КДМ, будучи индивидуальностями, носителями особенных взглядов, мнений, реакций, восприятий, соединяют свои волю, мнения, оценки, представления о желаемом результате и направляют целевую активность на достижение желаемого. Каждый в данном общем движении исполняет свою роль, определенную его особенностями личности, никак не подвергаясь нивелировке, подавлению, уничтожению личностных своеобразий.

Необходимо расширение полномочий КДМ как будущего субъекта, вовлечение всех лидеров в осмысление деятельности, оценку результатов деятельности и, в итоге, в осознании цели и мотива планируемой работы. Таким образом, КДМ приобретает способность быть субъектом деятельности, все более и более расширяя свои полномочия в общем контексте вузовской жизни.

Расширение полномочий становится основанием для создания системы самоуправления, ибо по мере роста полномочий увеличивается уровень развитости социальных связей, приобретающей: отношения ответственной зависимости; глубину дружеских связей; ценностные ориентации и высокое поле психологического климата; качественность предметной деятельности; внимание каждой индивидуальности; актуальное проживание

социальных событий, проблем, ситуации; ощущение своей группы как части общества [1, с.162].

Нам представляется, что профилактика наркомании должна проводиться в форме запланированных действий, нацеленных главным образом на достижение желаемого результата, но в то же время и на предотвращение возможных негативных явлений.

Следует отметить, что под профилактикой подразумевается прежде всего научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на:

- предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий и отдельных индивидов и групп риска;
- сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей;
- содействие им в достижении поставленных целей и раскрытий их внутренних потенциалов [2, с.24].

Консультирование и модель изменения поведения - две главные составляющие профилактической работы КДМ, что способствует формированию ответственного поведения у студентов.

Лидеры КДМ должны придерживаться существующих правил по профилактике наркомании:

1. Приступая к работе по профилактике наркомании, необходимо получить как можно больше научной информации о различных аспектах проблемы, в том числе:

- что такое наркотики и наркомания;
- ситуация в мире, стране, городе, селе (данные статистики, актуальность проблемы);
- механизм и особенности воздействия наркотиков на организм человека;
- характерные проявления и последствия употребления наркотических веществ;
- мифы и неверные представления о наркотиках в молодежной среде; как они формируются и как их развеивать;
- причины, толкающие на употребление наркотиков;
- роль влияния группы на начало приема наркотиков среди молодежи, стратегии противодействия давлению сверстников;
- наркомания и закон, как государство пытается бороться с распространением наркомании, результативность подобных методов борьбы.

2. а) не начинать профилактическую работу с угроз и запретов. Прежде чем читать нотации задайте себе вопрос:

- Откуда я знаю, что это правильно?

- Имею ли я право так глубоко вторгаться в человеческую жизнь?

- Кто дал мне право решать судьбу людей, находящихся под моей опекой?

- б) не делать из информации о наркотиках сенсацию;

- в) быть готовым к тому, что предстоит ответить на самые разнообразные вопросы: начиная с истории появления наркотиков, их качества и стоимости, и заканчивая рассказом об эффективности существующих сегодня методов лечения наркомании;

- г) не преувеличивать опасность, говоря, что любой наркотик вызывает мгновенное привыкание. На практике скорость формирования зависимости определяется целым рядом факторов. Среди них: степень устойчивости организма, тип наркотика, способ его введения и т.д.;

- д) не выходить за рамки представлений, которые уже есть у студентов. Для этого перед началом работы надо провести анкетирование, результаты которого помогут определить дальнейшее направление работы и отобрать необходимые материалы;

- е) не следует упоминать названия неизвестных ранее наркотиков и разьяснять их опасность;

- ж) избегать информации о положительных моментах, которые могут возникать на первых порах употребления наркотических препаратов. А также таких терминов «непередаваемые ощущения», «состояние неизьясного блаженства, подобное экстазу», «состояние особенной одухотворенности, блаженства и покоя», «удовольствие».

При проведении профилактической работы нужно делать акцент на то, что:

- даже разовое употребление наркотика может существенно отразиться на здоровье, привести к ухудшению внешнего вида (бледность, ломкость ногтей, выпадение волос, ослабление половых функций);

- употребление наркотиков требует огромных денег;

- ни один из существующих сегодня методов лечения наркомании не обеспечивает полного избавления от наркотической зависимости;

- лечение наркомании стоит очень дорого.

Мы полагаем, что КДМ может быть инициатором акций антинаркотической направленности (например, «Студенчество - за жизнь без наркотиков»), организовывать круглые столы, встречи с наркологами и психологами, творческой интеллигенцией, представителями религиозных конфессий, медицинских и правоохранительных учреждений.

Весьма эффективным направлением в профилактике является организация студенческих оперативных отрядов в целях противодействия распространению наркомании в студенческой среде. Члены отрядов участвуют в мероприятиях, проводимых правоохранительными органами, это патрулирование территории студенческих городков и общежитий, пропаганда здорового образа жизни.

Большое влияние на развитие ситуации может иметь также волонтерское движение из числа студентов-добровольцев, способных самостоятельно проводить тренинги по профилактике ВИЧ и наркомании, работать на улицах и массовых мероприятиях в ночных клубах и на дискотеках.

На наш взгляд, работа, проводимая КДМ, позволяет решать такие задачи, как:

- подготовка молодежных лидеров для работы в среде сверстников;
- обеспечение поддержки движения со стороны преподавателей и родителей;
- организация досуговой деятельности;
- создание условий для самореализации молодежи и повышения ее социальной активности;
- создание условий, позволяющих волонтерам своими силами вести профилактическую работу в молодежной среде;
- работа с молодежью группы риска, привлечение ее к деятельности движения силами молодежных лидеров [3].

Органами студенческого самоуправления может быть реализован проект, направленный на пропаганду здорового образа жизни (ЗОЖ) «Формула здоровья». Мероприятия проекта условно можно объединить в пять блоков: устные профилактические беседы, мероприятия творческого характера, интеллектуальные игры, спортивные соревнования и волонтерская работа. Все это направлено на достижение целей и задач:

- обеспечение условий, направленных на снижение уровня роста наркотизации в студенческой среде посредством формирования стойкого неприятия к употреблению наркотических веществ на основе ориентации студентов на здоровый образ жизни, профессиональную и творческую самореализацию;
- вовлечение молодежи в деятельность органов студенческого самоуправления по профилактике негативных явлений посредством реализации гражданской активности;
- повышение мотивации к здоровому образу жизни [4].

Работу по профилактике наркомании в студенческой среде, реализуемую в рамках проекта, направленного на пропаганду здорового образа жизни (ЗОЖ), можно представить по следующим направлениям:

1. Устные профилактические беседы (круглые столы) по следующим темам: «Выбираешь – ты», «Давайте мечтать», «Роль волонтерского студенческого движения в профилактике наркомании и популяризации здорового образа»

2. Мероприятия творческого характера: Мир расколосся» (конкурс стенгазет, оформление Уголков Здоровья)

3. Интеллектуальные игры «Точка зрения»

4. Соревнования спортивного характера - «Марафон здоровья», «Спорт вместо наркотиков».

5. Волонтерская работа (детские дома, школы и т.д.) - «Уроки жизни»,

«Твори добро», «По зову сердца!»

6. Распространение среди студентов брошюр, буклетов и карманных памяток по профилактике употребления психо - активных веществ - «Ответственность за незаконный оборот наркотиков», «Последствия употребления наркотиков».

7. Профилактические акции, в том числе приуроченные ко Всемирному Дню отказа от курения, борьбы со СПИДом - «Сигарета на конфету», «Сохрани себя, прояви солидарность».

8. Конкурс видеороликов - «Борьба с наркоманией, СПИДом и вредными привычками», «Бей в набат».

9. Книжные выставки-презентации - «Наркотеррору – нет!»

10. Интервью студентов по вопросам профилактики наркомании в молодежной среде - «Я выбираю жизнь».

11. Флеш-моб - «Здоровая молодежь – здоровая нация!».

Таким образом, в соответствии с концепцией воспитательной работы профилактика наркомании должна являться одним из основных направлений работы вузов со студенческой молодежью. Ведь студенческий возраст, именно тот период, когда молодые люди стремятся к самостоятельности, к свободе выбора собственных ценностей. Это период отрицания всего общепринятого, всяких авторитетов, стремление не отстать от ближайшего окружения, неумение и нежелание заполнить свою жизнь здоровыми интересами, скука и пустота существования. Поэтому роль комитетов по делам молодежи в данном вопросе очень высока и действенна. У студенческой молодежи больше доверия вызывают и оказывают влияние сверстники, чем взрослые, и само общение протекает на паритетных началах.

И профилактика в деятельности КДМ является эффективной, поскольку создаются условия для развития личности и здорового образа жизни студентов.

#### Список литературы

- 1 Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. - 640 с.
- 2 Лобанова Л.Г. Наркомания: ситуация, опыт, профилактика Текст. / Л.Г. Лобанова. М.: ВЦХТ, 2000. - 197 с.
- 3 Оспанова Я.Н. Организация работы по профилактике наркомании в студенческой среде. //Доклады Казахской академии образования. - № 3. – 2016. – С.13-23.
- 4 Кошкина Е.А. Студенчество и наркомания: пути решения проблемы Текст. / Е.А. Кошкина, А.З. Шамота // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2000. - С. 38 - 45.

#### Түйін

Мақалада ЖОО жастар ісі жөніндегі комитетінің студент жастар арасында нашақорлықтың алдын алу бойынша бағдарламаларды жүзеге асырудағы рөлі қарастырылады.

#### Resume

The role of the committee on the youth affairs of the Institute in the realization of the programmes on preventive measures of narcotic addiction among the student youth is considered in the article.

## РАЗВИТИЕ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В XXI СТОЛЕТИИ

***В.В. КУЗЬМЕНКО***

заведующий кафедрой педагогики, менеджмента образования и  
инновационной деятельности,  
доктор педагогических наук, профессор,  
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования»

***А.И. ЛЯШКЕВИЧ***

заместитель декана по учебно-воспитательной работе  
факультета судновой энергетики,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры гуманитарных дисциплин,  
Херсонская государственная морская академия,  
Украина

### **Аннотация**

В статье освещены отдельные требования к подготовке специалистов морской отрасли, которые регламентируются программами и курсами, утвержденными с учетом минимальных стандартов компетентности международного кодекса по подготовке моряков. Обоснована зависимость надежности эксплуатации морского транспорта от уровня профессиональной компетентности специалистов морской отрасли и разграничение компетенций на разных образовательных уровнях подготовки специалистов. Отмечено, что квалификационные требования должны быть дополнены характеристиками результатов обучения, сформулированных в терминах компетенций.

*Ключевые слова:* морская образовательная отрасль, специалисты морской отрасли, компетентностный подход в подготовке специалистов морской отрасли.

Стремительный ход социально-экономических процессов требует совершенствования систем, которые обеспечивают образование на протяжении всей жизни, а следовательно – обновление содержания профессионального и высшего образования. В последнее время можно было наблюдать волнообразные изменения приоритетов: если в начале 90-х годов прошлого века произошел резкий рост спроса на гуманитарное образование (менеджмент, право, политология, психология, иностранные языки), то в начале XXI века во многих

странах Восточной Европы и США лидерство заняли такие отрасли, как компьютерные науки, информационные системы и др. При этом спрос на профессиональное морское образование оказывается устойчивым во все времена, особенно для морских держав, к которым относится Украина. И хотя украинский рынок труда моряков сегодня имеет ярко выраженную экспортную направленность, это объясняется практическим отсутствием отечественного флота, и повышение эффективности профессиональной подготовки моряков является актуальной задачей.

Наше государство не только задекларировало свое намерение вступить в европейское сообщество, но и подписало соглашение, согласно которому участвует в интеграционных процессах в сфере высшего образования европейских стран. Поэтому возникает потребность в принципиальных изменениях в организации образования в Украине на основе парадигмы образования на протяжении жизни, необходимость решения проблем в области морского образования, которые призваны качественно изменить ее содержание, формы, методы, средства и технологии обучения.

Целью статьи является освещение основных аспектов подготовки плавсостава в отечественных морских вузах согласно требованиям интеграции Украины в Европейский Союз. В документах ЕС обоснована политика в отношении такого обучения, определены цели в этой области, в частности: совершенствование начального и дальнейшего профессионального обучения с целью интеграции и реинтеграции с рынком труда; стимулирование сотрудничества в обучении между учебными заведениями или центрами профессиональной подготовки и фирмами; развитие обмена информацией и опытом в общих проблемах для системы профессионального обучения государств – членов ЕС.

Вопросы повышения качества высшего образования отражены в диссертациях А. Ануфриева, В. Панасюк, Л. Петренко и В. Стельмашенко, монографиях М. Аронова, В. Кальнея, А. Локшиной, С. Шишова, статьях В. Головинова, Л. Герганова, В. Н. Житник, А. Севрук и других отечественных ученых. На основании анализа доработок названных ученых утверждаем, что для морской отрасли вопросы профессиональной компетентности являются очень важными потому, что Резолюцией 7 Международной Конвенции ПДНВ установлена ответственность судоходных компаний за подбор и подготовку кадров моряков, а также признается, что эффективность процессов отбора и подготовки моряков может быть оценена только на основании навыков, умений и компетентностей, которые демонстрируют моряки во время работы на судне. Сейчас качество



стало одной из приоритетных преимуществ не только в производстве, но и в образовании, поэтому значительное повышение качества профессиональной подготовки специалистов является насущной задачей руководителей вузов разного уровня аккредитации, малых и больших судоходных компаний, региональных и местных органов управления.

Изучение исходного массива по менеджменту предприятий показывает, что в конце 90-х годов прошлого века понятие "профессиональная компетентность" становится приоритетным в области образования и рассматривается как оценочная категория, характеризующая степень готовности выпускника вуза к осуществлению профессиональной деятельности. Содержательный анализ многочисленных научных разработок показывает, что понятие "профессиональная компетентность работника (ПКП)" обычно понимается через полномочия лица; его знания, умения и опыт; личностную сферу; теоретико-прикладной подготовленности к осуществлению профессиональной деятельности; актуальную и потенциальную готовность к решению задач со знанием дела и т.д.

Применение системно-структурного и структурно-функционального анализа к определению содержания этого понятия дало ученым возможность: рассматривать ПКП как структурное единство в взаимосвязанной совокупности ее основных компонентов; выделить определенное множество элементов в ее структуре; сгруппировать элементы в оптимальное число подструктур; выявить связи и отношения функциональной подчиненности между отдельными компонентами и элементами ПКП; выделить факторы, влияющие на становление и развитие ПКП; определить направления действия и предвидеть результаты воздействия этих факторов. Заметим, что определенная группа исследователей [1] рассматривают понятие "профессиональная компетентность работника" в сочетании с понятием "профессиональная квалификация", понимая под ним качество выполнения профессиональной деятельности и подчеркивая его оценочную сторону.

Мировое судоходство действует в соответствии с нормативными документами – международных соглашений и актов, к которым относятся Конвенции, Правила, Кодексы, протоколы и т. д.; по состоянию на 2008 год таких документов насчитывалось около 70. Все они разрабатываются соответствующими международными и национальными организациями, деятельность которых координирует Международная морская организация (International Maritime Organization, далее – ИМО).

В целом, морское образование имеет определенные особенности, которые существенно отличают его от других образовательных областей. Основная особенность заключается в том, что морское образование регламентируется не только отечественными, но и международными нормативными документами. В частности, подготовка морских специалистов в Украине должна соответствовать Международной конвенции по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты (ПДНВ), которая была принята Международной морской организацией в 1978 г. (действующая для Украины с 1997 г.). Эта конвенция определяет международные нормы подготовки моряков (опыт, квалификация, отношение к работе, состояние здоровья, возраст и т. д.), которые должны быть готовы к выполнению профессиональных обязанностей таким образом, чтобы обезопасить на море человеческую жизнь и сохранить материальные ценности в морской среде.

Согласно изменениям, которые происходят в мире, усложнение технологий строительства и эксплуатации водного транспорта, международное морское сообщество планомерно повышает требования к качеству подготовки морских специалистов. Поэтому в Конвенцию вносились правки: в 1995, 1999 и 2010 годах. Дополнения 2012 года, которые касались введения сертификатов компетентности, полностью изменили парадигму профессиональной подготовки моряков.

Современное морское образование в Украине имеет две составляющие: теоретическую (знания) и практическую (умения, которые формируются во время плавпрактики). По окончании высшего морского учебного заведения выпускники получают два сертификата: первый – «учебный диплом», подтверждающий обучение по специализированной программе и второй – «рабочий диплом», удостоверяющий право занимать рабочие должности на судне. Наличие этих документов у специалиста должно гарантировать его способность действовать в условиях воздействий на судно различных неблагоприятных и опасных факторов природного (гидрографическая обстановка и погодные условия), технологического (техническое состояние судна, опасные грузы и специфика выполнения грузовых операций), социальном (компетентность персонала и психологический климат в коллективе) и политического (войны, аресты судов, пиратство, терроризм) характера. Именно это и понимают под компетентностью работника.

Следовательно, компетентность – это способность личности, которая формируется в ней во время учебы и строится на учебном и жизненном опыте. Учитывая указанное выше, система

компетентностей специалиста морской отрасли должна включать: ключевые компетентности (межпредметные и надпредметные), которые отражают способность человека осуществлять сложные многофункциональные и многопредметные виды деятельности, эффективно решая актуальные профессиональные задачи; общеотраслевые компетентности, которые формируются в течение усвоения содержания определенной образовательной области и которые отражаются в понимании способа существования соответствующей отрасли, а также умение применять их на практике для решения индивидуальных и социальных проблем; предметные компетентности, которые являются составной общеотраслевых и касающиеся конкретного предмета деятельности. Таким образом, компетентность выражает значение традиционной триады «знания – умения – навыки», интегрируя их в единый комплекс.

В толковом словаре украинского языка отмечено, что «компетентный человек - такой, который имеет достаточные знания в какой-либо области, который в чем-либо хорошо освещен, толковый, квалифицированный и имеет определенные полномочия, права и власть» [2, с. 451]; в словаре иностранных слов профессиональная компетентность трактуется как «личные возможности должностного лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопрос благодаря наличию определенных знаний, навыков» [3, с. 134].

Под термином «компетенция» ученые понимают отрасль, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а «компетентность» – интегрированная характеристика качеств личности, которая является результатом подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях. Е. Зеер рассматривает квалификацию как часть компетентности, что означает интересы личности, сочетающие знания и умения, индивидуальные способности, отношение к труду и социальному окружению. К основным компонентам профессиональной компетентности, по его мнению, относятся:

- специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных заданий, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;

- социальная компетенция – способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие ценности;

- индивидуальная компетенция – готовность к постоянному повышению квалификации, способность к самообразованию, рефлексии, самообразованию личности в профессиональной деятельности [4, с. 102].

С. Сысоева профессиональную компетентность работника рассматривает как потенциальную готовность решать задачи со знанием дела, что включает:

- глубокое понимание сущности выполняемых задач и проблем, которые решаются;

- знание опыта, имеющиеся в данной отрасли, активное владение его лучшими достижениями;

- умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам, то есть умение «владеть ситуацией»;

- чувство ответственности за достигнутые результаты;

- способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей [5, с. 62].

Изучение научных источников зарубежных авторов показало, что подавляющее большинство американских специалистов в области профессионального образования базируются на синергетическом подходе, определяя профессиональную компетентность работника” как сочетание следующих шести составляющих:

- концептуальной (научной) – понимание теоретических основ своей профессиональной деятельности;

- инструментальной – владение базовыми профессиональными умениями;

- интегративной – способность сочетать теорию и практику при решении

профессиональных проблем;

- контекстуальной – понимание социальной и культурной среды, в которой осуществляется профессиональная деятельность;

- адаптивной – умение предвидеть изменения и заранее быть к ним готовым;

- коммуникативной – умение эффективно использовать письменные и устные средства в межличностном общении [6].

В большинстве европейских стран профессиональная компетентность работника признана интегральным социально-личностно-поведенческим феноменом, который, в наибольшей мере, соответствует современным требованиям к конкурентоспособному специалисту. При этом общепризнанными характеристиками профессиональной компетентности считаются такие:

- понимание сути задач, которые выполняются;

- знание опыта в этой сфере и активное его использование;

- умение выбирать средства, адекватные конкретным обстоятельствам;
- чувство ответственности за достигнутые результаты;
- способность признавать свои ошибки и корректировать их [7, с. 53].

Сочетая отдельные компоненты ПК работника, группа украинских исследователей рассматривает профессиональную компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей. Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности и связаны с успехом личности в быстро изменяющемся мире. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации; коммуникации, в том числе на иностранном языке; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности, специальные компетентности отражают специфику конкретной профессиональной деятельности, например, несение безопасной навигационной вахты (использование информации навигационного оборудования); владение техникой управления судном в условиях ограниченной видимости; управление ресурсами мостика.

В конвенции ПДНВ четко прописано такое важное понятие, как «профессиональная пригодность», которая устанавливается путем: наличия утвержденного стажа работы на судне при выполнении функций, соответствующих имеющемуся диплому, на срок не менее одного года с предыдущих пяти; прохождения утвержденного проверки или успешного окончания утвержденного курса; прохождения утвержденных курсов переподготовки и повышения квалификации по охране жизни на море, охране и защиты морской среды, а также принятие во внимание любых усовершенствований соответствующего стандарта компетентности [8].

Сегодня подготовка морских специалистов и повышение их квалификации осуществляется по программам и курсам, утвержденными с учетом минимальных стандартов компетентности международного кодекса по подготовке и дипломированию моряков (ПДНВ-78/95). В Кодексе в частности прописаны стандарты минимальной компетентности, которые должны придерживаться сторонами участников конвенции. Отдельно следует заметить, что кроме составляющих профессиональной компетентности, еврокомиссия выделяет 8 ключевых компетенций, которыми должен обладать каждый европеец, а именно: компетенция в области родного языка; компетенция в сфере иностранных языков; математическая и

фундаментальна естественно-наукова та технічна компетенція; комп'ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; культурна компетенція. Зрозуміло, що всі вищеперераховані компетенції повинні бути сформовані у морських спеціалістів, оскільки їх наявність забезпечить їм успішне співробітництво з іноземними роботодавцями.

Як бачимо, сучасна економіка пред'являє високі вимоги до рівня кваліфікації та компетентності кожного працівника. Однак підготовку конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці спеціалістів морської галузі можливо здійснити лише за наявності взаємозв'язку між системами освіти, науки та виробництва. Компанії-власники суден встановлюють критерії та процедури вибору персоналу з достатньо високими стандартами технічних знань, навичок, професіоналізму. Тому основною задачею системи підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та перевірки компетентності кваліфікованих робітників морського профілю є забезпечення такого рівня знань, навичок та навичок, які дають можливість українським морякам успішно конкурувати на міжнародному ринку праці.

#### Список літератури

- 1 Ільч Л. М. Державне регулювання професійної підготовки кадрів: світовий досвід // Ринок праці та освіти: пошук взаємодії: зб. наук. статей; під наук. ред. І. Л. Петрової. – К: Таксон, 2007. – 200 с.
- 2 Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. – Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2001. – 1440с.
- 3 Словник іноземних слів / за ред. професора Л. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1018с.
- 4 Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Екатеринбург, 2000. – 397с.
- 5 Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – 636 с.
- 6 Key competencies. A developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. – 2002. – Р. 11-14.
- 7 Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В.Г. Кременя ; упоряд. Степко М.Ф., Болубаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. – К.–Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 146 с.
- 8 Міжнародна конвенція «Про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). – К.: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. – 568 с.
- 9 Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста спеціальностей 5.07010401 «Судноводіння на

морських шляхах», 5.07010403 «Експлуатація суднових енергетичних установок», 5.07010407 «Експлуатація електрообладнання та автоматики суден», кваліфікації штурман, механік (судновий), електромеханік (судновий) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2013.

10 Копенгагенська декларація щодо посилення європейської кооперації у професійній освіті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusmagistr.ru/page\\_0002/page\\_0026\\_0043](http://www.rusmagistr.ru/page_0002/page_0026_0043).

11 Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року. Постанова КМУ від 07.10.2009 р. № 1307 // Офіційний вісник України. – 2009. – № 94.

12 International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers as amended, including the 1995 and 2010 Manila Amendments. STCW Convention and STCW Code. 2011 edition. Language(s): ENG, FRE, SPA, RUS, CHI, ARA (IMO-IC938).

### Түйін

Мақалада теңізшілерді даярлауға арналған халықаралық кодекстің құзыреттілігінің ең төмен стандарттарын ескере отырып бекітілген бағдарламалар және курстармен реттелетін теңіз саласы мамандарын дайындауға қойылатын жекелеген талаптар баяндалған. Біліктілік талаптары құзыреттілік терминдерінде тұжырымдалған оқыту нәтижелерінің сипаттамаларымен толықтырылуы қажет екені атап өтілген.

### Resume

The article enlightens particular requirements to the specialists of marine sphere training, which are prescribed by academic programmes and courses containing the minimum set of competence standards taken from the International Convention of Seafarers Training. Dependence of marine transport operation reliability on the level of marine specialists professional competence and differentiation of competences for different training levels are grounded. It's mentioned here that qualification requirements must be added with learning outcomes description, formulated in terms of competences.

**УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ КАЗАХСТАНА ОБЩЕСТВЕННО-  
ГУМАНИТАРНОГО И ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО  
НАПРАВЛЕНИЙ**

***Б.С. САРСЕКЕЕВ***

заведующий кафедрой педагогики,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Евразийский гуманитарный институт

**Аннотация**

В статье рассматриваются учебники истории Казахстана 11 класса. На основе анализа структуры и содержания устанавливаются характерные особенности учебников общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений.

*Ключевые слова:* Учебник истории Казахстана, общественно-гуманитарное направление, естественно-математическое направление.

Программа школьного курса истории Казахстана охватывает весь период – с древнейших времен до наших дней. Структура школьного исторического образования представляет собой три концентрика: после пропедевтического курса «Рассказы по истории Казахстана» (5 класс) начинается систематическое изучение двух курсов – всемирной истории и истории Казахстана, которое ведется в 6-9 классах. На старшей ступени средней школы, в 10-11 классах, курс истории изучается повторно в соответствии с профилем (естественно-математическое и общественно-гуманитарное направления) обучения. Такая система позволяет четко синхронизировать курсы казахстанской и всеобщей истории, последовательно раскрывать основные этапы развития общества, способствует формированию представления о причинно-следственных связях и закономерностях, тенденциях развития общества. Однако недостатком данной системы является изучение одного и того же содержания на средней и старшей ступени школы, что сократило время изучения исторического материала: то, что раньше изучалось 7 лет с 5 по 11 классы, в настоящее время изучается всего 4 года (6-9 классы, а затем повторно 10-11 классы).

В статье рассматриваются учебники старшей ступени, разработанные по названным направлениям, с целью установить насколько они соответствуют профилю обучения [1; 2; 3; 4].

Изучение учебников естественно-математического и общественно-гуманитарного направлений по курсу «Человек.



Общество. Право» позволяет сделать вывод о сходстве концепции, структуры и содержания учебников [1; 2], что ставит вопрос о правомерности ведения обучения по одному учебнику, без деления их на два направления. Аппарат организации усвоения в данных учебниках имеет незначительные различия. Так, например, в §§1-4, 8-14, 16-20, 22-23, 25-26, 29-30 [1; 2] предлагаются *одинаковые вопросы и задания*.

Рассмотрим подробнее учебники: в отличие от учебников «Человек. Общество. Право» которые имеют одинаковый объем (по 288 страниц), количество разделов (по 5 разделов), параграфов (по 33 параграфа), единую структуру и методическое построение [1; 2], учебники «Истории Казахстана» 11 класса отличаются друг от друга: учебник ОГН насчитывает 416 страниц, что на порядок больше учебника ЕМН (336 страниц), разнятся количество глав (14 и 12 соответственно), отличается внутренняя структура учебников.

Конструирование содержания учебного материала предполагает выделение фундаментальных идей, отбор основных понятий, усиление мировоззренческой составляющей содержания предмета и выработку ценностно-целевых ориентиров, позволяющих выстроить курс в соответствии с указанными целями. Изучение содержания позволяет сделать вывод об особенностях изложения содержания в учебниках ОГН и ЕМН, что видно из предисловий, хронологических указателей, терминологических словарей сравниваемых учебников, а также названий изучаемых тем, отражающих специфику профиля [3; 4].

Несмотря на общее сходство в тематике, содержание учебников истории *отличается*. По-разному раскрывается национально-освободительное движение казахского народа, так, в учебнике ОГН есть материалы, посвященные восстанию Есета Котибарова, о котором нет сведений в учебнике ЕМН [4]. В учебнике ОГН §37 посвящен комсомольской и пионерской организации, §42 формированию системы профессионального образования в стране [3], в то время как в учебнике ЕМН общественно-политическая жизнь страны в 20-30-е годы раскрывается в несколько ином аспекте [4]. В то же время в учебнике ЕМН есть темы, которые не нашли своего отражения в учебнике ОГН: §45. Депортация народов в Казахстан, §46 Военно-промышленный комплекс. Превращение Казахстана в ядерный полигон [3]. Объем содержания одинаковых тем в учебниках разный.

Объем и содержание, выводы в учебниках истории Казахстана отличаются и разработаны в соответствии с профилем обучения, что делает данные учебники более удачными в подготовке профильных учебников по сравнению с учебниками «Человек. Общество. Право»,

где выводы по разделам одинаковы, как, например выводы по 2-4 разделам [1; 2].

Следует отметить, что в отличие от учебников «Человек. Общество. Право» [1; 2], в учебниках истории ОГН и ЕМН вопросы и задания отличаются друг от друга как по содержанию вопроса, так и по количеству предлагаемых заданий [3; 4].

Как положительный момент в учебниках можно отметить разработанный аппарат ориентировки. Авторы предлагают условные обозначения: «вопросы и задания», «вопросы и задания повышенной сложности», «обратите внимание», «давайте обсудим», «исторические документы», «дополнительный материал» [3]. Авторы учебника ЕМН делят задания по степени сложности: «вопросы и задания второй степени сложности» и «вопросы и задания третьей степени сложности» [4]. Преимуществом учебника ОГН является разнообразие заданий и форм их представления [3].

Причиной различия учебников истории, внешней и внутренней структуры, изложения содержания одинаковых тем, аппарата организации усвоения, аппарата ориентировки является то, что они подготовлены *разными* авторскими коллективами [3; 4]. Данный момент очень важен при разработке учебников для разных направлений. Учебники курса «Человек. Общество. Право» [1; 2], разработаны одним коллективом, что обусловило их схожесть и минимальность различий в раскрытии содержания изучаемого материала, в аппарате организации усвоения, который одинаков в рассматриваемых учебниках [1; 2]. Преимущество подготовки учебников разными авторскими коллективами [3; 4] состоит еще и в том, что, предлагая в учебнике разные подходы и точки зрения на одни и те же явления и факты, они содействуют пониманию важности существования разных подходов.

Педагогические проблемы рассматриваемых учебников истории [3; 4] можно свести к нескольким группам:

1. В учебниках истории ОГН и ЕМН авторы дают разные даты на одни и те же события: Годы великого бедствия в учебнике ОГН 1723-1725гг. в учебнике ЕМН 1723-1727гг.; Анракайская битва 1730 г. в учебнике ОГН и 1729-1730гг. в учебнике ЕМН; Октябрьская революция в Петрограде 24-25 октября 1917г. в учебнике ОГН и 25 октября 1917 года в учебнике ЕМН. Разные даты образования КАССР, закрытия полигона и т.д. [3; 4].

2. Разные даты жизни исторических личностей: дата жизни Казыбек би Кельдибекулы в учебнике ОГН указана 1665-1765 (т.е. 100 лет) [3], а в учебнике ЕМН 1667-1763 годы [4].

3. В учебниках встречаются технические и стилистические погрешности: так, в учебнике ОГН период правления Аблайхана дается как 1871-1881 годы [3], что является ошибкой, скорее всего технического характера. На странице 12 учебника ЕМН даются годы правления Тауке хана (1680-1715/1718) и говорится, что Тауке был ханом «в течение 35 лет» [4]. Тогда надо было написать только одну дату – 1680-1715, либо вообще не указывать про правление «в течение 35 лет», как это сделали авторы учебника ЕГН [3].

4. В учебнике ЕМН последовательно раскрываются темы индустриализации и коллективизации [3], что нельзя сказать об учебнике ОГН, где вначале раскрывается коллективизация (§26-27) и трагедия казахского аула (§28), а затем индустриализация (§32-34) [4].

Таким образом, можно сделать вывод о различиях учебников общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений. Авторские коллективы провели большую работу в подготовке учебников. Вместе с тем авторам еще предстоит провести работу по совершенствованию учебников, в частности, пересмотреть подходы к отбору содержания учебников ОГН и ЕМН с учетом специфики направления, современных методологических подходов и тенденции развития образования. Безусловным остается требование соблюдения принципа научности в подборе дат.

Системное структурирование содержания учебника может быть реализовано за счет выделения *ведущих содержательных линий*, способствующих формированию методологических знаний и умений. Такой ведущей линией могут быть *проблемные тексты*. Включение «инструментальных текстов», формирующих специальные умения, разработка системы разнотипных заданий для усвоения содержания позволит обеспечить цели общего образования.

#### Список литературы

1 «Человек. Общество. Право». Учебник для 11 кл. общественно-гуманитар. направления общеобразоват. шк. /М.З. Изотов, М. Сабит, Р.Т. Дуламбаева и др. – Алматы: Мектеп, 2015. – 288 с.

2 М.З. Изотов и др. «Человек. Общество. Право»: Учебник для 11 кл. естеств.-математ. направления общеобразоват. шк. /М.З. Изотов, М. Сабит, Р.Т. Дуламбаева и др. – Алматы: Мектеп, 2015. – 288 с.

3 История Казахстана (Важнейшие периоды и научные проблемы). Учебник для 11 кл. обществ.-гуманит. направления общеобразоват. шк. /М.К. Койгельдиев, Ж.К. Касымбаев, А.Т. Толеубаев, Т.Т. Далаева, Е.Т. Калиева. – 3-е изд., перераб., доп. – Алматы: Мектеп, 2015. – 416 с.

4 История Казахстана (Важнейшие периоды и научные проблемы). Учебник для 11 кл. естеств.-мат. направления общеобразоват. шк. /Т.Т. Турлыгул, С.Ж. Жолдасбаев, Л.Т. Кожакеева, Г.М. Жусанбаева. – 3-е изд., перераб., доп. - Алматы: Мектеп, 2015. – 336 с.

### Түйін

Мақалада мектеп оқулығының мазмұндық және әдістемелік қырлары қарастырылады.

### Resume

In the article the author considers the problems of a school teacher in the aspects of contents and methodology.

**OUT-OF-SCHOOL ACTIVITY AS A FACTOR OF  
FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN**

**L. V. VOLKOVA**

Head of the Department of Foreign Languages,  
Candidate of Pedagogical Science, Docent,  
The Eurasian Humanities Institute

**Ya. N. OSPANOVA**

Prorector on Educational Work,  
Candidate of Pedagogical Science, Docent,  
The Eurasian Humanities Institute

**Annotation**

The opportunities of the out-of-school activity on the formation of the communicative competence of the planned result of primary education are considered in the article. There was given the analysis of the levels of educational results of the types of out-of-school activity of junior schoolchildren.

*Key words:* communicative competence, junior schoolchildren, out-of-school activity, upbringing.

The strategic goal of the development of school education nowadays is in innovating of its content, methods of teaching and achieving on this basis the new quality of its results. In these conditions it is quite important for a teacher to determine the reference points of pedagogical activity correlating them with the interests of society, a personality and the state. One of the important conceptual propositions of renovating the content of education is the competence approach in teaching.

The modern school must train the person who is able to think and feel, the person who possesses knowledge and can apply this knowledge in life, the person who is able to communicate and possesses internal culture. The aim is to encourage a pupil to act and solve the problems in any situations. Mastering the communicative competence is the necessary condition of forming a socially active personality.

Communicative competence is the key for successful activity and the resource of effectiveness and wellbeing of the future life of a junior pupil. This is one of the key competences necessary for a person to achieve success in his/her further life.

What does communicative competence mean for a junior school pupil?

Firstly, it influences success in studies. The simple example is: if a pupil is too shy to answer at the blackboard or feels extraordinary anxiety, his real answer (as the embodiment of communicative competence) will be worse and his mark accordingly will be lower. The received negative experience will negatively influence further training activity.

Secondly, the process of a child's adaptation, particularly his/her emotional well-being in the class collective at school much depends on the communicative competence. If a pupil easily comes in terms with the classmates then he/she feels psychological comfort. And on the contrary, the disability to contact with the surrounding people leads to having very few friends, causes the feeling of displeasure and further on it may cause non-social forms of behavior [1].

Speaking about the communicative competences of a pupil we should aim at understanding their ability to solve the tasks of communication and the readiness to listen to the companion and have a dialogue, to express one's own opinion and prove one's own point of view and the evaluation of the events, to realize the goals of communication through the given language. As far as the language and speech being the basic means of human communication fulfill communicative functions, the significance of forming speech skills including the skills of speech communication, dialogical speech, monologues is evident

Practical pedagogues think that contemporary junior schoolchildren today experience difficulties in mastering communicative competences in different ways and the reasons may be: lowering of the level of the reading activity, poor vocabulary, a low level of speech development, speech failures. On the other hand, these may difficulties of another character: low self-assessment, emotional instability, reticence.

For the formation of communicative competences the procedures different from acquiring the subject knowledge are necessary. The objectives of the communicative development are successfully solved in the course of realizing the out-of-school activity. The out-of-school activity is justly defined as "the individual, pair and group activity of a pupil (pupils) and a teacher (teachers) on self-education, self-development, self-building of a pupil's personality" [2,p.68].

The out-of-school activity of a school pupil is the concept uniting all kinds of the pupils' activity (except training) in which it is possible and purposeful to solve the tasks of their socialization.

According to the plan of general educational institutions of the Republic of Kazakhstan the organization of the studies is the inalienable part of the educational process at school. The hours allotted for the out-of-school activity are used according to the desires of the learners in the forms different from the lessons at school.

For the success in the organization of the out-of-school activity of the schoolchildren the distinction of the results and effects of this activity has the principal significance.

The result is the final analysis of the participation of a school pupil in the activity (for example, a pupil acquired some knowledge, experienced and felt something valuable, acquired the experience of the action). The effect is the consequence of the result; something that led to the result achievement. For example, the acquired knowledge, the experienced feelings and relations, the implemented actions developed a man as a personality, enabled the formation of his competence, identity [3, p.24].

In the sphere of the school education there is serious confusion of the results and effects. There are common statements that the result of the educational activity of a pedagogue is the development of a pupil's personality, his/her formation of social competence, etc. But we should remember that the development of a child depends on his/her own efforts of self-building, "contribution" of his/her family, friends, the surrounding people and other factors. Thus, the development of a child's personality is the effect which is achieved due to the fact that some subjects of upbringing and the agents of socialization (including the child) achieved their results [4, p.93].

Then what is the result of the educational activity of a pedagogue? Misunderstanding of the results of the activity by professional pedagogues does not allow presenting these results to the society, causes public doubt and mistrust to the pedagogical activity. But, probably, a much more serious consequence of non- distinction of the results and effects by the pedagogues is in losing the aim and essence of the pedagogical activity (particularly, in the sphere of upbringing and socialization), logic and value of professional growth and self-improvement.

Educational results of the out-of-school activity of the schoolchildren may be of three levels.

*The first level of the results* is a school pupil's acquisition of social knowledge (about public norms, about the establishment of the society, about the socially approved and not-approved forms of behavior in society, etc.), understanding of social reality and everyday life. For achieving this level of the results the interaction of a pupil with his/her

teacher (in the major and additional education) has a particular significance being significant bearers of social knowledge and everyday experience.

*The second level of the results* is the formation of positive relations of a pupil to basic values of society (a man, a family, Motherland, nature, peace, knowledge, labor and culture), valuable attitude to the social reality as a whole. For achieving this level of the results the equal interaction of a school pupil with other schoolchildren at the level of a class, school, i.e. in the defended friendly pro-social environment has a particular significance. Just in this social environment a child receives (or does not receive) the first practical approval of the acquired social knowledge and begins to appreciate them (or rejects).

*The third level of the results* is in getting by the schoolchildren the experience of independent social action. For achieving this level of the results the interaction of a school pupil with social subjects beside the school, in the open public environment has a particular significance [3, p. 48].

If a junior school pupil enters the space of social action this case should be registered as joining the friendly environment. For a pupil of a primary school conflicts and uncertainty typical of the modern social situation must be to a certain degree limited.

Let us give the laconic formulation of the three levels of the results of the out-of-school activity of the schoolchildren:

Level 1 – a school pupil knows and understands the social life;

Level 2 – a school pupil appreciates the social life;

Level 3 – a school pupil acts in the social life independently.

The achievement of all the three levels of the results of the out-of-school activity increases the probability of the educational effects of this activity (the effects of upbringing and socialization of the children), in particular:

- formation of the communicative, ethical, social, civilian competences of the schoolchildren;

- formation of the children's social-cultural identity: civilian, ethnical, cultural, gender and others.

The pointed three levels of the results of the out-of-school activity allow:

- firstly, to develop the educational programmes of the out-of-school activity with the exact idea about the result;

- secondly, to select such forms of the out-of-school activity which guarantee the achievement of the result of the definite level;

- thirdly, to build the logic of transferring from the results of one level to another;



- fourthly, to diagnose the results and effectiveness of the out-of-school activity;

- fifthly, to evaluate the quality of the programmes of the out-of-school activity (on the achievement of the result they pretend and correspondence of the selected forms to the supposed results, etc.) [2, p. 112].

For the realization at school the following types of the out-of-school activity are available:

- 1) playing activity;
- 2) cognitive activity;
- 3) problem-value communication;
- 4) leisure-entertaining activity (leisure communication);
- 5) art creation;
- 6) social creation;
- 7) labor (production) activity;
- 8) sport-healthy activity;
- 9) tourist- regional activity.

We think that the development and realization of the concrete forms of the out-of-school activity of the schoolchildren on the formation of the communicative competence should be based on the pointed out nine types of the out-of-school activity.

The out-of-school activity forms the communicative competences of the learners, their thinking capabilities, talents, inclinations of the children, widens their outlook and educates high moral qualities in them [5].

For this activity, different methods of forming communicative competences of junior schoolchildren, in particular, games, collective creative matters, general school events, individual work and working with parents, correctional speech exercises and the project activity are used. Consequently, the out-of-school activity is the most effective means of the formation of the communicative competences and also the easiest and suitable for the age peculiarities of the junior schoolchildren.

Thus, formation of the communicative competences in the out-of-school activity allows not only to satisfy the individual requirements of the pupils in communication, self-realization but, what is especially important, provides their productive interaction and collaboration with contemporaries and the adults and is an effective resource for the successful future adult life.

#### Literature

1 Дохоян, А.М. Необходимость формирования коммуникативной культуры. - 2010. - №10. - С. 93 - 95.

2 Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников. - М., 2003. -152

3 Горский В.А., Тимофеев А.А., Смирнов Д.В. и др. Примерные программы внеурочной деятельности: Учебник. - М.: Просвещение - 2011. - 111с.

4 Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника – М.- 2000. – 275 с.

5 Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся //Управление начальной школой. – 2009. – № 2. – С. 74

#### Түйін

Мақалада бастауыш мектеп оқушыларының коммуникативтік құзыреттілігін сабақтан тыс уақытта қалыптастыру мәселесі қарастырылады.

#### Резюме

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции младших школьников во внеурочной деятельности.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ИНТЕРНАТНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

***Н.В. СЛЮСАРЕНКО***

доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогики, психологии  
и образовательного менеджмента,  
Херсонский государственный университет

***Н.В. СУЛТАНОВА***

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры специального образования,  
Николаевский национальный университет  
имени В.А. Сухомлинского,  
Украина

**Аннотация**

В статье освещены основные направления и особенности развития теории и практики воспитательной работы в школах-интернатах Украины второй половины XX века. Исследованы нормативно-правовые предпосылки, обосновывающие основные тенденции развития образовательных учреждений «нового типа», а также ключевые показатели эффективности в них воспитательной работы. Авторами статьи раскрыта специфика и содержание воспитательных мероприятий, обусловленных идейно-политическими, правовыми и культурными константами в стране.

*Ключевые слова:* воспитание, учреждения интернатного типа, школы-интернаты, общественный характер воспитания, общественно-полезный труд.

Необходимость осуществления целенаправленного воспитания наиболее незащищенных слоев населения и, в первую очередь, детей является важнейшим заданием в обеспечении перспектив развития украинской педагогической науки. Реформация политического и правового устройства в Украине ещё в первой половине XX века констатировала несостоятельность социальных и образовательных учреждений в вопросах преодоления таких важных проблем, как: социальное сиротство, педагогическая и социальная запущенность, дезадаптированность детей, девиации несовершеннолетних. Трансформации же государственных процессов второй половины XX

века в Украине способствовали полноценному развитию детей в образовательных учреждениях интернатного типа.

Понятно, что ответственность государства и общества возрастает вдвойне, когда речь идет об обучении и воспитании социально незащищенных детей. Многогранность и сложность заданий, которые сегодня стоят перед украинским обществом (ухудшение материального положения людей, резкое увеличение заболеваемости среди детей, социальное сиротство, беспризорность, рост детской преступности и т. п.), требуют от органов образования, педагогической науки новых нестандартных подходов к решению вышеупомянутых проблем. При таких условиях возникает острая необходимость в создании системы социального воспитания детей в условиях интернатных заведений, которая бы отвечала вызовам времени и обеспечивала социальную адаптацию подрастающих поколений.

На современном этапе развития отечественной педагогической теории и практики оптимизация деятельности интернатных образовательных заведений может быть осуществлена на основе изучения и обобщения историко-педагогического опыта учебно-воспитательной работы в них. В связи с этим особенный интерес и актуальность приобретают исследования тенденций воспитательной работы с учениками школ-интернатов в теории и практике украинской педагогической науки второй половины XX столетия.

Исследованию этой проблемы способствует изучение исторического опыта развития отечественной педагогической науки, который нашел свое отражение в трудах А. Алексюка, Л. Березовской, А. Бойко, Л. Ваховского, В. Вихрущ, С. Гончаренко, Н. Демьяненко, М. Евтуха, С. Золотухиной, И. Зязюна, Н. Ничкало, С. Савченко, О. Сухомлинской, Т. Сущенко, Л. Штефан, М. Ярмаченко и др.

Известно, что теоретическое осмысление опыта работы интернатных заведений в Украине было начато уже в первые годы их функционирования и сопровождалось изданием целого ряда работ. Среди значимых для нашей проблемы можно выделить работы В. Вугрича, Б. Кобзаря, Б. Мельниченко, В. Покася, Е. Пустовойтова и др. Основные концепции, а также специфика работы детских домов и школ-интернатов освещались в работах В. Галузинского, Ю. Грицяя, Б. Кобзаря, В. Слюсаренко, В. Сороки-Росинского, М. Ярмаченко и др. В трудах ученых и деятелей образования (И. Билодид, А. Бондарь, И. Игнатенко, Б. Кобзарь, С. Коваленко, Б. Мельниченко и др.) обоснованы принципы учебно-воспитательной деятельности школ-интернатов, рассмотрены проблемы этих заведений и содержание в них воспитательной работы, обобщен передовой опыт школ-интернатов.

Однако сегодня еще нет целостного и глубокого исследования проблемы генезиса и трансформаций содержания воспитательной работы в школах-интернатах в Украине второй половины XX века. В то же самое время дальнейшее прогнозирование развития и совершенствование теории и практики воспитания в интернатных учреждениях системы образования невозможно без ретроспективного исследования особенностей их развития и функционирования в Украине в предыдущие периоды.

Важно отметить, что воспитательная работа в интернатных заведениях системы образования является составной частью социализации учеников и фактором, обеспечивающим успешную их трудовую и социальную интеграцию во взрослой жизни. Она представляет собой целенаправленный процесс, целью которого есть усвоение системы социальных знаний, норм и ценностей, а также социального опыта, обуславливающего эффективную регуляцию социального поведения воспитанников интернатов. Именно поэтому образовательные учреждения интернатного типа в Украине с момента их открытия и на протяжении многих лет своего функционирования заботились не только об учебе воспитанников, но и о накоплении ими социального опыта, формировании из них полноценных граждан своей страны.

В процессе становления и развития системы учреждений интернатного типа выделяют несколько этапов. Первый (XII–XIX в.) характеризуется воплощением функции общественной опеки обездоленных детей и подростков в детских приютах. Этим занимались церкви или отдельные меценаты. Вторым этапом (20-30-ые годы XX в.) – по всей Украине создается сеть заведений для беспризорных, детских городков, колоний, коммун, клубов, детских площадок. Беспокойство об обездоленных детях на себя взяло государство. На третьем этапе (50-60-ые годы XX в.) создаются учебно-воспитательные заведения нового типа – общеобразовательные школы-интернаты. Кроме обучения, в школах-интернатах наблюдается стойкая тенденция к усилению трудового воспитания, профессиональной подготовки воспитанников к будущей трудовой деятельности на предприятиях, заводах, фабриках и в фермерских угодьях. Четвертым этапом (70-80-ые годы XX в.) – формируется разветвленная инфраструктура школ-интернатов с соответствующим материальным и научно-методическим обеспечением. Появляются школы-интернаты общего типа, санаторные школы для больных детей, специальные заведения. Пятым этапом (конец 80-х – начало 90-х годов XX в.) характеризуется поиском новых моделей образовательных учреждений интернатного типа как по содержанию учебно-

воспитательной работы, так и по форме функционирования. Существенное влияние на систему воспитания учеников в школах-интернатах в Украине оказали государственно-политические и социально-экономические предпосылки второй половины XX века, когда дети (по причинам сиротства, социальной уязвимости, делинквентности и других проблем) были поставлены в ситуацию адаптации к принципиально новым условиям жизни. В условиях трансформации государственных процессов в Украине 60-70-х годов XX века возникли специфические проблемы, обусловленные изменением системы ценностей, социальных приоритетов, а также социально-экономическими и политическими трудностями этого периода. К системе воспитания детей выдвинули принципиально новые требования – она должна была стать важнейшим фактором гуманизации общественных отношений, формирования новых жизненных установок личности ребёнка. При таких условиях модернизация системы воспитания в учебных заведениях интернатного типа стала императивом образовательной политики в Украине, стратегическим направлением дальнейшего развития и реформирования системы образования в ней. Так, с целью усиления общественного характера коммунистического воспитания детей и передачи государству части воспитательных функций семьи ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли Постановление от 15 сентября в 1956 года «Об организации школ-интернатов», назначение которых усматривалось в «решении на высшем уровне задания подготовки всесторонне развитых, образованных строителей коммунизма» [1, с. 248].

24 декабря 1958 года Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который изменял содержание, формы и методы воспитательной работы, в том числе в школах-интернатах Украины. Главной же задачей их образовательной деятельности становилась «подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубокого уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма. Ведущим началом воспитания в школе должна стать тесная связь обучения с трудом. Школа должна воспитывать любовь к труду и готовность к общественно полезной деятельности, осуществлять нравственное, физическое и эстетическое воспитание детей» [2]. В этом же законе указывается на усиление роли общества и оказание помощи семье в воспитании детей путём расширения сети

школ-интернатов, а также школ и групп продленного дня. С этого момента школы-интернаты организовываются по типу восьмилетних или средних общеобразовательных трудовых политехнических школ с производственным обучением.

Воспитательной работе в школах-интернатах уделяется чрезвычайное внимание, а ее содержание сводится к привитию учащимся любви к труду, уважения к людям труда, беззаветной преданности Родине и народу. Важной задачей педагогических работников становится воспитание у учащихся навыков культурного поведения в школе, семье и на улице. Это способствовало активизации в школах-интернатах Украины функции социального воспитания детей.

26 мая 1959 года ЦК КПСС и Совет Министров СССР утверждают прилагаемые изменения относительно развития и расширения школ-интернатов в 1959-1965 годах [3]. Акцентировалось внимание на обуславливающем стремлении значительного количества родителей отдать своих детей в учебно-воспитательные учреждения именно интернатного типа.

Во второй половине 50-х – в 60-е годы XX века большое внимание уделялось усовершенствованию учебно-воспитательного процесса в школах-интернатах. Качественно изменялся педагогический состав, разрабатывались новые подходы к вопросам обучения и воспитания учащихся, практиковались новые формы, методы и средства педагогического труда, изменялись содержание и структура не только учебного процесса, но и воспитательной работы в целом. Она сочеталась с производительным трудом в мастерских школ-интернатов. Влияние воспитательных мероприятий на учеников виделось через включение их в систему посильного общественно-полезного труда [3].

На XX съезде КПСС был взят курс на усиление общественного характера воспитания, преодоления отрыва учебы от жизни.

В этот период происходит изменение образовательной политики в государстве, школы-интернаты обеспечивают у воспитанников формирование коллективизма, навыков социального поведения. Социально-воспитательное значение имела внеклассная и внешкольная работа, самыми распространенными формами которой были: беседы, лекции, работа самодеятельных кружков, организация ученических научных обществ, клубов, литературных объединений, юношеских театров, работа по самообслуживанию и др.

Во второй половине 60-х годов XX века была принципиально откорректирована идея об общественном воспитании детей в школах-интернатах. Их перестали называть учебными заведениями

нового типа, отменялись планы роста контингента. Предусматривалось расширение сети только специальных школ-интернатов и санаторно-лесных школ, школ-интернатов спортивного профиля. Иначе говоря, со второй половины 60-х до конца 80-х годов наблюдается тенденция к сужению сферы деятельности интернатных заведений.

Их социально-воспитательная деятельность стала распространяться преимущественно на социально незащищенных детей и детей, лишенных родительской заботы [4].

К середине 60-х годов XX века количество школ-интернатов, как следствие, увеличились в 10 раз, а количество учеников в них – до 212 тысяч [5, с. 188]. Предусматривалось, что школа-интернат сможет полностью заменить семейное воспитание. Но на практике оказалось, что переход к общественному воспитанию в этих учебно-воспитательных заведениях нуждается в значительных материальных ресурсах и длительном времени. Учитывая это, ЦК КПСС принимает решение обратить внимание на обычные школы, обеспечить их связь с общественной жизнью.

В Постановлении «О расширении самообслуживания в общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах, профессионально-технических училищах, в средних специальных и высших учебных заведениях» от 2 июня в 1959 года № 603 отмечается необходимость привлечения учеников (начиная с младшего школьного возраста) к посильному участию в общественно полезном труде, самообслуживании. В документе также акцентируется на важности улучшения работы с родителями, распространения среди них педагогических знаний. Родителей предлагалось привлекать к дежурствам в буфетах и столовых, ремонту школьных помещений, заготовке топлива, ремонту и изготовлению мебели и т.п. [6].

В июле 1963 года Министерство образования Украины приняло организационные меры относительно развития сети школ-интернатов всех типов на период 1963-1970 годов, которыми предусматривалось расширение строительства (преимущественно в сельской местности) специальных школ-интернатов. Началом их возникновения послужило Постановление Совета Министров Украинской ССР № 1115 «О превращении воспитательных колоний для несовершеннолетних Министерства охраны общественного порядка (МОП) УССР в специальные школы Министерства образования УССР и специальные профессионально-технические училища Главного управления профессионально-технического образования при Совете Министров УССР» от 2 ноября 1964 года.

Этот период характеризуется появлением сети заведений воспитательного характера для социально и педагогически



запущенных детей, малоспособных детей, сирот, беспризорных, бродяг, правонарушителей и преступников. В них осуществлялась профилактика правонарушений, уделялось внимание укреплению здоровья детей.

В этот период происходит изменение образовательной политики в государстве. Школы-интернаты формируют у воспитанников коллективизм, навыки социального поведения. Их деятельность была направлена на организацию общественно полезного труда учеников. Социально-воспитательное значение имела внеклассная и внешкольная работа. Наиболее распространенными формами такой работы были: беседы; работа самодеятельных кружков, ученических научных обществ, клубов, литературных объединений, юношеских театров; самообслуживание; читательские конференции; изготовление, оформление и широкое использование наглядной пропаганды; использование радио- и телепередач, кино; выпуск стенгазет, журналов, альбомов; творческие отчеты, конкурсные мероприятия, праздничные вечера, утренники, вечера отдыха, вечера вопросов и ответов; встречи с военными, учеными, передовиками промышленного и сельскохозяйственного производства [4].

Однако в деятельности образовательных заведений интернатного типа были и недостатки. Социально-воспитательная работа излишне политизировалась и часто отличалась идеологической направленностью.

Во второй половине 60-х – 80-х годах XX века в отечественной педагогической теории и практике прослеживаются тенденции к сужению сферы деятельности интернатных учреждений образования. Их социально-воспитательная активность охватывала преимущественно социально незащищенных и лишенных родительской заботы детей.

С приобретением Украиной государственной независимости (1991 г.) начинается новый этап в развитии интернатных заведений. В социально-экономической области происходят кризисные явления, которые приводят, с одной стороны, к обострению проблемы беспризорности и безнадзорности и увеличению количества социально дезадаптированных детей, а с другой – к упадку образовательных учреждений интернатного типа. Часть интернатов была закрыта, возникли острые проблемы с их финансированием, материальным обеспечением, появились сомнения относительно целесообразности их существования. Главными заданиями интернатных заведений были создание благоприятных условий, максимально приближенных к домашним, для развития детей, организации их социальной жизни, предоставления помощи воспитанникам в своевременном получении

необходимого образования, профессиональной ориентации, а также подготовки их к самостоятельной жизни в обществе.

В последнее десятилетие XX века прослеживаются некоторые позитивные изменения в деятельности интернатных учреждений. Появляются новые возможности относительно материального обеспечения через привлечение внебюджетных средств, в практике социально-воспитательной деятельности интернатных заведений используются новые технологии, создаются учреждения семейного типа. Были приняты такие правительственные решения, как: Постановление Кабинета Министров Украины № 226 от 05.04.1994 года «Об улучшении воспитания, учебы, социальной защиты и материального обеспечения детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки», Указ Президента Украины № 1153/97 от 17.10.1997 года «Об утверждении мероприятий относительно улучшения положения детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

Таким образом, опыт социального воспитания в образовательных заведениях интернатного типа второй половины XX века подтвердил, что эта система была достаточно удачной формой эффективного сочетания общественного и семейного воспитания детей. Школы-интернаты для многих воспитанников были не только «школой жизни», но и местом активной подготовки к будущей трудовой деятельности. Однако сегодня необходима новая парадигма воспитания и обучения детей, вынужденных пополнять ученический контингент интернатных заведений, которая выдвигала бы на первый план гуманистические ценности и ориентиры, заботу о развитии личности каждого их ученика.

Имплементация ретроспективного опыта социального воспитания школьников в область современной системы социализации подрастающих поколений способствует появлению новой парадигмы воспитания и обучения детей, лишенных родительской опеки на почве национально-патриотических ценностей страны и духовности украинского народа.

#### Список литературы

1 О мероприятиях, связанных с организацией школ-интернатов. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. 15 сентября 1956 г. № 1290 // Народное образование в СССР : сб. докум. 1917-1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – 559 с.

2 Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [Электронный ресурс] // Главный правовой портал Украины : [сайт]. – Режим доступа :

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi%3Freq%3Ddoc%3Bbase%3DESU%3Bn%3D9934#0>

3 Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959-1965 рр. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 13. – С. 2-3.

4 Чертова К. М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (др. пол. XX ст.) : автореф. дис. канд. пед. наук. / К.М. Чертова. – Луганськ : Б.в., 2007. – 20 с.

5 Федоренко Я. А. Розвиток і основні проблеми освіти у сільській місцевості в період хрущовської «відлиги» / Я. А. Федоренко // Український селянин. – 2008. – Випуск 11. – С. 186-188.

6 Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 2 июня 1959 г. № 603 «О расширении самообслуживания в общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах, профессионально-технических училищах, суворовских училищах, в средних специальных и высших учебных заведениях» [Электронный ресурс] // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик : [сайт]. – Режим доступа : [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_5410htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5410htm)

#### Түйін

Мақалада XX жүзжылдықтың екінші жартыжылдығындағы Украина мектеп-интернаттарындағы тәрбие жұмысының теориясы мен практикасының даму ерекшеліктері мен негізгі бағыттары баяндалған. Мақала авторлары елдегі идеялық-саяси, құқықтық және мәдени тұрақты шамалармен қамтамасыз етілген тәрбие іс-шараларының ерекшелігі мен мазмұнын ашқан.

#### Resume

This article is devoted to the main streams and tendencies in development of social education theory and practice in boarding schools in Ukraine in the second part of the twentieth century. The research reveals the essence and the contents of social education, the historical analysis of the problem is given, approaches to the social education of pedagogical theory of the time are analyzed. The content discloses socio-historical pedagogical context in development of social qualities, having outlined the priority ideas of social upbringing in domestic pedagogical theory of the researched period.

## ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ДЕҢГЕЙЛЕП ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ПАЙДАЛАҢУ ЖОЛДАРЫ

**Н.Т. НЫҒЫМАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,  
Еуразия гуманитарлық институты

**Я.Н. ОСПАНОВА**

**тәрбие ісі жөніндегі проректор,**  
педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,  
Еуразия гуманитарлық институты

### **Аннотация**

Мақала мазмұнында мектептің оқу үрдісінде деңгейлеп оқыту технологиясын пайдалану жолдары қарастырылған.

*Түйін сөздер:* деңгейлеп оқыту, қабілет, оқу үрдісі, деңгейлеп оқыту әрекеті.

Қазақстан Республикасының «Білім беруді дамыту» бағдарламасында оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту, білім беруде жаңа технологияларды пайдаланып, өз еркімен білім алуына міндетті», - деп жас ұрпаққа білім беру процесіне қатысушы субъект ретінде мұғалімге үлкен жауапкершілік жүктейді [1]. Қазіргі экономикалық жағдай оқушының жаңа үрдістерін талап етуде. Сондықтан ғылыми ізденіс барысында педагогика саласында оқытудың деңгейлік жүйесі оқушыларға ғылым негізін меңгерудің негізгі тиімді жолы болып табылады. Деңгейлік оқытудың ерекшелігі – оқушылардың сабақ барысында бірнеше деңгейде жұмыс жасай алатындығында. Оқытудың жаңа технологиясының бірі – жалпы білім беретін мектептерде әр пәнді деңгейлік тапсырмалар арқылы оқыту болып табылады. Оқушыларды деңгейге бөліп оқытуға бола ма, оның қандай тиімді жолдары бар, деңгейге бөліп оқытудың өзіндік ерекшелігі қандай және жеке тұлға тәрбиелеуде қандай көмегі бар деген сауалдарға тоқталсақ, деңгейге бөліп оқытудың кезінде оқушылардың тәжірибелік-теориялық дайындығын, оқуға деген ынтасын, дара қасиетін әлеуметтік-психологиялық сұранымын ескеру талап етеді.

Деңгейлеп оқыту технологиясын оқытудағы басты проблема — оқушыларды өз бетімен жұмыс жасауға тәрбиелеу, үйрету, шығармашылық қабілетін дамыту. Тақырып бойынша деңгейлік тапсырма жүйесі дамыта оқыту жүйесін іске асырады. Өйткені, ол

оқушының ойлауын, елестету мен есте сақтауын, белсенділігінің қамтамасыз етеді. Сабақтың ерекшелігі және оның тиімділігін арттырудың негізгі тәсілдерінің бірі – оқушыларға деңгейлік тапсырма беру. Деңгейлеп оқыту әрекеті – білім алуға бағыттаған әрекет. Біз басшылыққа алып отырған деңгейлеп оқытудың жүйелік негізін Ж.А. Қараев [2], М.М. Жанпейісова [3], Ш.Т.Таубаева [4], т.б. ғалымдар жасаған. Ал бастауыш мектеп кезеңіндегі оқу әрекеті С.Т. Мухамбетов [5, 41 б.], Ж. Әбиев [6], т.б.зерттеулерінде қарастырылады.

Жаңа заман жаңа адамын талап ететін болса, ол адамның өмір сүру тәсілі өзіндік іс-әрекетін ұйымдастыра білуінен бастау алады. Ол жас кезеңдеріне сәйкес өзгеріп, қалыптасып, жаңарып отырады. Сондықтан баланы өзіндік іс-әрекетін ұйымдастыра білуге баулу өз бетімен өмір сүруге даярлаудың алғышарты болып табылады. Қазіргі уақытта Қазақстанда білім берудің өзіндік ұлттық үлгісі қалыптасуда. Бұл процес білім парадигмасының өзгеруімен қатар жүреді. Қазіргі педагогиканың ерекшелігі – баланың тұлғалық дамуына бағытталған жаңа оқыту технологияларын шығаруға ұмтылу.

Осы заманғы білім берудің стратегиялық мақсаты өз жауапкершілігін сезіне алатын, өздігінен әрекет етуге және әрекеттің шешімін таба білуге қабілетті барлық істе сауатты (іскер) тұлғаны тәрбиелеуді қамтамасыз ету болып табылады.

Деңгейлеп оқыту технологиясының негізгі идеясы оқытуды ізгілендіру мен демократияландыру жағдайында оқушыны өздігімен даму бағдарын анықтап, өздігінен дұрыс шешім қабылдай алатын, өзін-өзі тәрбиелеуші тұлға ретінде қалыптастыру болып табылады.

Педагогика ғылымының докторы Ж. Қараев деңгейлік оқыту жүйесі туралы іліміне сүйеніп, әр пән бойынша деңгейлік тапсырмалар дайындауға болады деген [2, 5 б.]. Деңгейлеп оқыту технологиясы жаңаша өзгерген мақсатпен оқушылардың өздігінен танып, іздену іс-әрекеттерін меңгертуді талап етеді. Бұл технологияда бірінші орында оқушы тұрады және өз бетімен білім алудағы белсенділігіне аса назар аударылады.

Қазіргі кезеңде әртүрлі елдердің арасында нарық қатынасы нығайып, адам өміріндегі ақпараттар алмасу өскен сайын шетел тілін оқып-үйренудің де маңызы өсе бастады. Жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану – білім алушылардың оқу материалдарын толық меңгеруі үшін практикалық жағынан тиімді ұсынылуына мүмкіндік беру. Жаңа педагогикалық технология түрлері өте көп. Деңгейлеп оқыту технологиясы 1998 оқу жылынан

бастап мектептің барлық сатысына, барлық пәндерге еніп, оқу үрдісін жандандыруға үлкен үлес қосып келеді.

Деңгейлеп оқыту – оқылатын ақпараттың азаюы арқылы емес, оқушыларға қойылатын талаптардың әртүрлілігі арқылы жүзеге асырылады. Бұл технологияның мақсаты: әрбір оқушы өзінің даму деңгейіне оқу материалын меңгеруін қамтамасыз етуі.

Кеңестік педагогика мен дидактиканың озық шеберлері В. Шаталовтың [7, 74 б.], М.В. Кларин [8, 38 б.] тәжірибелерінің мақсаты – оқушының оқу-танымдық қызметін дұрыс ұйымдастыра отырып түпкі нәтижеге жету, яғни, оқушының сабақ үстінде бағдарламалық талаптар (міндетті және мүмкіндік) деңгейінде жан-жақты терең білім мен саналы тәрбие алуы еді.

Қазіргі таңда деңгейлеп оқыту технологиясы алдыңғы қатарда, бұл технология оқушының да, мұғалімнің де белсенді шығармашылық қызметін дамытуға бағытталған. Оқушылардың даму деңгейінің бірыңғай болмауы, қабілеттеріндегі айырмашылықтар мен басқа да себептерге байланысты оқу үздіктері мен үлгермеушілердің пайда болатыны белгілі. Осыған орай, деңгейлеп оқыту технологиясы әр оқушының қабілетіне, мүмкіндігіне, деңгейіне қарай оқытуды көздейді.

Қазіргі мектеп тәжірибесінде деңгейлеп оқыту технологиясын пайдаланудағы зерттеудің көрсеткіштері өте ауқымды. Сабақта орындалатын іріктелген тапсырмалар. оқушыларды шығармашылыққа, ойлана жұмыс істеуге, өзінің іс-әрекетін бақылауға және бағалауға үйретеді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қазақстан Республикасының 20158 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. //Қ.М, №1, 2004 ж.
- 2 Қараев Ж.А. Педагогикалық технологияларды дифференциялау. Алматы, 2002. – Б. 36.
- 3 Жанпейісова М.М. Технология модульного обучения. – Ақтөбе: РИПК:СО, 1999. – Б. 62.
- 4 Таубаева Ш. Т., Педагогическая инновация как теория и практика нововедений в системе образования: научный фонд и перспективы развития. /Книга 1/- Алматы: Научно – издательский центр «Ғылым» - 2001. – С.81
- 5 Мұхамбетов С.Қ. Педагогика. Ақтөбе, 2001. – 218 б.
- 6 Әбиев Ж., Бабаев С., Құдиярова А. Педагогика. – Алматы: Дарын, 2004. - 261 б.
7. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: «Педагогика». - 1989. – 336 с.
8. Кларин М.В. Технология обучения :идеал и реальность. Рига, Эксперимент, 1999. - 180 с.

#### Резюме

В статье рассмотрены способы применения в учебном процессе начальной школы технологии разноуровневого обучения.

#### Resume

The ways of applying the technologies of different levels of teaching in the educational process of a primary school are considered in the article.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

***Т.А. ПАНКОВА***

доктор педагогических наук, профессор

***В.А. ПШЕНИЧНЫЙ***

магистр профессионального обучения

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный

педагогический университет»,

Россия

**Аннотация**

В статье рассматриваются вопросы повышения уровня правовой компетентности руководителя образовательной организации. Изложены концептуальные подходы к повышению квалификации руководителей образовательных организаций, их правовой компетентности. Рассмотрены педагогические условия повышения уровня правовой компетентности руководителя образовательной организации.

*Ключевые слова:* Правовая компетентность, педагогические условия, интенсивная модернизация, нормативные правовые акты, юридически значимые решения.

Построение правового государства – один из ведущих стратегических ориентиров современной России. Его достижение предполагает формирование и развитие правовых компетенций у граждан России, но прежде всего у руководителей всех уровней, не просто работающих в рамках правового поля, но и непосредственно причастных к его формированию [1].

Важнейшим вопросом в сложившихся условиях становится качество правовой подготовки руководителя образовательной организации, которое отражается в его нормотворческой деятельности, как составляющей профессиональности руководителя [2]. Поступательное развитие системы образования в современной России зависит от качества управления организациями.

Образовательные организации на сегодняшний день ставятся в условия, при которых необходимо обеспечить осуществление деятельности в условиях активно меняющегося правового поля. Новые



условия требуют от руководителей постоянного развития уровня правовой компетентности.

Вместе с тем, недостаточность имеющегося уровня правовой грамотности руководителей связана с растущими требованиями к действующим управленцам системы образования. Это, на наш взгляд, негативно сказывается на качестве принимаемых решений либо на отмене уже принятого решения, в результате чего происходит противоречие с правовыми актами.

Недостаточный уровень правовой компетентности сказывается на качестве принимаемых решений неудовлетворительно: либо по причине необходимости, либо корректировки выбранного курса, либо полной отмены принятого решения. В результате, такая потеря времени тормозит реализацию программ и проектов в сфере образования на уровне конкретной организации.

В педагогической науке и практике применительно к правовой компетентности руководителя образовательной организации используются такие категории, как уровень правовой осведомлённости, совокупность компетенций в правовой области знаний, целостная система общих и профессиональных компетенций, направленных на достижение эффективных результатов в правовой сфере.

В последние годы система образования в России находится в стадии интенсивной модернизации. Ключевым инструментом претворения в жизнь принимаемых решений о модернизации системы образования является способ подготовки и издания нормативных правовых актов, посредством которых выражается воля регулятора в сфере образовательных отношений.

Вновь принимаемые нормативные правовые акты представляют собой обширный массив информации и затрагивают не только образовательные отношения, но и иные сферы, относимые к кругу ответственности руководителей образовательных организаций.

Руководитель образовательного учреждения должен знать законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную и воспитательную деятельность; Конвенцию о правах ребенка; гражданское, административное, трудовое, бюджетное, налоговое законодательство в части, касающейся регулирования деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием различных уровней. Предполагается, что руководящие должности в системе образования человек, не обладающий такими знаниями, занимать не может.

Используя такие категории как уровень правовой осведомлённости, совокупность компетенций в правовой области

знаний, систему общих и профессиональных компетенций, направленных на получение эффективного результата в правовой сфере, руководители приобщаются сами и приобщают подчинённых к изучению и получению правовых знаний. Это стало государственной проблемой: переосмысление целей, содержания, организации, технологий развития правовой компетентности руководителей образовательных организаций, технологий развития правовой компетентности руководителей, что придаёт актуальность данной теме.

Руководитель образовательной организации обязан гарантировать соблюдение прав и законных интересов участников образовательного процесса. В связи с чем представляется необходимым обратить особое внимание на правовую подготовку руководителя.

В ходе экспериментальной работы, проведённой на базе института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВО «ОГПУ», выявлены наиболее актуальные дефициты правовых знаний и умений руководителей образовательных организаций в правоприменительной деятельности. В своей правоприменительной деятельности большинство руководителей образовательных организаций затрудняются с правильной правовой квалификацией возникающих ситуаций, выбором правильной последовательности юридически значимых действий, а также низким уровнем владения юридической техникой при локальном нормотворчестве [3].

Выявлено, что успешность реализации модели развития правовой компетентности руководителей образовательных организаций обеспечивается педагогическими условиями, поскольку именно они составляют ту среду, в которой необходимые явления возникают, существуют и развиваются. Мы рассматриваем условия как совокупность обстоятельств, способствующих формированию правовой компетентности руководителей образовательных организаций.

Совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач в научно-педагогической литературе понимают как педагогические условия. При этом к педагогическим относят только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и их реализация обеспечивает наиболее эффективное его протекание.

В нашем исследовании педагогическими условиями развития правовой компетентности руководителей образовательных организаций являются следующие:

- разработка Программы спецкурса «Правовая компетентность менеджера образования», направленной на устранение дефицита правовых знаний руководящих работников, и ее апробация в процессе курсовой подготовки руководителей образовательных организаций;

- использование активных методов обучения в процессе реализации спецкурса «Правовая компетентность менеджера образования», способствующих развитию практических умений руководителей в правоприменительной деятельности при решении профессиональных задач.

Рассмотрим процесс создания вышеназванных условий.

Педагогическое условие реализации программы спецкурса «Правовая компетентность менеджера образования» было включено в процесс курсовой подготовки «Менеджмент в образовании».

Образовательная программа спецкурса включает 5 учебных модулей по проблемам правового регулирования управленческой деятельности: «Теория права», «Гражданское право», «Трудовое право», «Образовательное право», «Государственный и муниципальный заказ». Модуль рассматривался нами как относительно автономная, логически завершенная единица образовательной программы спецкурса, включающая операциональные цели и задачи, учебное содержание (вопросы /последовательность изучения модуля, учебные материалы, необходимые для освоения модуля, включая систему заданий для самоконтроля), методические рекомендации для освоения содержания модуля, систему оценивания результата.

Преимущества модульного построения образовательной программы проявлялись в следующих возможностях: лучшего удовлетворения образовательных потребностей руководителя; целенаправленного формирования правовых компетенций; перераспределения учебного времени в зависимости от возможностей и потребностей аудитории с целью адаптации образовательного процесса к образовательному запросу. Данный спецкурс был реализован в экспериментальной группе слушателей.

Структура курса включала инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть обеспечивала ознакомление руководителей с основами права: гражданского, образовательного, трудового, процессуального и развития когнитивного компонента правовой компетентности. На лекционных занятиях слушатели знакомились с действующими нормативно – правовыми актами в области реализации

основных и дополнительных видов деятельности образовательной организации; с порядком взаимодействия с правоохранительными, надзорными, контролирующими органами и учредителем образовательной организации в рамках действующего законодательства; со спецификой юридической техники. Отбор программного содержания курса осуществлялся с учетом принципов: научности, проблемно-ориентированности, связи теории и практики, систематичности и последовательности.

Для достижения практико-ориентированной направленности курса в программу была включена вариативная часть. На практических занятиях слушателям предлагались активные методы обучения: проблемные ситуации, кейсы, задания для самостоятельной работы, направленные на формирование умений нормотворческой и правоприменительной деятельности, как педагогическое условие.

Учитывая характеристики образовательной системы взрослых, объем практических занятий составлял не менее 56% от учебного плана спецкурса, за счет которых обеспечивалось формирование не только нового опыта, но, и стимулирование переосмысления имеющегося, его активизация на более широкое проявление своих возможностей. Для отработки умений правоприменительной и нормотворческой деятельности была организована самостоятельная работа участника образовательной программы и индивидуального тьюторского сопровождения.

Ход и результаты опытно-экспериментальной работы позволили выявить и показать необходимость педагогических условий развития правовой компетентности руководителя образовательной организации: разработка Программы спецкурса «Правовая компетентность менеджера образования», направленная на устранение дефицита правовых знаний руководящих работников, и ее апробация в процессе курсовой подготовки руководителей образовательных организаций;

- использование активных методов обучения в процессе реализации спецкурса «Правовая компетентность менеджера образования», способствующих развитию практических умений руководителей в правоприменительной деятельности при решении профессиональных задач.

Анализ анкет 73 руководителей общеобразовательных организаций позволил выявить следующие особенности их правовой осведомлённости руководителей и принятия юридически значимых решений:

- достаточно информированные руководители в вопросах образования и трудового права, лицензирования и аккредитации;

- недостаточно информированные руководители в вопросах вновь принятого законодательства в сфере образования, норм гражданского, семейного и административного законодательства, что мешает применить даже имеющиеся правовые знания на практике.

- использование активных методов обучения в процессе реализации спецкурса «Правовая компетентность менеджера образования», способствующих развитию практических умений руководителей в правоприменительной деятельности при решении профессиональных задач.

Опрошенные руководители образовательных организаций были разделены на две группы: экспериментальную (31 человек) и контрольную (42 человека). По итогам реализации спецкурса «Правовая компетентность менеджера образования» была выявлена позитивная динамика уровней сформированности правовой компетентности руководителей образовательных организаций в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В итоге на 41,2% уменьшилось количество руководителей экспериментальной группы, имеющих низкий уровень сформированности правовой компетентности, против 2,4% в контрольной группе. Высокий уровень сформированности правовой компетентности в экспериментальной группе вырос на 12,6%, в контрольной — только на 2,4%.

Тем самым, можно утверждать, что изменения в уровнях сформированности правовой компетентности руководителей образовательных организаций экспериментальной группы вызваны не случайными причинами, а являются следствием реализации педагогических условий развития правовой компетентности руководителей образовательных организаций.

Итак, результаты проведённого анкетирования показали, что сформированные на практике навыки по применению ряда правовых норм у руководителей образовательных организаций свидетельствуют о достаточной правовой подготовке руководителей образовательных организаций при использовании педагогических условий развития правовой компетентности [4].

#### Список литературы

1 Крымовская И.А. Подготовка руководителей профессиональных образовательных организаций к образовательному нормотворчеству Российская государственная библиотека Электронная библиотека <http://search.rsl.ru/ru/record/01005564337>.

2 Панкова Т.А., Пшеничный В.А. «Гражданско - правовое регулирование процессов стратегического планирования в системе образования» // Вестник ОГУ. - №2 (190). – 2016. - С.46-51.

3 Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. №761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» «Российская газета» от 20 октября 2010 г., №237.

4 Панкова Т.А. Проблемы и современные тенденции развития стратегического управления // Вестник ОГУ. - №17. – 2011. - С.288-292.

#### Түйін

Қазіргі жағдайда білім беру ұйымдарының жетекшілерін құқықтық даярлау жеткіліксіз. Бұл білім беру жүйесінің қазіргі басқарушыларына қойылатын талаптардың өсуімен байланысты. Басшылардың құқықтық білім алуы – мемлекеттік мәселе. Атаулы мәселенің білім беру жүйесінде жүзеге асырылуының табысқа жетуі білім беру ұйымдары басшыларының құқық құзыреттілігі дамуының педагогикалық жағдайлары арқылы шешілуі мүмкін.

#### Resume

Juridical preparation of the heads of educational institutions is insufficient in present days. This is due to the increasing demands made to functioning managers of the educational system. Obtaining juridical knowledge by the leaders is a state problem. The successful implementation of this problem in the system of education can be solved with the help of making pedagogical conditions of the development of juridical competence of the heads of educational institutions.

**УНИВЕРСИТЕТТІК БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ  
ТЪЮТОРЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ  
ТӘЖІРИБЕСІНЕН**

**П.Б. СЕЙІТҚАЗЫ**

педагогика ғылымдарының докторы, профессор  
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті

**Ж.Е. АБДЫХАЛЫКОВА**

Ph.D, доцент

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті

**А.Ж. КУНАНБАЕВА**

психология магистрі, аға оқытушы

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті

**Аннотация**

Мақалада теориялық талдаудың негізінде тьютор ұғымының негізгі түсініктері, тьюторлық сүйемелдеудің технологияларын жүзеге асыру механизмдері ұсынылған. Тьюторлық сүйемелдеуді жүзеге асыру бойынша жүргізілген эксперимент негізінде студенттердің субъектілік позицияларын белсендіруден жағымды нәтижелер алынды.

*Түйін сөздер:* студент, тьютор, тьюторлық сүйемелдеу, тьюторлық біліктілік

Қазақстанның халықаралық білім беру кеңістігіне енуі, экономикадағы жаһандану үдерісі университеттегі кәсіби дайындықтың сапасын арттыруда, білім алушылардың жеке оқу траекториясын қалыпатастыруға, таңдау жасауға мүмкіндік беретін оқытудың вариативтік моделдері жасалуда.

Заманауи білім беруді реформалаудың едәуір байқалған көрінісінің бірі, жаңа білім беруші мамандықтардың, сонымен қатар ЖОО-да оқытушылардың білім алушылардың жеке оқу траекториясын қалыпатастыруда функцияларды орындауы. Көпшілік сипатта болмаса да, тьюторлық тәжірибесі, тьюторлық идеялары ЖОО-да, жалпы тұтастай қазақстандық педагогикалық қауымдастықтарда орын ала бастады.

Ағылшын тілінен аударғанда «тьютор» сөзі «үй мұғалімі, репетитор, тәлімгер» (мектеп.), «студенттер тобының басшысы» (ағылш. ун-т), «ЖОО-ның кіші оқытушысы» (амер. ун-т), «қамқоршы» (юрист.) деген мағынаны білдіреді. Бұл сөздің

этимологиясы (лат. tueog-қамқор болу, қорғау) «қорғаушы», «жақтаушы», «күзетші» деген ұғымдармен байланысты.

«Тьюторлық», «тьюторлық сүйемелдеу» ұғымдары заманауи білім беру үшін жаңа болып табылмайды. Тьюторлық білім беру жүйесін ұйымдастырудың жетекші тәсілі және білім берудің ерекше философиясы ретінде, өз бастауын 12-14 ғасырдағы ортағасырлық еуропалық университеттерден алады. Ерекше педагогикалық позиция, кейінірек қызмет ретінде, тьюторлық, Ұлыбританияның белгілі ежелгі қала-университеттерінде: алғашында Оксфордта, кейінірек Кембриджде пайда болды және қалыптасты. Осы уақыттан бастап, тьютор ретінде университеттік тәлімгерліктің қалыптасқан формасын түсінеді.

Тьюторлық іс-әрекет – бұл тьютор мен оның субъектілерімен іске асырылатын және ЖОО-дағы студенттің дамуының индивидуалды траекториясын басқару құралы болып табылатын, білім берушілік, тәрбиелік және дамытушылық сипаты бар қолданылатын іс-шаралар жүйесі.

Тьютор-тәлімгер-делдал бұл өзіндік білім алу, индивидуалды білім алушылық бағыт процесін қолдаушы және сүйемелдеуші позиция.

Білім берудің қазіргі жағдайында тьюторлық қоғамның талаптарына ерекше жауап болып табылады, адамның білім алушылық кеңістігін кеңейтуде қажеттіліктерін қанағаттандырады, өзін-өзі өзіктердіру мен өзін-өзі анықтауда өмірлік жолын таңдау жасауға мүмкіндік береді.

Тьюторлық іс-әрекеттің негізінде білім алушылардың қызығушылықтарынан келіп шығатын әрекет жатыр, мұндағы тьютордың негізгі міндеті - білім алушы немесе студентке өзін түсінуді, өз бетімен проблемалы ситуацияларды шешуді үйрету. Сол себепті, тьюторлық сүйемелдеу - бұл тьютордың тьюторанттың (жетеленуші) индивидуалды сұранысы бойынша кәсіби дамуы немесе инициативті білімалушылық қозғалысының жағдайларын жасау мен қамтамасыз етуге бағытталған іс-әрекеті.

Тьюторлық технологиялар мен тьюторлықты енгізу студенттердің жеке оқу траекториясын индивидуализациялауға сұраныстары бойынша, студенттердің кәсіби қалыптасуы барысындағы білім алушылық әрекеттеріне психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу көрсету ретінде пайда болды.

Білім беру үдерісін жекедараландыру (индивидуализация) студенттердің өздерінің жеке субъектілік позициясын түсінуімен байланысты, Е.В.Богданованың анықтамасы бойынша, бұл белсенділік пен өзін-өзі дамытудың қайнар көздері ретіндегі



элеуметтік-мәдени ортаға және өзіне, басқа адамдарға, кәсіби іс-әрекетке құндылықтық-мағыналық қатынастар жүйесін бейнелейтін, студенттің тұлғасының күрделі, интегративті сипаттамасын көрсетеді [1].

Бұл мақсатта, білім алушылардың оқыту үдерісінде субъектілік позициясын дамыту, жауапкершілігін арттыру маңызды. Осы орайда, студенттердің субъектілік позициясын анықтау 2015-2016, 2016-2017 оқу жылдарында Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде ғылыми жоба аясында психологиялық-педагогикалық зерттеулер, яғни анкеталау арқылы іске асырылды. Нәтижесінде, 2-ші курс студенттерінің 50% үшін тьюторлық көмек беру ұғымымен байланысты болса, ал орташа алғанда студенттердің 55,3% үшін тьюторлық іс-әрекет кеңес берушілік, әдістемелік, кәсіби көмек пен ақпараттандыру, оқудың ішкі-сыртқы даулы мәселелерін шешумен ассоциацияланды. Сәйкесінше, ЖОО-да бірінші және жоғары курс студенттерінің 55,5% және 72,2% тьюторлық сүйемелдеуді қажет деп санайды.

Студенттердің тьюторлық түсінігінің мазмұны туралы сұраққа жауаптарының нәтижелері 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1. 2015-2016 оқу жылындағы студенттердің тьюторлық туралы түсініктеріне сипаттама (% көрсеткішпен)

Тьюторлық – бұл:		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	қамқорлық, сүйемелдеу, көмек	-	50	31,6	-
2	студенттің тұлғалық өсу процесіне, өзіндік білім алу іс-әрекетіне көмек көрсету бойынша өзара әрекеттестікке бағытталған, оқытушының іс-әрекетінің ерекше формасы	55,56	35,71	57,9	72,2 2
3	ЖОО тәрбиелік потенциалы мен элеуметтік орта интеграциясының негізіндегі мамандардың өзара байланысты іс-әрекеті	11,11	-	-	16,6 7
4	кәсіби білім берудің процесін толықтай әдістемелік қамтамасыз ету, оқу бағдарламаларын құруды, дидактикалық материалдарды	33,33	14,29	10,5	11,1 1

	жасауды, кадрларды кәсіби даярлауды қоса алғанда				
--	--	--	--	--	--

2015 жылғы сауалнаманың нәтижесі бойынша студенттер арасындағы тьюторлық сүйемелдеуге деген қажеттілік мәселесі белсендірілді. Осыған орай, Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Әлеуметтік ғылымдар факультеті, Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасында «ЖОО-да тьюторлық сүйемелдеудің негіздері» атты ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистратура деңгейінде элективті курс енгізіліп, оқытылды. Курстың басты міндеттеріне білім алушылардың тьюторлық сүйемелдеудің философиясы, тарихы, негізгі концептуалдық тұжырымдамаларын меңгерту, оқу үдерісінде, жеке оқу траекториясын жоспарлауда болатын университет студенттерінің академиялық қиындықтары туралы түсінігін қалыптастыру, студенттерге тьюторлық қолдау көрсетудің мақсаты мен қағидаларын айқындау, тьюторлық қолдау көрсетудің негізгі формалары, әдістері мен технологияларын меңгерту болды. Тьюторлық сүйемелдеуді белсендіру мақсатында курсты тәмамдаған магистранттар, оқытушылармен бірге бакалавриат студенттерінің пән бойынша жеке оқу траекторияларын жоспарлады. Пән оқытушысының басшылығымен студенттердің қызығушылығы бойынша қосымша практикалық сабақтар өткізілді.

2016- 2017 жылғы сауалнама нәтижесі бойынша, тьютор іс-әрекетін едәуір мағыналы, саналы қабылдауға қарай өзгеріс байқалады, бұл өз кезегінде кафедралардың студенттермен мақсатқа бағдарлы жұмыс істеуімен (қосымша практикалық сабақтар) байланысты. Нәтижелері 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2. 2016-2017 оқу жылындағы студенттердің тьюторлық туралы түсініктеріне сипаттама (% көрсеткішпен)

	Тьюторлық – бұл:	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	қамқорлық, сүйемелдеу, көмек	10	12	16,6	1,3
2	студенттің тұлғалық өсу процесіне, өзіндік білім алу іс-әрекетіне көмек көрсету бойынша өзараәрекеттестікке бағытталған, оқытушының іс-әрекетінің ерекше формасы	60,3	52,1	50,9	87,6
3	ЖОО тәрбиелік потенциалы мен әлеуметтік орта	9,7	6,1	12,2	7,2

	интеграциясының негізіндегі мамандардың өзара байланысты іс-әрекеті				
4	кәсіби білім берудің процесін толықтай әдістемелік қамтамасыз ету, оқу бағдарламаларын құруды, дидактикалық материалдарды жасауды, кадрларды кәсіби даярлауды қоса алғанда	20,0	29,8	20,3	3,9

Кестеден білім алушылардың тьютор іс әрекетінің маңыздылығын, пән, мамандық бойынша жеке оқу траекториясын анықтауда, қалыптастыруда, жүзеге асыруда тьюторлық сүйемелдеудің қажеттілігіне деген сұранысының артқанын аңғардық.

ЖОО-да білім беру процесіндегі тьюторлық сүйемелдеу моделін дұрыс түсіну үшін тьюторлық позиция мен тьютор маманының айырмашылығын ажырату керек.

ЖОО туралы айтылғанда, біз тьюторлық позицияны сол сәтте жұмыс жасайтын педагогтар мен психологтардың тьюторлық сүйемелдеуін іске асырулары туралы ғана айтамыз [2]. Сол себепті, заманауи жоғары мектептегі педагог пен психологтар игеруі тиіс тьюторлық құзіреттілік туралы айтудың объективті қажеттілігі туындайды. Тьюторлық құзіреттілік ретінде тәжірибе жүзінде сүйемелденушінің тұлғалық даму траекториясын құруға қабілетін іске асыратын және социумда субъект-субъектілік өзараәрекетінің дағдыларын меңгерген, психологиялық және педагогикалық білімдерді игерген, педагогтың тұлғасының интегративті қасиетін ұсынамыз.

ЖОО-дағы тьюторлық позицияның мазмұнының өзі принципіалды болып табылады. Сонымен, жалпы және орташа кәсіби білім беруде тьюторлық іс-әрекеттің маңызды ерекшелігі болып, оқытушы-тьютордың білім алушылардың өз бетінше танымдық дамуына бағыттылығы мен мақсаттылығы табылады. Педагогтың координациялық рөлінің 3 нұсқасы бар екені бізге белгілі:

- педагог-кеңес беруші ( студент алдында туындаған нақты проблеманы шешуге шоғырланған, шынайы және дистанциялы режимде іске асуы мүмкін кеңес беру. Кеңес беруші проблеманы шешу жолын көрсетеді).

- педагог-модератор (білім алушының потенциалды мүмкіндіктері мен оның қабілеттерін ашуға бағытталған модерациялау іс-әрекеті).

- педагог-тьютор – білім алушыларды педагогикалық сүйемелдеуді жүзеге асырады. Оқытушы танымдық қызығушылықтарын, ниеттерін, талаптарын, қажеттіліктерін, жеке талпыныстарын талдайды. Ол арнайы жаттығулар мен тапсырмаларды құрастырады, жаттығулар заманауи коммуникациялық әдістерге, тұлғалық және топтық қолдауға сүйенеді және мотивация амалдары мен жетістіктерді тіркеу нұсқаларын ойластырады, жобалық іс-әрекетінің бағыттарын анықтайды [3].

Жоғары мектепте тьюторлық сүйемелдеу ең алдымен келесідей салаларда жүзеге асырылады:

- пәндік (мектеп пәнінің айналасында алға жылжыту);
- әлеуметтік (жақын аймақта дамуының аспектілері);
- антропологиялық (өзін және өзінің мүмкіндіктерін түсіну).

Осы жерден келіп қолданылатын технологиялардың спецификасы шығады.

Эксперименттік зерттеу шеңберінде өзін табысты көрсеткен негізгі технологияларға келесілерді жатқызамыз:

- рефлексивті технологиялар;
- сұрақ-жауаптық технологиялар;
- белсенді тыңдау технологиялары;
- коуч-технологиялар;
- менторинг (тәлімгерлік).

Аталған технологиялардың элементтері Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Әлеуметтік ғылымдар факультеті, Әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану кафедрасының оқыту үдерісінде тьюторлық сүйемелдеудің моделін эксперименталды апробациялауға және өңдеуге септігін тигізді. Бұл экспериментте 6M010300 – «Педагогика және психология», 6M012300, 5B012300 – «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандықтарының магистранттары, студенттері белсенді қатысқан болатын.

Экспериментке қатысушылардың мониторингі мен есеп берулерін негізге ала отырып, мынадай қорытындыға келуге болады: жоо-да білім беру процесінде тьюторлық сүйемелдеудің екі түрі жүзеге асырылуы мүмкін:

- сызықтық;
- векторлық (сызықтық емес).

Сызықтық емес түрі «кафедра-оқытушы-студент» өзара әрекеттестігі жүйесіне негізделген. Сызықтық емес модельде

студенттің жеке оқу траекториясын анықтау, кафедра мен оқытушыға тағайындалған. Бұл модель әлеуметтік-тәрбиелік іс-әрекет үшін едәуір тиімді, өйткені студенттің оқудан тыс уақытында жүзеге асырылуына бағытталған.

Сызықтық модель едәуір сәтті болып отыр. Сызықтық модель білім беру процесінің «кафедра-оқытушы-жоғарғы курс студенті-студент» субъектілерінің тығыз өзара әрекеттестігіне негізделген. Бұл модель оқытушыны педагог-кеңес беруші, тьютор-тәлімгер, тьютор-фасилитатор ретінде көрсетуге, сонымен бірге оны менторингты студенттің де, тьютор-фасилитатордың да тұлғалық және кәсіби жолының дамуын көздейтін ұзақ процесс ретінде іске асырылуын бағдарлауға мүмкіндік береді.

Бүгінгі күні тәлімгерлік едәуір академиялық мағынада түсініледі және ең алдымен білім алушыларға кәсіби кеңес беруді меңзейді. Мұнда жоғары мектепте ата-аналардың рөлі жалпы және кәсіби білім беру жүйесіне қарағанда белсенді болмайды. Жоғары мектепте тьютор-кеңесші рөліндегі педагогтың әлеуметтік және моральдық жауапкершілігі жоғарылай түседі. Коучингтік және менторингтік технологиялар уақыты бойынша біркелкі емес, бірақ тығыз байланысты. Егер коучинг жылдам нәтижеге сүйенсе, менторинг тәлімгерлікті студенттің оқу орнына келудің барлық мерзіміне ғана емес, сонымен бірге оқу орнын аяқтауына дейінгі уақытына сүйенеді, оған жас түлектің педагогикалық іс-әрекеті көмектеседі (тағылымдамалар, жарыстар, оқу орнындағы және оқу мекемелеріндегі бірлескен іс-шаралар және т.б.).

Осылайша, тьюторлық сүйемелдеудің сызықтық моделі «оқытушы- жоғарғы курс студенті-студент» жүйесіндегі субъект-субъекттік қарым-қатынасты бірінші жоспарға шығарады, білім беру үдерісінде студенттердің ішкі потенциалын белсендіруге ықпал етеді. Тьюторлық сабақтар университеттік білім сапасын арттырады, студенттердің оқу үлгеріміне жағымды әсер етеді, оның жеке оқу траекториясын саналы түрде жүзеге асыруына, өзіндік ықпалын тигізеді.

Студент-студент қарым-қатынасындағы тьюторлық сүйемелдеу шетелдік университетте кең тараған тәжірибе. АҚШ; Англия университеттерінде студент-студент қарым қатынасындағы тьюторлық жүйе (peer tutoring) - студенттерді пән білімін жетілдіруге бағытталған оқытушылардан басқа белгілі бір кеңесшілерге бекітудің университеттік жүйесі. Бұл бағдарламасы аясында, студенттердің мотивациясын, жауапкершілігін арттыру үшін «оқыту арқылы оқу» (learning by teaching), «оқыту арқылы екі

рет оқу, қайталау» - (to teach is to learn twice) сияқты идеялары қолданылады.

Тьютор-педагогтың қатысуы жүзеге асырылудың 3 нұсқасын болжайды:

- студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысының (СҒЗЖ) аясында дарынды студенттермен жұмыс жасау;

- әлсіз студенттерді қолдау және сүйемелдеу;

- білім беру процесінің тең белсенді субъектілерін сүйемелдеу, яғни студенттік аудиторияның шынайы деңгейіне сүйене отырып, студенттік топтың пән бойынша жеке оқу траекторияларын айқындайтын дәстүрлі қарым-қатынас.

Эксперименталды топтың магистранттары, апробацияланған моделдің барлық кезеңдерінен өтіп, тьюторлық іс-әрекеттің дербес жүзеге асырылуы мен кәсіби іс-әрекетте білім алушыны тьюторлық сүйемелдеу қабілеттерін көрсетті. Бүгінгі күні факультеттің түлектері мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде және орта жалпы білім беру мектептерінде тьюторлық сүйемелдеуді және тьюторлық іс-әрекетті жүзеге асыруда.

Жасалған жұмысты педагогикалық және әдістемелік мағыналы Әлеуметтік педагогика және өзін өзі тану кафедраларының ғылыми-әдістемелік семинарларының жұмысында жекелеген тақырыптар арқылы іске асуда, сонымен қатар эксперименттегі оқытушы-қатысушылардың жарияланған мақалаларында жүзеге асуда.

Осылайша, тьюторлық сүйемелдеу негізінде бакалаврларды даярлаудың ерекшеліктерін ескере отырып, жоғары мектептің нақты жағдайына бейімделе алады. Біз жасаған және эксперименталды апробацияланған ғылыми жоба жағдайында тьюторлық сүйемелдеудің тәжірибесі, білім алушылардың педагогикалық іс-әрекеттегі тьюторлық позицияға кәсіби даярлау үшін негіз болып қаланады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Tutorial teaching // University of Oxford Institute for the Advancement of University Learning, [электронды ресурс].  
([URL:http://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/Tutorial\\_Teaching.pdf](http://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/Tutorial_Teaching.pdf))

2 Богданова, Е. В.Формирование субъектной позиции студентов в волонтерской деятельности / Е. в. Богданова. [электронды ресурс].  
[URL:http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-subektnoj-pozicii-studentov-v-volonterskoj-dejatelnosti.html](http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-subektnoj-pozicii-studentov-v-volonterskoj-dejatelnosti.html)

3 Ерофеева, Н. Е. Тьюторство с субъектной позиции студентов/ Н. Е. Ерофеева //Вестник ОГУ 2013. – № 2. – С. 81-85 [электронды ресурс].  
[URL:http://vestnik.osu.ru/2013\\_2/15.pdf](http://vestnik.osu.ru/2013_2/15.pdf)

#### Резюме

В статье на основе теоретического анализа даются основные понятия тьюторства, механизмы реализации технологии тьюторского сопровождения. На основе эксперимента по реализации тьюторского сопровождения были получены положительные результаты по активизации субъектной позиции студентов.

#### Resume

In the article, on the basis of theoretical analysis are given the basic concepts of tutoring, the mechanisms for implementing tutorial support technology. On the basis of the experimental work on the implementation of tutoring support were obtained positive results on the activation of the students' subject position.

**КРЕДИТТІК ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ  
ЖАҒДАЙЫНДА СТУДЕНТТЕРГЕ АКАДЕМИЯЛЫҚ КЕҢЕС  
БЕРУДІҢ ҚҰРЫЛЫМДЫ-ТЕОРИЯЛЫҚ МОДЕЛІ**

**Ж.Е. АБДЫХАЛЫКОВА**

Ph.D, доцент

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

**Аннотация**

Мақалада кредиттік оқыту технологиясы жағдайында академиялық эдвайзердің іс-әрекетінің негізгі компоненттері, академиялық кеңес берудің құрылымды-теориялық моделі ұсынылған. Модельге теориялық-әдіснамалық талдау жасау негізінде, ЖОО-да студенттердің субъектілік позициясын белсендіруге бағытталған ұсыныстар берілген.

*Түйін сөздер:* кредиттік оқыту технологиясы, эдвайзер, академиялық кеңес беру

Академиялық эдвайзердің жұмысы студенттердің ЖОО-на түскенінен оқытудың соңына дейінгі, яғни бакалавриаттың 4-5 жыл аралығын қамтиды. Халықаралық ұйым болып табылатын Академиялық кеңес берудің Ұлттық Ассоциациясы эдвайзердің академиялық кеңес беру үдерісінің негізгі ұғымдары мен қағидаларын, жауапкершілігін, оның функциялары және концептуалдық негіздерін анықтады. Академиялық кеңес беру кредиттік оқыту технологиясы жағдайында жоғары білім берудің білім берушілік миссиясының ажырамас бөлігі болып табылады. Эдвайзер академиялық кеңес беру арқылы студенттерді жоғары білім беру қауымдастығының мүшесі болуға үйретеді, студент ретінде өзінің рөлі мен жауапкершілігі туралы сын тұрғысынан ойлайтын, демократиялық қоғамның және әлемдік қауымдастықтың білімді азаматы болуға дайындайды. Академиялық эдвайзер студенттердің шектеулі дүниетанымын, олардың жеке даралықтарын, құндылықтарын және университетке түскен кезден, оқу барысы мен университетті аяқтағандағы түрткілерін мойындай отыра сана-сезімдерін кеңейтеді.

Жоғарғы оқу орындардың, онда білім алатын студенттер мен эдвайзерлердің, ұйымдастыру құрылымдарының әртүрлілігіне қарамастан, академиялық кеңес беру олардың барлығын біріктіретін үш компоненттен құралғанын айқындадық (сурет 1):



1. Білім беру бағдарламасы (тікелей эдвайзердің қатысуымен жоспарланатын бөлігі);
2. Әдіс-тәсілдер (эдвайзер жұмыстарының жасалу жолы, қолданылатын әдіс-тәсілдер);
3. Оқыту нәтижесі (академиялық эдвайзердің жұмыс нәтижесі) [1].



Сурет 1 – Академиялық кеңес беру үдерісінің компоненттері

*Білім беру бағдарламасы:* академиялық эдвайзердің іс-әрекеті әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдар мен білім беру теориясының жетістіктеріне негізделеді. Академиялық эдвайзер бағдарламасы студенттің ЖОО-на қабылданған уақытынан бастап, жоғарғы білім беру идеалдары төңірегінде жүзеге асады. Бұл бағдарламаға ЖОО-ның миссиясымен қатар білім алушылардың мәдениетінің дамуын, білім беру мен қосымша бағдарламалардың арасындағы байланысын, маңызы мен мәнін түсінуі; тиісті сыни тұрғыдан ойлау формаларын меңгеруі, білім алу мен шешімдер қабылдауы; академиялық бағдарламалар мен курстарды таңдауы; өмірлік және іскерлік мақсаттарының дамуы және т.с.с. міндеттерден құралады.

*Әдіс-тәсілдер:* академиялық эдвайзер оқыту мен білім беру үдерісінің маңызды бөлігі ретінде кеңес берушілік өзара әрекеттесуде бір өзіне дайындықты, жәрдемдесуді, құжаттама мен бағалауды біріктіретін тәрбие беру үдерісін қарастырады. Сонымен қатар, өзгеруі мүмкін ерекше әдістер, стратегиялар мен техникаларды қарастырады. Эдвайзерлер мен студенттердің арақатынасы фундаменталды және екі жақты сенімділік, сыйластық пен үлгілі тәртіп көрсетуімен сипатталады.

*Оқыту нәтижесі:* академиялық эдвайзер жұмысы барысында студенттердің білім алу нәтижелері университет миссиясы, мақсаты, оқыту және қосымша бағдарламаларын басшылыққа ала отырып

бағаланады. Бұл нәтижелер эдвайзердің функционалдық міндеттерінде анықталған және талаптар ретінде көрсетілген, яғни академиялық кеңес беруге қатысу нәтижесінде студенттер демонстрациялау, білу, бағалау, құрметтеу және жүзеге асыра білуді үйренеді. Соған сәйкес, әрбір ЖОО студенттерді оқыту нәтижелерінің критерийлерінің кешені мен бағалау әдістерін жасауы қажет [2].

Ғылыми әдебиеттерге теориялық анализ жасаудың негізінде, сонымен қатар студенттік жас кезеңінің ерекшеліктерін (ересектік жасқа өту, дербестікке қажеттілік, өзін-өзі басқару, өзін-өзі жетілдіру, осы жас кезеңіне тән мінез бітістері мақсаттылық, батылдық, белсенділік, оқу іс-әрекетінің көмегімен өмірлік мәселелерін жетуге дайындығы, әлеуметтік тәжірибе жинау) ескере отырып, білім алушылардың жеке оқу траекториясы (ары қарай ЖОТ) мен білім алу дағдыларын қалыптастыруға жағдай жасайтын төмендегідей студентпен академиялық қолдау көрсету қызметкерлерінің әрекеттесу қағидаларын айқындадық:

- 1) *Адамгершілік құндылықтарының басымдылығы;*
- 2) *Еріктілік;*
- 3) *Субъектілік ұстанымын белсендіру;*
- 4) *Тең құқықтық (субъект-субъектілік қарым-қатынас);*
- 5) *Икемділік;*
- 6) *Бірлесіп жұмыс атқару (кооперация);*
- 7) *Жекедаралану.*

Жоғарыда көрсетілген академиялық эдвайзердің қызметінің ерекшеліктерін анықтайтын психологиялық-педагогикалық пайымдаулар негізінде, зерттеуімізде академиялық кеңес берудің әрбір оқу жылының ерекшеліктеріне негізделген құрылымдық-теориялық моделін жасадық (сурет 2).

Студенттерге академиялық кеңес беру бойынша ұсынылып отырған бұл модельдің құрылымы академиялық кеңес берудің, яғни эдвайзер және студенттің өзара байланысын көрсетеді, ол академиялық кеңес берудің мақсаты, эдвайзерлердің және студенттердің функцияларынан (кафедралық және академиялық эдвайзерлік қызмет орталығынан), олардың бірлескен іс-әрекет бағыттарынан және академиялық кеңес беру кезеңдерінен тұрады.

*Кафедралық эдвайзердің функциялары:*

- Студенттердің кәсіби және білім беру дамуына ықпал.
- Басқару.
- Рефлексия және өзін-өзі оқыту.
- Психологиялық қолдау.
- Жоспарлау.

- Студенттердің отбасы мүшелерімен байланыс орнату.
- Студенттердің ЖОТ түзетулер енгізу.
- Атқарылған жұмыс туралы есеп.
- Студенттермен тәрбие жұмысын жүргізу.
- Студенттерді қадағалау.

*Студенттің функциясы:*

- Кеңес беру қарым-қатынасына дайын болу.
- Жоспарланған кездесулерге келу.
- Жеке және іскерлік мақсаттағы академиялық, білім беру мәселелері туралы талқылау үшін дайындалып келу.
- ЖОТ әзірлеуге эдвайзерден көмек сұрау.
- Өз мүдделері мен қабілеттерін жан-жақты бағалау үшін жақын және ұзақ мерзімді білім беру және мансаптық мақсаттарын өздігінен және эдвайзермен бірлесіп дайындау.
- Эдвайзермен ашық және шыншыл болу.
- Өз-өзіне адал болу.
- Қажетті материалдарды алып келу.
- Кеңес беру үрдісінен тыс қолда бар ақпаратқа түсінікпен қарау.

*Эдвайзер мен студенттің қызметтік бағыты:*

*Білім беру үрдісінде өзін ұйымдастыру* – басқа оқу жүйесіне, мектепте үйреніп қалған студентке жаңа оқу үрдісіне, оқу мезгіліне және 50 минутқа созылатын оқу үрдісіне, жаңа кестеге үйрену қиындық туғызады. Сонымен қатар студенттің өзін-өзі ұйымдастыруына нәтижесіз, әрі дұрыс жасалмаған сабақ кестелері кедергі болады. Мысалы: сабақтар арасына қойылатын үзілістер тым ұзаққа созылады, сондықтан да студент өз уақыты мен сабаққа дайындалу уақытын шатастырады.

*Университетке бейімделу* – қоршаған ортамен өзара қарым-қатынасы нәтижесінде өз өзін ұстау және мінез-құлқы өзгереді.

*Академиялық этика* бұл студенттердің жасаған жұмысының адалдығы, плагиатқа немесе сол сияқты басқа адамның материалдарын ұрланбағанын және студенттердің ғылыми жұмыстарының дұрыс бағалануы мен нәтижесін қадағалау.

*Сессия және қорытынды емтихандар* – бұл үрдіс студенттердің өмірінде үнемі болады, ең қорқыныштысы жылына екі рет болатын ол – сессия. Осы маңызды, әрі қиын сәтінде оқытушы-профессорлар студенттердің оқу гранттарын, жатақханадағы алатын орнын тіпті университетте ары қарай білім алу үрдісін жалғастыру мәселесін шешеді. Сондықтан алғашқы кездері студент топ жетекшісінің кеңесіне және өзінің оқуға дұрыс дайындығына мұқтаж болады.

*Студенттердің өзіндік жұмысы* – тәжірибелік және семинар сабақтарында студенттер бұрын алған білімдерін қайта жаңартып, топтық немесе жеке оқу әдістерін пайдаланып, өз білімін жаңа алынған біліммен толықтырады. Бұл жерде студент өзінің ғылыми жұмысын тиянақты орындауды, киын тапсырмаларды шешудің әртүрлі әдістерін, өзінің біліктілігін, ғылымилығын, ізденімпаздылығын, өз-өзін қалыптастыруы мен шығармашылық қабілетін жетілдіреді.

*Элективті пәндерді таңдау* – мазмұны жеке бейімділігіне сәйкес кәсіби мүдделерін қанағаттандыра алатын пәндер. Бұл жағдайда студентке дұрыс бағыт беру маңызды, өйткені студент өз мамандығы туралы көп ақпарат алмаған және топ жетекшісінің білім деңгейі мен іскерлік тәжірибесі көп көмектеседі.

*Жеке мәселелер* – бұған жұмыс пен оқуды бірге алып жүру жатады, қала сыртынан келген студенттерге жатын орнын төлеу ақысы туралы, оқытушы мен топтың арасындағы қарым-қатынастағы мәселелер, отбасы мәселесі, қобалжу секілді психологиялық киындықтар.

*Кәсіби өзін-өзі анықтау* – ол болашақ жеке жұмыс таңдау туралы шешім қабылдау үрдісі – болашақта кім болатынын, қандай әлеуметтік топқа тиесілі, және кіммен жұмыс істеуі, өзін-өзі анықтау кәсіби талаптарға қатысты жеке мүмкіндіктерін, қабілеттерін талдау үрдісінде жүзеге асырылады.

*Студенттің ЖОТ өзгеріс енгізу* – эдвайзер студенттің ЖОТ ықпал етуге, сонымен қатар қажет болса студенттің оқу траекториясына өзгерістер енгізуге міндетті. Ол үшін эдвайзер оқушының жеке оқу траекториясына енгізілетін арнайы пәндер саласындағы қажетті ғылыми дүниетанымын білуі тиіс.

*Білім деңгейін бақылау* – эдвайзер оларға жүктелген студенттердің білім сапасын және олардың орындап жүрген ЖОТ-ын қадағалау және студенттерді кездесуге шақырып олардың академиялық білім сапаларын талқылау, егер қажеті болса, оқыту кезінде пайда болған мәселелерді шешуге көмектесу, бұл кездесулерге студент арнайы дайындалып және қажетті материалдарды алып келуге тиіс (бағалау парағы, бағалар мен емтихан қорытындысы бар транскрипт).

Модельде біз академиялық кеңес беру үдерісін 3 кезеңге бөліп, оның оқу кезеңінің ерекшеліктеріне сай нақтыланған іс-әрекет бағытын анықтадық:

- 1-ші курс студенттеріне академиялық кеңес беру бағыты – *бейімделу кезеңі*;

- 2-3-ші курс студенттеріне академиялық кеңес беру бағыты – аралық кезең;

- 4-ші курс студенттеріне академиялық кеңес беру бағыты – өзіндік бағытын анықтау және кәсіби өзін-өзі көрсету.

1-ші курс студенттеріне академиялық кеңес берудің бейімделу кезеңіндегі ЖОО оқыту талаптарына сәйкес бейімделудің үш түрі бойынша жұмыс жүргізіледі:

- *Формальды бейімделу* – топ студенттеріне оқу-тәрбие үдерісіне қатысты ректордың, деканның бұйрықтары мен өкімдері туралы ақпарат береді. Студенттерді ішкі тәртіп ережелерімен, оқу үдерісімен, университет жарғысымен және ұйымдастырушылық құрылымдармен таныстырады.

- *Қоғамдық бейімделу* – топтарда жағымды әлеуметтік-психологиялық орта (климат) қалыптастыру, студенттердің тұлғааралық және топаралық қарым-қатынастарды айқындап, оларды өзгерту, жақсартып және жетілдіріп, оңтайлы орта және жеке тұлғаның жан-жақты өркениетті жетілуіне ықпал етеді.

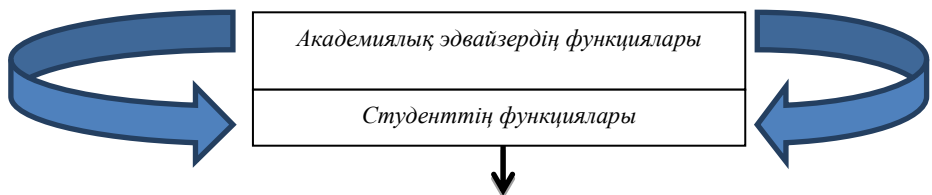
- *Дидактиалық бейімделу* – ЖОО - да білім алушыларды білім беру үдерісін ұйымдастырудың тәртібімен, типтік және оқу жұмыс жоспарын, элективті пәндер каталогын, міндетті және таңдау пәндері тізімін құрастырады.

Жоғарыда аталған эдвайзер қызметі келесі пунктермен толықтырылады:

- студенттердің университеттің, факультеттің және кафедраның байқауларына, олимпиадаларына, ғылыми семинарларына, конференцияларына және қоғамдық ұйымдардың басқа да іс-шараларына қатысуын жандандыруға ықпал етеді;

Академиялық кеңес берудің құрылымды-теориялық моделі

**Академиялық кеңес берудің мақсаты:** білім үрдісінде студенттің жеке оқу траекториясын саналы қалыптастыруға ықпал ету, академиялық мәселелерін шешу



**Бакалавриат деңгейіндегі іс-әрекет бағыты:**

кәсіби тұрғыдан өзін-өзі анықтау; оқыту үрдісінде өзін-өзі ұйымдастыру; бейімделу; жеке оқу траекториясына өзгерістер енгізу; академиялық этика, үлгерімді қадағалау; сессия мен бақылаулар; жеке мәселелер; элективті пәндер; өздік жұмыс.



Сурет 2 - Академиялық кеңес берудің құрылымды-теориялық моделі

- студенттік өзін-өзі басқару, студенттер құрылыс жасағының қозғалысына, клубтарға, қоғамдық бірлестіктер және ұйымдардың жұмысына қатысуына ықпал етеді;

- бос уақытты тиімді өткізу формалары мен әдістері туралы студенттерге ақпарат таратылуын ұйымдастырады;

- студенттердің өздері таңдаған мамандықтарына қызығушылықтарын арттыруға ықпал ететін тақырыптық іс-шаралар ұйымдастыруға қатысады;

Студенттің ақпараттық картасы студент туралы толық мәліметтен тұрады: аты-жөні, жасы, орта білім алған жері, ата-анасы (кім болып жұмыс істейді), отбасы құрамы, материалдық жағдайы, денсаулығы, студенттің, ата-анасының байланыс телефондары, мекен жайлары, студенттерді сипаттайтын басқа да маңызды мәліметтер т.б. Осындай өзара іс-әрекет қатынасы 1 курстан 4-5 курста, яғни оқу процесін толық меңгергенге дейін үздіксіз жалғаса береді.

2-3 - *ші курс студенттеріне академиялық кеңес берудегі аралық кезеңінің мақсаты* студенттің оқу жүйесінде, жеке оқу траекториясын меңгеруде туындайтын жеке кедергілерді шешуде академиялық кеңес беру. Негізгі жұмыстар келесі бағыттарда жүргізіледі:

- *білім беру жүйесіндегі студенттің өзін-өзі жетілдіруі* – сабаққа дайындалу мен оқу формаларының әдістерін игеру, сабақты орындауда шығармашылық қарау, жеке тұлғалық қасиеттерін дамытумен жұмыстар жүргізу;

- *жұмыс пен оқуды қатар алып жүру* – көбіне ақылы негізде оқитын студенттерде қаржылық тапшылық кездеседі, жақын туыстарынан көмек болмаса қосымша жұмыс істеу керек болады. Осы жағдайда студент оқу мен жұмыс кестесін дұрыс белгілей алмай, қатар алып жүру мәселесінде қиындықтар туындайды. Бұл мәселені шешуде эдвайзер оқу кестесі мен студенттің жеке оқу траекториясын (ЖОТ) қайта қарайды.

- *мамандық бойынша практиканы ұйымдастыру* – эдвайзер студенттің болашақ мансабы туралы мәселелерін шешуге, ғылыми зерттеу бағытын анықтауда, кәсіби практикадан өту мекемесін таңдауға көмек көрсетеді, нәтижесінде студент келесі білім, білік, дағды құзыреттіліктерін меңгереді:

- жеке қиыншылықтарды жену;
- ЖОТ өзгерістер енгізу;
- сессия және бақылау жұмысы;
- студенттің өзіндік жұмысы;
- студенттің үлгерімін бақылау.

4-ші курс студенттеріне өзіндік бағытын анықтау және кәсіби өзін-өзі көрсетуі академиялық кеңес беру бағытының мақсаты: студенттің кәсіби өзіндік бағытын анықтау және ЖОО бітіруге дайындау.

Эдвайзер мен студенттің жұмыс бағыттары:

- жеке қиыншылықтар мен кедергілер;
- кәсіби өзіндік бағытын анықтау – студент қоғам талабына сай өзінің мамандығы бойынша жұмысқа орналасуда кәсіби бағдар, ортамен қарым-қатынасқа тез бейімделу, үлкен өмірге психологиялық дайындық т.б.

- оқу мен жұмысты қатар алып жүру;
- мемлекеттік емтиханды тапсыру;
- дипломдық жұмысты әзірлеу және қорғау – эдвайзердің академиялық қолдауымен жүзеге асады.

Яғни бұл кезеңде студенттің қызметі мен өзара іс-әрекет қызметтері кезеңдері өзгермейді, тек эдвайзердің атқаратын қызметтеріне жүктемелер қосылады:

- студентке өзіндік кәсіби бағытын анықтауда көмек беру;
- еңбекке орналасу бойынша кеңес беру;
- жұмыс берушілермен кездесулер өткізу т.б.

Аталмыш модельді ендіруді келесі бағыттардан тұрады алгоритм негізінде жүзеге асырылуы тиіс:

1. Ұйымдастырушылық кезеңі (кадрларды дайындау, іс-әрекетті жоспарлау, жобалау);

2. Әдістемелік (оқу- әдістемелік құралдармен) қамтамасыз ету;

3. Бағалау (нәтижелердің тиімділігін бағалау критерийлерін жасау).

Академиялық кеңес беру үдерісінің ерекшеліктерін модельге сай айқындай келе, академиялық кеңесші мен студенттің мақсатты бағдарланған, студенттің өмірлік/кәсіби мақсатын айқындауға, соның негізінде жеке оқу траекториясын саналы құруға, және оны жүзеге асыру барысында туындайтын мәселелерді шешуге бағытталған академиялық қолдау көрсетудің маңызды компоненті деп нақтылаймыз.

Осыған сәйкес, академиялық кеңес беру үдерісінің үш негізгі бағытын белгілейміз: *құзырлылықты дамыту, автономдықты*



*және мақсаткерлікті дамыту.* Студентті жеке таңдау жасауға қабілетті тұлға ретінде қабылдау, соған сәйкес, дербес таңдау жасауға, оған жауапты болуға дайындау. Академиялық кеңес беруші тұлғааралық қатынастарды ынталандырады, шешім қабылдауда сыни тұрғыдан ойлауға ықпал етеді, студенттің кәсіби салаға бейімделуін қамтамасыз етеді, алған тәжірибесін бағалауға және ЖОО-ның мүмкіндігін мейлінше пайдалануға көмектеседі, өзін-өзі танытуға және өзін анықтауға ықпал етеді.

Модельге сәйкес, ЖОО-нда академиялық кеңес беру үдерісінде студенттердің субъектілік позициясын белсендіруге бағытталған келесі ұсыныстар береміз:

- ЖОО-да білім алушыларды білім беру үдерісін ұйымдастырудың ерекшеліктерімен таныстыру,

- білім алушының жеке оқу траекториясын саналы қалыптастыруға ықпал ету;

- академиялық қиындықтарды шешу технологияларын үйрету;

- студенттік өзін-өзі басқару, қоғамдық бірлестіктер және ұйымдардың жұмысына қатысуына ықпал ету;

- студенттердің өздері таңдаған мамандықтарына қызығушылықтарын арттыруға ықпал ететін тақырыптық іс-шаралар ұйымдастыру;

- студентке өзіндік кәсіби бағытын анықтауда көмек беру;

- еңбекке ораналасу бойынша кеңес беру;

- жұмыс берушілермен кездесулер өткізу және т.б.

Қорыта келгенде, шетелдік тәжірибенің негізінде дамытушы академиялық эдвайзердің іс-әрекетін бейнелейтін ұсынылып отырған модель әрбір университеттің мақсаты мен міндеттері, миссиясы, академиялық ортасының ерекшеліктеріне байланысты өзгеруі мүмкін. Отандық ЖОО-нда студенттердің субъектілік позициясын белсендіруге қолданыла алады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Winston R. B., *Counseling and Helping Skills. Student Services: Handbook for the Profession.* (4th ed.).-San Francisco: Jossey-Bass, 2003.- 564 p.

2 King M.C. *Academic advising, retention, and transfer.* In M.C King (Ed.) *Academic advising: Organizing and delivering services for student success. New Directions for Community Colleges.*- San Francisco: Jossey-Bass, 1993.- 82 p.

#### Резюме

В данной статье на основе теоретического анализа предлагается структурно-теоретическая модель академического консультирования в условиях кредитной технологии обучения. В рамках рассматриваемой модели даны рекомендации по активизации субъектной позиции студентов в ВУЗе.

### Resume

In this article on the basis of theoretical analysis given a structural-theoretical model of academic counseling in the credit technology of education. Within the framework of the model given recommendations on the activation of the subject position of students at the university.

## МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

**В.Х. АДИЛОВА**

кандидат педагогических наук,  
ассоциированный профессор,  
Павлодарский государственный  
университет им. С.Торайгырова

### **Аннотация.**

Педагогико-психологические закономерности познания нового определяют порядок и последовательность действия некоторых механизмов психики на основе комплексности в подходе к культуре интеллектуального труда. В этой связи в данной статье рассмотрен механизм формирования культуры интеллектуального труда у студентов и магистрантов на основе такой комплексности.

*Ключевые слова:* механизм формирования культуры интеллектуального труда, идентификация, драматизация, осознание, сублимация, вытеснение образа.

В педагогико-психологических источниках механизм формирования культуры интеллектуального труда студентов и магистрантов на основе системно-деятельностного подхода в гуманистической парадигме образования определяется как процесс, происходящий во взаимосвязи и взаимодействии личности и культурно-образовательной среды в рамках действующего законодательства. Педагогико-психологический механизм формирования культуры интеллектуального труда включает:

- психические процессы:
- внимание и ощущение, память и восприятие;
- воображение и представление, речь и мышление, как познавательные процессы, обеспечивающие первичное отражение и осознание человеком воздействий реальной действительности;
- психические свойства:
- темперамент;
- характер, способности;
- направленности как постоянно проявляющиеся, устойчивые особенности и качества личности. Обеспечивают типичный для

данного человека определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности;

- психические состояния:
- пассивность и активность;
- работоспособность и бодрость;

- апатия и усталость влияют на уровень работоспособности и качества функционирования психики человека, характерные для него в данный отрезок времени;

- психические образования:

- психические явления, возникающие в ходе обретения профессионального и жизненного опыта, представленные специальным сочетанием знаний, умений и навыков;

- социально-психологические явления и процессы, как феномены, обусловленные общением, взаимодействием и взаимовлиянием одного человека на другого и его принадлежностью к определенной социальной общности.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы в вузе подтверждено утверждение, что процесс формирования культуры интеллектуального труда студентов и магистрантов происходит на основе комплексности в рамках системно-деятельностного подхода, целенаправленно и планомерно придерживаясь определенной организации с учетом конкретных условий взаимодействия индивида и социума и практических результатов интеллектуальной деятельности[1].

Процесс формирования культуры интеллектуального труда и использование средств рассматриваемого механизма позволяет достигнуть наивысших результатов в научной деятельности и обучении, оперативно переводя теоретические знания, умения и навыки в практические и универсальные компетенции и далее, трансформируя их в личностную компетентность.

Процессы трансформации универсальных и практических компетенций в личностную компетентность происходят посредством:

- идентификации - отождествления себя с образами реальной действительности;

- драматизации - внутренней переработки образов;

- осознания - целостного и непосредственного переживания происходящего;

- сублимации - переключения некоторых видов энергии в творческий потенциал;

- вытеснения образа, как одного из механизмов психологической защиты.

Идентификация, как признание и установление идентичности одного объекта другому методом познания и сравнения их свойств, является личностным свойством рассматриваемого феномена. Многие студенты и магистранты отождествляют себя с образами самых уважаемых преподавателей, с личностями великих исторических личностей и выдающихся учёных, применяя на практике знания, полученные в процессе обучения. В реальной действительности такое установление реализуется посредством таких психологических процессов, как:

- интериоризации - процесса формирования структур психики посредством приобретения жизненного опыта. Преобразование внешних действий на внутренний планомерно-осознанный план действий и постоянное совершенствование операционной части интеллектуальной деятельности;

- самопроекции- процесса выведения усвоенного наружу через проекции и внешний образ, как особого отношения человека к реальной действительности.

Личностная идентификация, как составляющая личностного компонента культуры интеллектуального труда, касается личности студента, магистранта и его жизненных ценностей. Сюда можно отнести, например, мотивацию личности к научной деятельности в рамках определенной культурно-образовательной среды социума, потребность в признании научными сообществами или формирование в социальных сетях некоего виртуального образа.

Гендерная идентификация, как составляющая интеллектуального компонента культуры, учитывает особенности миропонимания, рефлексии и поведения биологического пола. Как аспект самосознания, гендерная идентичность описывает переживание человеком себя как представителя определенного пола. Например, формирование четкой ориентации на отличия по половому признаку в период проведения опытно-экспериментальной части исследования или формирование представления о вербальной коммуникативной составляющей процесса общения. Гендерная идентификация, как психологический механизм регуляции поведения, включен в сложный процесс становления личностных структур. Результатом такого процесса является гендерная идентичность, которая формируется в процессе социализации путем усвоения и воспроизведения личностью норм, правил, установок, ценностей в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении человека в обществе.

Социальная идентификация, как одна из составляющих организационно-технического компонента культуры

интеллектуального труда, заключается в его тождественности социальным функциям, выполняемым индивидом в обществе. Например, чёткое представление о значимости выполняемого научного исследования, о пользе данного исследования обществу, о роли человека в проводимом научном исследовании.

Правовая идентификация, как одна из составляющих правового компонента культуры интеллектуального труда, заключается в соответствии действий человека законодательным нормам, принятым в обществе [2].

Важным показателем этого этапа служит моделирование культурно-образовательной виртуальной и реальной научной среды и условий погружения в неё. Решение данной научной проблемы требует ее перевода из проблемно-поисковой ситуации в социальную ситуацию. Данное положение подтверждает теория о взаимосвязи интеллектуальной деятельности, воспитания и бытия.

Драматизация, как внутренняя переработка образов, является одним из свойств личности, осуществляемых на уровнях реагирования и переживания. Это психологическая составляющая процесса формирования культуры интеллектуального труда. Испытываемое обучаемым в определенный период времени жизненно значимое явление, ярко выраженное переживание или эмоциональное состояние может приобрести приоритетный характер. Это эмоциональное состояние, как залог личностного качества, может отразиться на учебной, научной или профессиональной успешности.

Таким образом, стратегия и тактика преподавателя и, одновременно, научного руководителя на этапе драматизации должна базироваться на способах внешних психологических воздействий. Целью психологического механизма является выработка положительной мотивации человека к научной, учебной или практической деятельности. Осуществить активизацию этой составляющей можно с помощью:

- эмоционального рассказа и грамотно составленного тестирования;
- просмотра видеороликов и интересной самостоятельной работы. Для студентов и магистрантов это послужит одним из ведущих стимулов в учебной и научной деятельности.

Элементами познавательной деятельности, активизирующими процесс восприятия, являются эмоции и чувства, а также мыслительная деятельность для теоретического осмысления явлений и фактов. Разнообразные формы познавательной деятельности вызывают отношение к происходящему. Выполняемый интеллектуальный труд может огорчать или радовать, вызывать

разочарование или удовольствие. Чувства и эмоции, как проявления отражательной психической деятельности человека, передают отношение к предметам и явлениям. Эмоции, как форма выражения чувств, основана на специфике комплексности культуры интеллектуального труда посредством выполнения определённых видов заданий и установления взаимосвязи его компонентов (рис. 1).

Комплексность познавательных процессов и компонентов формирования культуры интеллектуального труда направлено на создание образов нового образа миропонимания и мышления при определенных условиях, базирующихся на конкретных приёмах, важных для организации и проведения научной и учебной работы [3]. Такие условия предполагают наличие:

- культурно-образовательной среды для становления будущих высококвалифицированных специалистов, формирования научного стиля мышления, создания базы для успешного выполнения научной работы и последующей реализации полученных результатов;

- одарённых личностей, их идентификации с социальной ролью в обществе, а именно, существование учёных, занятых той же проблематикой, что и обучающиеся;

- авторитетности, веса в обществе и регалий научного руководителя, его роли в выполненной работе, конечных показателей;

- степени удовлетворённости от процесса труда, деятельности, сделанной работы;

- получаемых за это благ;

- эмоциональной ситуации успеха, при которой у человека посредством чувственных образов возникает определенное доминирование чувства максимальной удовлетворённости выполненной работой и способами рационального решения поставленных задач;

- перспективного плана и др.



Рисунок 1. Комплексность культуры интеллектуального труда

Комплексность, как единство познавательных процессов и компонентов культуры интеллектуального труда, направленных на поиски рационального пути решения поставленных задач, определяет базу интеллектуального и эмоционально-целостного механизма формирования культуры интеллектуального труда [4].

Механизм формирования культуры интеллектуального труда функционирует на основе знаний рациональных путей выхода из кризиса и умений принимать решения при благоприятных условиях. Такие ситуации давно известны в педагогике, начиная ещё со времен становления её как науки. Они являются наиболее статичными и рационально приемлемыми для форм индивидуальной и коллективной работы; организации работы преподавателей и, одновременно, научных руководителей; самостоятельной деятельности обучаемых в виртуальном пространстве во время моделирования различных ситуаций.

Комплексность подхода к культуре интеллектуального труда опирается на осознание, способствующее установлению связей между объектами и образами на уровне вербализации, т.е. выведения посредством слова наружу образов внутреннего представления. Таково одно из свойств интеллектуального компонента. Оперирование лексическими единицами с целью установления причинно-следственных связей в реальной действительности является основой успешности в научной деятельности. Понятие «осознание» связано с объединением его «со - знанием», как способом взаимодействия с реальностью, посредством которого индивид наблюдает за



собственной интеллектуальной деятельностью и физическим состоянием. Осознание причинно-следственных связей в действительности определяется следующей последовательностью:

- выявлением образа;
- овладением, т.е. присвоением объекта;
- контролем и ответственностью за выбор;

• вербализацией, как мыслительным процессом. Ею на основе рефлексии анализа и осмысления действий соотносится и актуализируется два и более образа в контексте возникающих умозаключений. Вербализация на уровне подсознания связана с самопознанием как составной частью рефлексии и отражением собственного «я» в других. Задачи, решаемые преподавателями и научными руководителями на этапе осознания, сводятся к:

- организации и проведению научного диалога в культурно-образовательной среде;
- стимуляции обмена на основе межличностных контактов и обмена точками зрения;
- учёту личного опыта, эмпатического понимания, искренности в выражении своих чувств. Изложенное положение и правильность формирования последовательности этого психологического механизма подтверждается теориями А. Маслоу, К. Роджерса и др.

Комплексность подхода к культуре интеллектуального труда включает и такой механизм, как сублимация. Данный термин понимается как возвышение, вознесение и происходит от латинского *sublimo*- возношу, высоко поднимаю. Сублимация, в форме психологического процесса преобразования, переориентации и переключения энергии на нужды и цели социальной деятельности и реализацию творческого потенциала в деятельности, отражена в теориях таких учёных, как З. Фрейд, В. Ротенберг, С.Ю. Головин, которые на практике получили существенные результаты в области трансформации в творческое направление различных видов энергии.

Сублимация путем переключения и трансформации природных инстинктов на исследовательскую деятельность и созидательные культурные действия позволяет с наименьшими затратами сил и времени решать проблемные ситуации. Комплексность подхода к культуре интеллектуального труда позволяет, выбрав наиболее рациональные пути решения возникающих при взаимодействии индивида с социумом задач, самостоятельно оценить и опробовать результаты научной и образовательной деятельности. Поэтому на данном этапе задачу преподавателя и, одновременно, научного руководителя можно свести к ориентации энергетического и

творческого потенциала рассматриваемых категорий субъектов высшей школы в русло созидания. Творческие задания, выполняемые студентами, направлены на рост личности в рамках становления профессионально необходимых компетенций. В рамках научной работы, ориентированной на востребованный конечный результат, магистрантами обеспечивается подбор логически обоснованных и наиболее лаконичных методов работы в пределах существующего способа жизнедеятельности [5].

К важной составляющей психологического аспекта комплексности относится изгнание, вытеснение образа. Данный механизм в зависимости от цели и задач, а также образовательной технологии несет, как личностное саморазрушение, так и созидательный потенциал. Память человека избирательна и хранит информацию длительное время. Трансформация информации из кратковременной памяти в долговременную память является основополагающим аспектом процесса запоминания и выработки новых личностных компетенций на базе имеющихся знаний, умений и навыков и формирования комплексности подхода к культуре интеллектуального труда [6].

Существование подобного механизма вытеснения образа из памяти обусловлено необходимостью предотвращения «синдрома бездействия имеющихся знаний». Если на практике при решении проблемных задач образовательная база не используется, то это объясняется только тем, что индивидом в конкретной возникшей жизненной ситуации конструктивно не применяется весь арсенал имеющихся знаний, умений, навыков. Это, соответственно, ведет к возникновению необходимости применения данного механизма. Следствием существования подобного синдрома бездействия имеющихся знаний служит отсутствие логически обоснованной поведенческой стратегии и рационального концепта выхода из кризисной ситуации. Психологический механизм вытеснения образа из памяти представлен этапами:

- недопуска к осознанию;
- блокировки;
- осознания и логичного принятия решения о вытеснении;
- аннулирования действия через изоляцию, неважности знаний.

Психологическая теория принимает и выделяет в качестве видов аннулирования следующие:

- ритуал;
- запрет - коллективный и личностный;
- прощение с последующим забвением;

- табу. Основные причины применения данных видов аннулирования можно свести к:

- недостаточной личной мотивации; негативному ассоциативному ряду событий со схожей проблематикой;

- отсутствию видимых, реальных, быстрых перспектив для применения в дальнейшем;

- синдрому тревоги и повышенной возбудимости.

Именно в выявлении и распознавании начальных симптомов включения этого психологического механизма с помощью методов наблюдения, тестирования или опроса и состоит задача преподавателя и, одновременно, научного руководителя. После чего посредством выполнения разного рода систематических поручений и заданий требуется переключение внимания обучаемого на иной вид деятельности. При этом могут быть использованы такие формы, как прощение, запрещение и сопричастность. Перечисленные выше этапы рассматриваются как:

- интеллектуальная деятельность;

- интеллектуальный труд;

- общая составляющая процесса формирования культур интеллектуального труда [7].

Общность комплексности формирования культуры интеллектуального труда указывает на существенные различия в их становлении и проявлении у студентов и магистрантов. Анализ проведенной работы показывает, что драматизация у магистрантов выше, чем у студентов. Сублимация доминирует у студентов. Идентификация свойственна магистрантам. Вытеснение образа, возникая в стрессовых ситуациях, в одинаковой мере свойственно как студентам, так и магистрантам, но в силу небольшого опыта публичной и научной деятельности студентов, конкретнее и логичнее данный процесс выражен у магистрантов. Личность студента, магистранта, как система отношений с информационно-образовательной средой и с самим собой, определяется способностью видеть и принять такую среду в комплексности и многозначности и ощущать себя вписанным в эту среду.

#### Список литературы

1 Адилова В.Х., Ержанов Е.Т., Шаймарданов Р.Х. Концепция формирования культуры интеллектуального труда будущего специалиста: Монография. Павлодар: ПГПИ/ - 2015. - 122 с.

2 Бордовская Н. Л. Педагогика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер. - 2003. – 163 с.

3 Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. // Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова - М.- 2005. - С. 44-46.

4 Адилова В.Х. Интеллектуальная зрелость как составляющая личностного компонента технологии формирования культуры интеллектуального труда // Вестник КарГУ Серия «Педагогика». № 1(85)/2017- С. 132-138

5 Адилова В.Х. Содержательно-структурные компоненты технологии формирования культуры интеллектуального труда // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». №3 (49). 2016. – С. 44-49.

6 Ротенберг В. С. Триумф бессознательного: Психология. -2015.- 180 С.

7 Адилова В.Х. Эмоциональный интеллект как составной компонент технологии формирования культуры интеллектуального труда // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». № 2 (48) - 2016. – С. 32 - 376.

8 YerzhanovYe. T. Ontheformationofthecultureofintellectual work of the future specialist based on activity approach / Ye. T. Yerzhanov, V. Kh. Adilova, R. Kh. Shaimardanov. // Mediterranean Journal of Social Sciences – MJSS. Italy. – Vol 6, No 6S2.- 2015. - Pp. 296 - 302

### Түйін

Бұл мақалада жүйелі әрекеттестік әдіс базасында зияткерлік еңбек мәдениетін қалыптастырудың негізі ретінде тұлғаның кәсіби анықталуы белгіленген.

### Resume

Pedagogical and psychological patterns of cognition of the new approaches establish the order and sequence of the action of certain mechanisms of the psyche on the basis of complexity in the approach to the culture of intellectual labor among students and undergraduates.

## БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕГІ ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ ЖҰМЫСЫН ЖЕТІЛДІРУ ПРОБЛЕМАЛАРЫ

**Н.Т. НЫҒЫМАНОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,  
Еуразия гуманитарлық институты

### **Аннотация**

Бастауыш сыныптардағы балалардың ой-өрісі, әлеуметтік-саяси ұстанымы, айналадағы қоғамдық құбылыстарға көзқарасы, тарихи санасының қалыптасуы орнықпаған күйде болатыны белгілі. Ендеше, ұлттық тәрбиенің аса қажетті кезеңі әрі оның іргетасын нығыздай түсудің көкейкестілігі де осымен байланысты қарастырылады.

*Түйін сөздер:* Тарихи даму, мәдениет, идеология, ұлттық тәрбие

Тарихтың даму белестеріне әрбір халық саяси-әлеуметтік, мәдени және идеологиялық жағдайына сай рухани-дәстүрлік, адамгершілік қасиеттерін қалыптастырып, оны ұрпақтар игілігіне қалдырып отырады. Оның орнықтылығы мен тереңділігі, әрі мәнділігі қоғамның бетке ұстаған саяси және тәрбиелік бағдарларына келіп тіреледі.

Тәуелсіздік туын көтерген елімізде ұлттық тәрбие ұстанымының өзіндік қыры мен сыры бар. Өйткені қазақ халқының тарихи дамуында кездескен қиындық қыспақтар, бұратаналық саясат, бір орталықтан билеп-төстеу дәуірі ұлттық сана-сезімді әлсіреткені, босаңсытқаны белгілі.

Кешегі құрдымға кеткен кеңес одағы кезінде өз дәуірінің талаптары мен тынысына қарай ұлттық тәрбие туралы ғылыми зерттеулер іске асты. Дегенмен оның ұлт рухына етенелес болмауына жоғарыда аталған себептер ықпал етті. Қазіргі кезде республика ғалымдарының бұл көкейкесті құндылықтарды ұрпақ қажеттілігі ретінде ерекше қолға алуы қуанышты. Ұлттық тәрбие туралы ұсынылған материалдар жүйесінен байқағанымыз: мектеп оқушыларына арналған кепілдемелердің аздығы. Олармен өткізілетін мектептен тыс тәрбие жұмыстарының тәжірибесінен бөлек қазақ және орыс мектептеріндегі оқулықтардың ұлттық тәрбие деңгейі сын көтере бермейді.

Мектеп оқушыларымен ұлттық тәрбие жүйесі ең жауапты және ерекшелігі мол кезеңге жатады. Олардың жас ерекшелігі мен өсімтал сана-сезімдері осыны талап етеді. Осы жаста балалардың дүниеге, қоршаған әлеуметке, ұлттық сана мен қарым-қатынасқа сенімі, көзқарасы беки түседі. Сондай-ақ ұлт рухына деген сезім мен сыйлау өнегесінің іргетасы осы жаста күштірек әсер қалдырады. Әрине оқу-тәрбие, өмір тәжірибесі әрбір жас кезеңінде адам рухын өзгертіп, жетілдіріп отырады. Оны жоққа шығаруға болмайды.

Ұлттық тәрбиенің зерттелуі мен жүзеге асуындағы басты әдіснамалық мәселенің бірі – жалпыадамзаттық және ұлттық ерекшеліктерді үйлестіріп отыру. Қазір елімізде қазақ тілінің өркендеуі шама-шарқымызға сай қолға алынуда. Алайда, өскелең жас ұрпақтың тек қазақ тілімен ғана шектелуі көңілге қонымсыз дер едік. Біздіңше, бұл біржақты пікір. Қазақ жастары ана тілімен қатар неге бірнеше тілді меңгермеске.

Орыс тілді оқушылармен жұмыс та өз ерекшелігін талап етеді. Оларға Қазақстанды ортақ отаны ретінде сүю, отаншылдық сезім, тарих пен дәстүрімізді түсініп сыйлауы және т.б. қасиеттерді сіңдіру түрлі шаралар ауқымында іске асуы тиіс. Осы үрдістерді жүзеге асыруда орыс сыныптарындағы қазақ оқушыларын басты тұлға, өнеге ұстаған келісімді нәрсе. Себебі ұлттық мүдде мен мақсатты алдымен қазақ жеткіншектерінің сана-сезіміне орнықтырған жағдайда ұлттық тәрбие ықпалды болмақ. Бұл құбылысқа бастамашылдық өз ұрпағымыздан қолдау тапқаны орынды. Осы тұста халқымыздың ардақты азаматы М. Жұмабаевтың мынадай пікірі ойға оралады: «Әрбір ұлттың бала тәрбие қылу туралы ескіден келе жатқан жеке-жеке жолы бар. Ұлт тәрбиесі баяғыдан бері сыналып, көп буын қолданып келе жатқан тақтақ жол болғандықтан, әрбір тәрбиеші, сөз жоқ, ұлт баласы өз ұлтының арасында, өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан, тәрбиеші баланы сол ұлт тәрбиесімен тәрбие қылуға міндетті. Ұлт тәрбиесінің жақсылық жағы көп» [1, 56 б.].

Қазақстанда жүзден астам ұлт өкілдері өмір сүруде. Әлемдік тәжірибеде мұндай жағдай сирек құбылыс. Міне, ұлттық тәрбиенің қарама-қайшылығы мен қиындығының бір түйіні осында. Соған орай барлық ұлттың ар-ожданын тең құрметтей отырып, ортақ отанымыздың рухын жан-жақты тереңдету пайдалы. Бұл белгілі мерзімде және оқу-тәрбие үрдісі арқылы қалыптасады. Оған отбасының тәрбиеші өнегесін қосыңыз. Сондықтан ұлттық тәрбиенің талап ететін өзіндік қажетті заңдылықтары бар.

Бастауыш сыныптардағы балалардың ой-өрісі, әлеуметтік-саяси ұстанымы, айналадағы қоғамдық құбылыстарға көзқарасы,

тарихи санасының қалыптасуы орнықтаған күйде болатыны белгілі. Ендеше, ұлттық тәрбиенің аса қажетті кезеңі әрі оның іргетасын нығыздай түсудің көкейкестілігі де осымен байланысты.

Ұлттық тәрбиенің топтастырылу жүйесіне келсек, бұл мәселе оның әдіснамалық негізділігіне тікелей қатысты. Оның қалыптасу табиғаты мен оған ықпал жасайтын тарихи-әлеуметтік, оқу-тәрбиелік, т.б. факторларды анықтау басты талапқа жатады. Осы материалдарға сүйене отырып ұлттық тәрбиенің аталған жастағы балаларға арналған құрылымын, іс-шараларын жеке жинақтаған тиімді. Бұл кешенді мәселе олардың жас ерекшелігіне, білімдік деңгейлеріне сәйкестендіріледі.

Ғалымдардың еңбектерінде ұлттық тәрбиенің жалпы әдіснамалық серпіні басым болғанымен, әрбір жастағы топтар ерекшелігі жеке-жеке ескеріле бермеген. Онда этнопедагогикалық ойлардың даму тарихы, қалыптасуы, бағдарламалық мәні мен мазмұны, қазақтың салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарының тәрбиелік мәні, ұлттық тәрбиені сахна арқылы іске асыру жолдары, т.б. бағыттар қомақты сипатта тұжырымдалған. Бұл ретте профессор Табылдиев Әдібайдың «Қазақ этнопедагогикасы», Кенжехан Ісләмжанұлының «Рухани уыз» еңбектерін атап өтуге болады [2].

Қазақстан Республикасында қазақ ұлтының ұлттық бірегейленуі жүріп жатқаны мәлім. Бұл тарихи міндетті жүзеге асыруға ұлттық тәрбие зор ықпал етеді. Ол үшін халқымыздың тарихи жетістігі мен мақтанышын арқау етіп, бүгінгі қоғам жағдаятымен үйлестіре жүргізілген тәрбие ғана пәрменді болмақ. Ұлтымыздың тарихи өрнегі бар табандылығы мен жігерін, батырлығы мен жасампаздығын, адамгершілігі мен мәдениетін отандас ұлттарға үлгі етуге ұмтылуымыз керек. Өйткені ел мен жер – қазақтың өз игілігі, байлығы. Оған қазақтан артық ешкім жанашыр бола алмайды. Ұлттық тәрбие тек қазақ ұрпағы үшін емес, еліміздегі барлық ұлттардың ортақ өнегесін қалыптастыруды мақсат етуі керек. Ұлттық тәрбие – тек өз ұлтының құндылықтары ғана емес, басқа да халықтардың рухани мәдениетінен нәр алуы тиіс. Ондағы ұлттық мұраттар, бостандық сүйгіштік, қайырымдылық, ізетшілдік, т.б. қасиеттері ұлттық мазмұны арқылы жалпыадамзаттық пайдалануға беріледі. Қазіргі кезде ұлттық тәрбиенің мұсылмандық моделі деген қағида пайда болды. Мұсылмандық гуманизм идеясының дамуын теңдік, туыстық пен бостандық ұстанымдарына негіздеу керек. Әлеуметтік әділеттілік, адам құқықын қорғау идеялары ислам тарапынан ой мен сөз бостандығының кепілі жағдайында қарастырылады. Бұл бағытта да дініміздің имандылық,

адамгершілік, қайырымдылық және т.б. қасиеттерді қалыптастыруға ықпалын тәрбие үрдісіне кеңінен пайдаланылған жөн.

Ұлттық тәрбиенің өзегі – отбасы, маңызды бөлігі, яғни тармағы – халық тарихы мен мәдени ескерткіштер саналады. Бұл ретте де көптеген рухани жұмыстар кезегін күтіп тұр. Себебі тарихи салт-сана, ұлттық зерде – мәдениетті азаматтардың иек артар рухани қазынасы. Өзінің тегін білу, ұлттық ерекшелік негізіне арқа сүйеу тиіс [3, 28 б.]. Оның адамгершілік, өнегелік, тәрбиелік байламы қазақ дәуірінің жалпы қазақтық шаңырақтың мұраттарына сәйкестенуі қажет. Әрине, бұл пікірдің оң мен терісі де бар шығар. Оны ғылыми сараптау мен ізденіс, оқу мен тәлім-тәрбие жұмыстарының тәжірибесі анықтайды. Ол – этнопедагогикалық бағдарламаның үлесіндегі міндет.

Егемендік алғанына біршама уақыт болған еліміздің болашағын әлеуметтік-экономикалық дамумен ғана байланыстырмай, халықтың халықтығын паш ететін ұлттық рухқа ерекше мән беруіміз керек. Дүниедегі барлық халық тәуелсіздікке киімім көк, тамағым тоқ болсын деп емес, ең алдымен, ұлттық қадір-қасиетін, мәдениетін, ана тілін сақтап қалу үшін ұмтылады. Сондықтан да кез келген мемлекет өзінің аймақтық тұтастығын ғана емес, ұлттық мәдениетін, салт-дәстүрін, ана тілін ерекше ыждағаттылықпен қорғайды.

Ұлттың рухани дүниесі ұлттық санамен мағыналы екені белгілі. Теледидар, баспасөз, т.б. арқылы келіп жатқан кейбір ұлттың рухани дүниесіне жат саналған нәрселер экономикалық дүниенің тасасымен ұлттың есеңгіреген кезінде санаға мықтап еніп жатыр.

Ұлттық сананың кері кетуіне, біріншіден, ұлтымыздың есеңгіреп тұрған өтпелі хәлі, екіншіден, сырттан жақсымен бірге дүрмеленіп келіп жатқан жаман нәрселер, үшіншіден, әрқайсымыздың сөзіміз бен ісіміздің арасындағы алшақтық себеп болып отыр [4, 71 б.].

Тарихымызға көз жіберсек, халқымыз ата-бабаларымыздың ғасырлар бойы жинақтаған өмір тәжірибесін, бай рухани қазынасын жас ұрпақты тәрбиелеуге кеңінен қолданып отырған. Басқалардың ұғымында «көшпенді», «жабайы» атанып келген қазақ халқының сұлулыққа, нәзіктікке, әдемілікке қиянат жасамағаны, қайта оған құштар болып, иненің жасауындай сұлулықты баулап, баптап әсем болуына жағдай жасап келгені бәрімізге аян.

Қорыта айтқанда, халықтың өміршең әдеп-ғұрып, салт-дәстүрлері арқылы жастарды тәрбиелеу бір ғана адамның, бір ғана мезгілде атқарар міндеті емес екенін, жалпы жұртшылықты



жұмылдыра қолға алып, кейінгі ұрпағына ұлттық, халықтық, тарихи, мәдени мұраны жеткізу арқылы ғана халық, ұлт өз ошағының отының өшпеуін қамтамасыз ететінін, әрбір саналы азамат жете түсініп, ойластыруы тиіс.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Жұмабаев М. Шығармалары. /Құрастырған Абдуллин Х. және т.б./ – Алматы: Білім, 1995. – 256 б.

2 Алтынсариннің таңдамалы педагогикалық мұралары /Ы.Алтынсарин атындағы пед. ғыл. зерт. институты; Құрастырған С.Қалиев және т.б./ – Алматы: Рауан, 1991. – 163 б.

3 Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы. 2 томдық, т.1. /Құрастырған Жарықбаев Қ., Қалиев С./ – Алматы: Рауан, 1994. – 320 б.

4 Ұзақбаева С. Тамыры терең тәрбие. – Алматы: Білім, 1995. – 231 б.

#### Резюме

В статье рассматриваются проблемы развития национального воспитания в начальной школе .

#### Resume

The problems of the development of the national upbringing in a primary school are considered in the article.

## О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Е.Н. НУРАХМЕТОВ**

доктор филологических наук,  
профессор, ЕНУ им.Л.Н. Гумилева

**Ж.А. НУРАХМЕТОВА**

преподаватель английского языка,  
М&К языковая школа г. Астана

**Б.Т. АЛНИЯЗОВ**

учитель английского языка,  
СШ №44 г. Астана

### **Аннотация**

Взаимодействие рассматривается как некий методический прием, направленный на обеспечение общения обучаемых. Создавая условия при ориентированном на обучаемого подходе, необходимо прежде всего продумать, что можно сделать для взаимодействия и общения. Это предполагает не только говорение, но включает комплексный подход к развитию умений.

*Ключевые слова:* развитие, умение, работа в парах, прогнозирование, пробуждение, интерес, обстановка, самоуважение, многочисленность, планирование, речепроизводство.

Взаимодействие можно рассматривать как прием, направленный на обеспечение общения обучаемых друг с другом, или как необходимую социальную природу учебного поведения, учебной педагогики в самом общем смысле [1, с.75]. Метод взаимодействия может применяться при преподавании любого языка, независимо от возраста, языка обучаемых (студентов, учащихся). Это понимание включает собственный вклад обучаемого в управление обучением с педагогическими следствиями более глубокого вовлечения студентов/учащихся, повышенного самоуважения, большей уверенности и последующего желания рисковать, благодаря располагающей социально-эмоциональной атмосфере на занятиях.

Создавая соответствующие условия при ориентированном на обучаемого подходе необходимо прежде всего продумать, что можно сделать для внедрения взаимодействия в узком смысле, т.е. для общения обучаемых друг с другом. Это предполагает не только

говорение, но включает комплексный подход к развитию умений. К примеру, обучаемые могут вначале самостоятельно прослушать или прочитать текст, затем они могут анализировать свою интерпретацию текста, работая в парах, проделать это в более многочисленных группах и обсудить ее всей аудиторией. Письмо может быть введено на любом этапе. Они могут написать доклады, резюме, личные впечатления и т.д. Чтению или слушанию может предшествовать предварительное обсуждение для прогнозирования ситуаций и пробуждения интереса к тексту.

Работа в парах и группах обеспечивает возрастающее взаимодействие обучаемых и уменьшает объем беседы преподавателя с целой аудиторией. Обучение посредством взаимодействия помещает обучаемого и поворачивает на классическую модель учебного взаимодействия: преподаватель начинает разговор, обучаемый отвечает, преподаватель оценивает.

Критики работы в группах предупреждают, что многочисленные группы уменьшают способность преподавателя следить за речепроизводством и могут приводить к появлению постоянных ошибок и их закреплению. Они указывают также на организационные и временные трудности, которые создает парная и групповая работа [2, с.78].

Существуют различные точки зрения по вопросу о терпимости к ошибкам и их исправлению. Некоторые рекомендуют преподавателям настаивать на точности речи самого начала, чтобы избежать риска их закрепления. Большинство предлагает терпеть ошибки в разумной степени, чтобы не запугать обучаемых, чтобы они не боялись делать попытку к коммуникации, даже если они не уверены в правильности языковых форм [3, с.50].

Какой бы подход ни был избран, важно, чтобы и обучаемый, и преподаватель имели положительное и конструктивное отношение к ошибкам. Им следует ожидать их появления в запланированном высказывании и принимать как сигнал того, что идет процесс обучения, особенно при выполнении таких заданий, которые расширяют лингвистические ресурсы обучаемых.

Обучаемым можно дать следующий совет, предложить, чтобы они над ним подумали. Совершенно естественно, что в процессе обучения/говорения допускаются ошибки. К ошибкам, как правило, относятся, как к чему-то нежелательному, но у ошибки, сделанной в аудитории, есть своя положительная сторона: она поможет научиться, как говорить, что делать в случае ее допущения. Конечно, обучаемый, когда говорит или пишет, должен стараться быть как можно более точным. Помните, что все

студенты/обучающихся вашей группы или университета находятся в той же ситуации, что и вы. Делать ошибки не стыдно. Это иностранный язык! Заметьте, ведь на родном языке тоже делают ошибки. Безусловно, надо быть внимательным к допущенным погрешностям и стараться в процессе обучения не повторять их.

Эти понятные опасения должны быть уравновешены признанием важности работы в меньших группах по предмету любого иностранного языка. Необходимо учитывать большие возможности обучения через коммуникацию, более непринужденную обстановку, большую свободу и личную вовлеченность обучаемых, а также способность к дифференциации заданий. Немногочисленная группа стимулирует естественную разговорную обстановку более точно, чем какой-либо другой способ организации аудитории (если мы объединим парную работу с групповой) в наиболее всеобъемлющей, безопасной и гибкой модели организации обучаемых, доступной преподавателю. Он подчеркивает, что групповая работа может быть сосредоточена на видах деятельности, развивающих правильность речи наряду с ее беглостью. Она может даже усилить эффективность работы по обучению правильной речи и помочь обучаемым привыкнуть к организованной групповой работе до такой степени, что они не испытывают в дальнейшем неуверенности от свободы, которая обеспечивается групповой работой, основанной на беглой речи [4, с.177]. Впоследствии польза накапливается в результате свободного разговора преподавателя, во время его посещений различных групп, что само по себе предоставляет полезные языковые данные для обучаемых. Вышесказанное не означает, что любая учебная коммуникативная деятельность должна включать парную или групповую работу. Последняя представляет собой только один из компонентов подхода, ориентированного на обучаемого, но тем не менее, очень важный компонент, который многие считают обязательным [5,с.234], поскольку общаясь именно в процессе выполнения значимых заданий обучаемые узнают, как использовать и расширять свои ограниченные, но развивающиеся умения.

Несмотря на то, что занятия языком в составе небольших групп имеют давнюю традицию и являются обычной частью учебного процесса, во многих случаях, тем не менее, возможны ситуации, в которых такая практика не часто встречается, а опасения подобной деятельности – групповой работы – может даже создавать психологический барьер на пути к нововведениям. Возможные возражения против работы в небольших группах

перечисляются ниже, там же предлагаются возможные способы преодоления возникающих трудностей.

Недостатки групповой работы в организационном смысле могут быть:

- 1.многочисленность аудитории, боязни шума, беспорядка, неуправляемости обучающихся;

2. теснота, слишком маленькая аудитория, невозможность передвигать стулья и другие аудиторские мебели;

- 3.высокий уровень шума, может мешать занятиям в соседних аудиториях, создавать дисциплинарные проблемы;

4. длительность периода организации занятия, целый урок может быть затрачен на организацию и проведение одного вида деятельности, времени на занятиях может оказаться недостаточным и т.д.

Некоторые трудности во время проведения непосредственно самих занятий могут быть:

1. если обучаемые не приучены взаимодействовать друг с другом при выполнении задания, если они привыкли к работе под управлением преподавателя;

2. если обучаемые слишком застенчивы или сильно волнуются при выступлении перед аудиторией;

3. некоторые обучаемые справляются с заданиями раньше других и начинают скучать и мешать остальным и т.д.

Проблемы эти легко разрешимы. Аудитория может быть приспособлена для облегчения различных видов взаимодействия и возможные трудности могут быть предотвращены при помощи тщательного планирования. В некоторых случаях, когда нет возможности передвигать аудиторскую мебель, то приходится вытерпеть некоторую долю беспорядка [6, с.276]; некоторые обучаемые меняются местами, что дает возможность варьировать группы; обучаемые взаимодействуют, через проходы между рядами, если последние не очень широки; если проходы между рядами широкие, обучаемые образуют группы, сидя на отдельных стульях и т.д.

Организация групп последним из указанных способов создает особую мотивированность у обучаемых, которые чувствуют себя соучастниками деятельности преподавателя и других членов группы. В тех случаях, когда мебель или столы можно передвинуть, то их можно соединить в квадраты или прямоугольники; для небольших групп столы можно располагать кругом, овалом или как получится. Их можно располагать внутри этих построений, повернув друг к другу; можно повернуть к столам, если возникнет

необходимость заниматься письменной работой. Этот прием описан В. Аббсом и Ж. Фрибером [7, с.76]. Так, в аудитории с 25 обучаемыми организуется пять групп по пять человек, и каждой группе присваивается буква: А, В, С, Д, Е. Как только первая группа завершает задание, организуются новые группы. Все обучаемые под буквами А, В и т.д. образуют новые группы и сообщают о результатах проделанной работы групп, в которые они входили ранее. Так происходит дальнейший обмен информацией. Таким образом, неразговорчивые или не желающие делать устную работу обучаемые должны, по крайней мере, внимательно слушать и делать заметки во время работы в составе первой группы с тем, чтобы доложить о проделанном своей новой группы.

Прием используется при выполнении мозаичного принципа слушания и чтения, при котором первая группа работает с текстом, содержащим только часть информации, необходимой для завершения задания. Затем члены группы передвигаются и организуют новые группы, в составе которых находится хотя по одному члену от каждой бывшей группы, и происходит обмен информацией, который позволяет завершить задание.

Существуют причины, по которым обучающимся разрешается образовывать группы для общения в аудитории по собственному выбору. Но время от времени бывает полезно формировать группы по принципу случайного отбора, и некоторые из приводимых приемов могут оказаться полезными, например: дни (месяцы рождения)/знаки зодиака, любимый цвет/ любимая поп-группа, размеры/ цвета обуви и т.д.

Обучаемые должны быть вовлечены в значимые и приносящие удовлетворение задания в располагающей обстановке. Как подчеркивает Х.Е. Пиефо «Прежде всего именно стиль взаимодействия, атмосфера сотрудничества обучения/изучения, а также качество задания в аудитории продвигают и развивают коммуникативные навыки и способности [8, с.122]».

#### Список литературы

- 1 Porché L. *Manières de classe*. Didier.Paris, 1989. - P.75.
- 2 Brumit C., *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press,1988. - P.78.
- 3 Нурахметов Е.Н., Евчик Н.С., Рамазанова Г.Х. Об учете речевых ошибок при развитии навыков говорения на иностранном языке. Сб. м-ов международной конференции: «Языковое образование в Казахстане: вопросы поступательности и непрерывности». Астана, 2016. – 50 с.
- 4 André B. *Autonomieetenseignement/apprentissage des langues*. Didier. Paris,1989.- P.177.

5 Besse H., Galisson R. Polémiqueendidactique. CléInternational. Paris, 1988.- P.234.

6 Delorme C. L'évaluationenquestions. ESF. Paris,1988.- P.276.

7 Abbs,B. and Freebairn, j.Building Strategies. Teacher's Book, Longman. 1990.-P.76.

8 Piepho H.-E.The communicative Teaching of English. In-service Methodology and Evaluation.Strasburg,1992. - P.122.

### Түйін

Сабақтағы өзара іс-әрекеттің маңызы орасан. Бұл әдістемелік әдіс-тәсіл оқушыны еркіндікке, өзара қысылмай, еркін сөйлесуге баулиды, еріксіз ықпал етеді. Олар оқытушы қадағалауымен де басқаруынсыз да берілген тапсырманы тез және сапалы орындауға мүдделі. Оқытушының шеберлігі арта түседі, сабақтың мазмұны байиды, оқушылардың үлгірімі жақсарады, есте сақтау қабілеті артады.

### Resume

Interaction is very important during the class activity. This methodological method teaches pupils to be more independent, open and to speak confidently. They are interested in doing the task quickly and well in spite of being cared or not. With the help of this method the ability of a teacher increases, the content of the lesson is enriched, the knowledge of pupils becomes better, the memory is developed too.

## ДУАЛЬДЫ ОҚЫТУДЫ ЕНГІЗУ ПЕРСПЕКТИВАСЫ МЕН МҮМКІНДІГІ

**Л. НӘБИ**

профессор м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты  
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау  
мемлекеттік университеті

**С.А. МУРЗИНА**

профессор м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты  
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау  
мемлекеттік университеті

### **Аннотация**

Мақалада Қазақстанның жоғары оқу орындарына дуальды оқытуды енгізудің перспективасы мен тиімділігі және дуальды оқытуды енгізу жолдары сипатталады.

*Түйін сөздер:* дуальды оқыту, жоғары оқу орны, техникалық және кәсіптік білім беру.

Қазақстан жоғары мектебінің алдына қойып отырған мақсаты – инновациялық оқыту технологиясы арқылы оқу мен тәрбие жұмысын дамыту, еліміздің әлеуметтік-экономикалық жағдайын жақсарту бағытында білімгерлерге жүйелі, нақты білім беру болып табылады. Н.Ә. Назарбаев «Қазақстанның әлеуметтік жаңартылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» атты мақаласында: «Дуальды кәсіптік білім беруді дамытудың маңызы зор. Бұқаралық маман кадрларының жетіспеушілігін еңсеруге мүмкіндік беретін заманауи қолданбалы біліктілік орталықтары қажет», - деді. Мемлекет басшысы колледждерде дуальды оқыту әдісін енгізу туралы нақты тапсырма да жүктеді. Былтыр Қазақстан Халқы Ассамблеясының 19-шы сессиясында «Самұрық-Қазына» қорына арқаулық кәсіпорындар тізімін белгілеп, дуальды модельді бірте-бірте енгізудің жоспарын әзірлеуді тапсырған болатын [1].

Дуальды жүйенің негізі – студенттерді оқу орны мен өндірісте қатар оқыту. Дуальды оқыту әдісі әлемнің көптеген елдерінде, мысалы, Германия, Австрия, Дания, Нидерланды, Швеция, Англия, Оңтүстік Корея сияқты дамыған мемлекеттерде табысты жұмыс істеуде.

Дуальды оқытуды – Prof. Dr. Dieter Euler, Lankertz H., Bunk G, Dehnbostel P, Greinert W, Kutscha G., Naumann J., Nolte H., Puetz H, Schelten A., Schmidt H. Дуальды оқытудың тарихын зерттеген- Abel H., Blankertz H., Greinert W., Gruener G, Koenig K., Kuemmel K., Lipsmeier



A., Muench P., Schneider H., Stratmann K., Thyssen S., сонымен қатар Arnold R., Anweiler O., Benner H., Haussler J., Lipsmeier A., Klein H., Kaemmerlein S., Mitter W, Maslankowski W., Rothe G., Schmidt H., Piechl E., Sellin B., Tessaring M., Zedler R. Greinert W., Kuebert F., Lipsmeier A., Puetz H., Schelten A., Schmidt H., Stratmann K. секілді ғалымдардың еңбектері қарастырылған. Сонымен қатар, отандық ғалымдардың дуальды оқыту жүйесі бойынша ақпаратты М.Өтемұратов, И.Әбдікәрімов, Г.Базылқызы, А.А. Аканов, А.Д. Дүйсекеев, А.В. Балмұханова, Т.С. Мейманалиев, З.Б.Исина, Г.Е. Сүйеова, А.К. Мусина, Н.Бұхарбаевтың еңбектерінде кездестіруге болады. Әлемнің озық елдерінде табысты қолданылып келе жатқан осы жүйе біздің білім беру саламызға да еніп, оқытудың барлық кезеңінде кәсіпорында өндірістік оқыту мен оқу орнында теориялық оқытуды біріктіріп отыр.

Дуальды жүйе бойынша теориялық оқытудан гөрі тәжірибеге басымдық беріледі, яғни болашақ маманның өз кәсібін жетік меңгеруіне және де жас мамандардың жұмысқа қиындықсыз орналасуына толық мүмкіндігі пайда болып, өндіріс орындары техникалық және кәсіптік білім беру мекемелерімен біріге отырып, өздерінің талаптары бойынша білім алып шыққан дайын кадрларды бірден жұмысқа алатын болады.

Осыған орай, Н.Ә. Назарбаевтың 2008 жылғы 22 тамызда өткен Еңбек форумында «Кәсіптік білім берудің дамуына жұмыс берушілердің тікелей белсенді араласпайынша, экономика қазіргі заманғы өндірістің талаптарына сай жоғары білікті мамандарды ала алмайды» деген сөзінің жаны бар [2].

Осыған байланысты дуальды оқыту барысында оқу орны басшылары мен кәсіпорын басшылары және білім алушы мен кәсіпорын басшылары арасында элеуметтік серіктестіктің болуының рөлі арта түседі, себебі кәсіпорындардың оқу процесіне қатысуы кәсіби дайындықтың деңгейін арттырып, оның еңбек нарығы сұраныстарына сәйкестігін қамтамасыз етеді.

Қазіргі таңда осы жүйе бойынша маман дайындауға ден қойған Алманияның Рейнланд-Пфальц аймағында жұмыссыздық деңгейі бар болғаны 3%-ды құрап отыр. Ал Германияда бұл көрсеткіш 7,8%-дың деңгейінде. Бүгінде Германиядағы 25 жасқа дейінгі жастар арасындағы жұмыссыздық деңгейі 7% болса, бұл көрсеткіш Грекияда 45, Испанияда 43, Францияда 30, Италияда 28%-ды құрайды. Осыдан-ақ, бұл жүйенің жұмыссыздық мәселесін шешуде қаншалықты маңызды екенін байқау қиын емес [3].

Дегенмен, ГФР-дың жоғары мектеп тәжірибесіндегі студенттерге жүйелілік тұрғысынан ұйымдастырылған дуальды оқыту бағытының отандық, ресейлік педагог-ғалымдарының еңбектерінде арнайы

зерттеу нысанының болмауы осы тақырыптың өзектілігін арттыра түседі.

Жоғары оқу орындары студенттеріне дуальды білім беруді ұйымдастыру нақты теориялық және практикалық мәселе ретінде шетел тәжірибесін зерттеу қажеттілігі бүгінгі жоғары білім беру үдерісінің басым бағыттарына байланысты мамандардың кәсіби сапасына, дайындығына қоғам тарапынан қойылатын талаптарымен түсіндіріледі. Себебі, Қазақстан Республикасында жоғары білім беру жүйесінде болып жатқан түбегейлі өзгерістер студенттерді білім алу үдерісіне жауапты, субъекті тұлға ретінде қалыптастыруды маңызды, басты міндеттердің бірі ретінде қарауды талап етіп отыр. Бұл міндеттің жүзеге асырылуы жоғары оқу орындарындағы білім беру үдерісін жүйелі тәсілмен студент тұлғасына бағытталған оқыту технологиясы негізінде ұйымдастыруды көздейді.

Осы уақытқа дейінгі отандық, ресейлік ғалымдардың, шетелдік жоғары білім беру жүйесі бойынша ғылыми-зерттеу жұмыстары мен педагогикалық, психологиялық басылымдарына жасалған талдаулар, ГФР-дың дуальды оқыту жүйесінің әртүрлі бағдарламаларының ұйымдастырылу ерекшеліктері жеке зерттеу объектісі ретінде ғылыми-тұрғыдан негізделмегенін айқындауға мүмкіндік туғызды. Бұл мәселелер:

- қазіргі жоғары білім беру жүйесінің маман даярлауға қойып отырған талаптарына сәйкес, студенттерге арнайы дуальды оқытуды ұйымдастыру қажеттігі мен осы тұрғыда Германияның жоғары оқу орындарының озық тәжірибесін қолдану мүмкіндіктерінің арнайы зерттелмеуі;

- жоғары оқу орындары студенттеріне дуальды білім беруді ұйымдастыру қажеттілігі мен оның теориялық-әдіснамалық тұрғыдан негізделмеуі;

- оқыту процесі мен тәжірибеден өту кезінде студенттің бейімделуіне, университет ортасына интеграциялануына, ішкі ресурстық потенциалын белсендіретін білім алушыларға арналған арнайы дамытушы оқу курстары мен бағдарламаларының, ғылыми, мерзімді, оқу және оқу-әдістемелік қорының жеткіліксіздігі;

- дуальды оқытуды Қазақстандық жоғары оқу орындарына енгізудің жолдары мен тиімді жақтары көрсетілмегендігі және зерттелмегені;

- білім алушыларға дуальды оқыту бағдарламаларын ұйымдастыруда негіз болатын шетел тәжірибесінен зерделеніп жасалған, өзіндік қазақстандық моделінің қажеттігі мен оны жүзеге асырудағы әдістемелік нұсқаулардың жоқтығы арасында қарама-қайшылықтардың бар екенін көрсетеді.

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасында кәсіби мамандандырылған қызметтер мен жұмысшылар кадрларының жетіспеушілігі байқалады. Қазақстан Республикасының халқын әлеуметтік қорғау мен еңбек министрлігінің ақпараттары бойынша 2010–2014 жылдары экономика саласында кәсіби жұмысшылардың жалпы қажеттілігі 287 мың адамға жуық, олардың ішінен Мемлекеттік бағдарламаның индустриялық-инновациялық даму жобаларына – 106 мың. Еліміздің техникалық және технологиялық парктарындағы өндірісте түбегейлі өзгерістер, яғни қоғамның жаңаруы, нарықтық экономиканың өмірге дендеп енуі, жаңашыл реформалар мен саяси жүйенің өзгеруі кәсіптік мамандарды дайындауда жаңаша көзқарас тұрғысынан талап етеді. Қазіргі уақытта экономиканы дамыту жолында дуальды оқыту жүйесін қалыптастырып, қолдану маңызды. Болашақ жұмысшы мамандардың тәжірибелік дайындығының жоғарлауына байланысты білім, білім дағдыларының білім алу кезеңінен бастап қалыптасады. Бұл оқу процесіндегі тәжірибелік уақыт көлемінің өсуіне және дәріс алу нақты жұмыс орнында өтуіне байланысты. Дуальды оқыту жүйесі көптеген еуропалық және азиялық мемлекеттерде, яғни Германияда, Францияда, Қытайда т.б. ендірілген. Дуальды жүйені жақсы деңгейде дамыту үшін біздің елімізде барлық жағдайлар жасалып жатыр. Қазақстандық оқу орындарындағы дуальды білім берудің қалыптасуы мен дамуын сөз етпес бұрын, «кредиттік оқыту», «инновация», «студенттің академиялық жетістігі», «кәсіби біліктілік», «дуальды білім беру жүйесі» және т.б. терминдердің ұғымдық деңгейлерін, қолданылу аясын анықтап алу қажет [4].

Жалпы алғанда, кредиттік оқыту технологиясы — білім алушы мен оқытушының оқу жұмысы көлемінің біріздендірілген өлшем бірлігі ретінде кредитті қолдану арқылы, білім алушының пәндерді таңдауы және реттілікпен оқуын дербес жоспарлауы негізінде оқыту.

Бүгінгі таңдағы ғылыми әдебиеттерде қазіргі дуальды білім беруді сипаттайтын анықтамалар туралы қалыптасқан түрлі көзқарастарды саралап, дуальды оқыту бойынша жалпы мағлұматтар туралы айтатын болсақ, олар:

а) дуальды білім берудің мазмұны. Дуальды оқыту жүйесі барлық кезеңінде өндірістік оқыту мен оқу орнында теориялық оқытуды біріктіреді. Оқыту процесінде колледжде, жоғары оқу орнында, лицейде оқып жүрген білім алушы оқуымен қатар болашақта еңбекке орналасуға мүмкіндік беретін жұмыс беруші кәсіпорынмен ынтымақта болу керек – бұндай қарым-қатынас өндіріске деген білім, білік, дағдыларын, икемділігін байқатады.

Дуальды оқыту жалпы білім берудің дайындығын кәсіби білім берумен үйлестіреді және білім берудің заманауи талаптарын

орындайды, яғни, қоғаммен етене араласады. Кәсіпорын білім алушының (практиканттың) барлық жағдайын жасауға, соған байланысты қаржыландыруға міндетті, сонымен қатар дәріс алушыға, мүмкіндіктеріне қарай ай сайынғы еңбекақысын тағайындайды. Оқу орны мен кәсіпкер (жұмыс беруші) тепе-теңдік негізінде қызмет етеді, өйткені алдарында бір мақсат – білікті маманды, өзінің ісін жетік білетін кәсіби маманды даярлау.

б) дуальды білім берудің мақсаттары:

- дайындау және қайта даярлаудың курстары арқасында бәсекеге қабілетті кәсіби мамандарды даярлау және техникалық білім беру жүйесін дамыту;

- оқыту процесіне жаңа кәсіби технологияларды енгізу;

- кәсіби білім беру үрдісін ғылыми-практикалық ізденіс жұмыстарымен түрлендіріп үнемі дамыту;

- жұмысшыларға және кәсіби мамандарға арналған кәсіби стандарттарды жетілдіріп, ынталандыру.

в) дуальды оқытудың міндеттері:

- Қазақстан Республикасының экономикалық дамыту стратегияның бағытын еңбек нарығының қажеттілігімен, әртүрлі салалардың даму динамикасын сәйкестендіріп, кәсіби мамандар мен жұмысшыларды қызметке орналастыру, ретке келтіру;

- халықтық және еңбек нарығының қажеттілігін қанағаттандыратын көпсалалы, көпфункционалды кәсіби оқу орындарын дамыту;

- кәсіби біліктілік пен жылдамдықты қамтамасыз ету үшін саналы бағдарламаларды дайындап, жүйелі түрде кәсіби мамандарды дайындау;

- кез келген кәсіптік оқу орнында білім алушылардың білімін жетілдіру үшін кадрлық, ғылыми-әдістемелік және материалдық базаны жабдықтап жақсы жағдай қалыптастыру.

г) дуальды оқыту жүйесінің артықшылығы:

- дуальды білім беру бағдарламалары, кәсіби-тұлғалық құзыреттілігін технологиялық тәсіл негізінде қалыптастыру, біліктілікті арттыруға қосымша мүмкіндік ашады;

- жаңа кәсіби бағдарламаларды түрлендіріп, арттыруға мүмкіндік туғызады, яғни кәсіби білім беруді диверсификациялауды қамтамасыз етеді;

- жан-жақты кәсіби дамуына ықпал етеді;

- ғылым мен білім беру жүйесі, ғылымның кәсіби өндіріспен байланысы қамтамасыз етіледі, саналы өзгерістерге әкеледі (немесе жеткізеді). Өндіріс басшыларына білім беру саласын инвестициялау

орынды, өйткені соңғы нәтижесінде өзінің кәсіпорнына кәсіби, жоғары білімді мамандарға қол жеткізеді [5].

Дуальды білім беру процесі, ең алдымен жеке тұлғаға бағытталып, студенттің шығармашылық іскерлік сапаларын, коммуникативтілігін, жұмысқа бейімділігін, рухани-адамгершілік мәдениетін және болашақ мамандардың сауаттылығын қалыптастырады.

Дуальды оқыту — еуропалық білім беру жүйесінің тәжірибесі көрсеткендей, келешек маманның кәсіптік және әлеуметтік бейімделуінің жетістігі үшін оқу орны мен жұмыс берушінің өзара тығыз қарым-қатынастарының негізі болып табылатындығына көз жеткізуге болады.

Қазақстандық ЖОО-да дуальды білім берудің қалыптасуы мен дамуына тарихи-педагогикалық тұрғыдан талдау жасай келе, студенттер мен оқытушыларға дуальды оқытуды енгізудің жолдарын жетілдіру бойынша бірқатар ұсыныстар беруге де болады:

- дуальды оқыту бойынша таңдау курстарын енгізуге болады;
- бітіруші түлектердің жұмысқа орналасу көрсеткіші жоғары болу мақсатында дуальды оқытуды білім беру тәжірибесінде кеңінен пайдалану;

- дуальды оқыту кезінде «тәжірибеден теорияға» принципімен жұмыс жүреді, оқушы немесе студент теориялық, яғни текстпен айтудан гөрі, өндірістегі жағдаяттарға сәйкес жұмыс жүргізеді. Теориядағы қиындық келтіретін терминдер мен есептерді тәжірибе жүзінде көзбен көріп, қолмен ұстай отырып шеше алғандықтан бұл оқыту түрін тәжірибеде қолдану;

- студент тек қана теория жүзінде кітаптарға сүйене отырып, ескі технологияларды жалпылама тұрғыдан ғана меңгермей, өндірістегі соңғы қолданыстағы технологияларды да біліп, заманауи талаптары мен сипаттамаларын жетік меңгергендіктен дуальды оқытуды ЖОО-да қолдану;

- Қазіргі білім берудегі инновациялық әдістермен таныстыру мақсатында жоғары оқу орындарында тек қана техникалық мамандық студенттеріне емес, сонымен қатар басқа да мамандық студенттеріне «Дуальды оқыту» бойынша арнайы курстар енгізілсе, онда студенттердің кәсіби құзыреттілігі де артып, заманауи білім алуға мүмкіндігі болар еді.

Бұл зерттеу проблемасы күрделі болғандықтан, оның барлық қырларын түбегейлі шешіп, қарастыру мүмкін емес. Аталмыш мәселе көпжақты, күрделі болғандықтан, дуальды оқытуды зерттеудің перспективалық үрдістері:

- Қазақстанда дуальды оқытуды әрі қарай жалғастыру үшін әлемдік инновациялық білім беру түрлеріне байланысты зерттеулер жүргізу керек;

- Қазіргі таңда дуальды оқыту жүйесі терең даму үстінде және мемлекет басшысы атап өткендей, «2-3 жылда кәсіби білімнің ұлттық жүйесіне дуальды білім беретін оқыту орындарын құру қажет» [6]. Соның ішінде, ұлттық білім берудің барлық буынының сапасын жақсарту, таяудағы 2-3 жылда дуальды, техникалық және кәсіптік білім берудің ұлттық жүйесінің негізін қалыптастыру, келешекте жастардың техникалық білім алуын мемлекеттік кепілдендіруге көшіруді қарастыру қажет.

- Қазақстанның кәсіптік-техникалық білім беру саласында немістің дуальды жүйесі кеңінен қолданылып, оқу орны мен өндіріс арасында берік қатынас қалыптастыру қажет. Осылайша оқу орындары өздерінің оқу базаларында жоқ заманауи құрал-жабдықтармен студенттер өндіріс ошағында танысады. Теориялық білім мен нақты іс-тәжірибені ұштастырған жастар аз ғана жылдың ішінде білікті маманға айналып, ел экономикасына пайдасын тигізетіні анық.

Қазақстандық ЖОО-да дуальды білім беру практикасын енгізу ерекшеліктері көп болғандықтан, бұл мәселелерді түбегейлі шешудің жолдарын іздестіру, бірқатар зерттеулер жүргізуді талап етеді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасының президенті Н.Ә.Назарбаевтың «2012 жылғы Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: жалпыға ортақ еңбек қоғамына 20 қадам» // — Астана. 2012, 3 шілде.

2 Қазақстан Республикасында техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2008–2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. — Астана: Ақорда, 2008 – Б.22-23.

3 Жалпы техникалық және арнайы пәндерді оқыту әдістемесі. М.С.Нұрмағанбетова, Г.Е.Самашова, С.М.Ударцева. – Қарағанды: ҚарМТУ баспасы, 2010.

4 Маханбетова А. Дуальды жүйе – кәсіптік маман тапшылығын жояды // Егемен Қазақстан. 2010.– 218 б.

5 Изеева М.Ж. Дуальды оқыту – кәсіби білім берудің негізі // Білімдегі жаңалықтар. – 2012.

6 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118.

#### Резюме

В статье рассматриваются эффективность и перспективы внедрения дуального образования в высших учебных заведениях Казахстана и описываются пути введения дуального обучения.

#### Resume

The authors of the article discuss the effectiveness and prospects of dual education in higher education institutions of Kazakhstan and describe the implementation ways of dual training.

## ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ МАЗМҰНЫНА СӘЙКЕС БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМІНІҢ КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҒЫ

**М.А.КЕНЕНБАЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент  
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

**А.Ш.ТЛЕУЛЕСОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент  
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

### **Аннотация**

Бұл мақалада Қазақстан Республикасында білім беру жүйесін реформалау туралы айтылған. Биылғы оқу жылында 1-ші сыныптарға енгізілген жаңа мазмұндағы оқулықты оқытудың мәселелері, заман талабына сай бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби дайындығы және болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін жаңартылған бағдарлама негізінде дайындау туралы ой қозғалған.

*Түйін сөздер:* бастауыш білім, білім мазмұны, жаңартылған білім мазмұны, кәсіби дайындығы.

Елбасы Н. Назарбаевтың биылғы жолдауында адам капиталы сапасын жақсартуға ерекше көңіл бөлінген. Мұнда ең бірінші, білім беру жүйесінің рөлі өзгеруге тиіс. Біздің міндетіміз – білім беруді экономикалық өсудің жаңа моделінің орталық буынына айналдыру. Оқыту бағдарламаларын сыни ойлау қабілетін және өз бетімен іздену дағдыларын дамытуға бағыттау қажеттігін баса көрсеткен [1].

Себебі еліміздің келешегі жастардың қолында. Осыған орай заман талабына жаңартылған бағдарлама бойынша сапалы білім беруде мұғалімнің алдына қойылатын талап күшейіп отыр.

«Мектептердің және мұғалімдердің деңгейі, әсіресе ауыл мен қалада әртүрлі. Білікті мамандар жетіспеу проблемасы да бар.

Ол үшін кәсіптік стандарттар еңбек нарығының талаптарына және ең үздік әлемдік оқу-өндірістік тәжірибелерге сәйкес жаңартылуы қажет.

Сонымен қатар, жоғары білім беру жүйесі сапасына ерекше назар аударылады. Жоғары оқу орындарының кадрлық құрамына, материалдық-техникалық жабдықталу деңгейіне, білім беру бағдарламаларына қатысты бақылау мен талап күшейтілуі қажет» [1].

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының негізгі мақсаттары:



- білім беру қызметіне тең қол жеткізуді қамтамасыз етуге бағдарланған қаржыландыру жүйесін жетілдіру;
- педагог мамандығының беделін көтеру;
- білім беруді басқарудың мемлекеттік-қоғамдық жүйесін қалыптастыру;
- білім беру процесінің барлық қатысушыларының үздік білім беру ресурстары мен технологияларына тең қол жеткізуін қамтамасыз ету;
- халықтың мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту ұйымдарының сапалы көрсетілетін қызметтеріне қажеттілігін қанағаттандыру;
- жалпы білім беретін мектептерде Қазақстан Республикасының зияткерлік, дене бітімі және рухани дамыған азаматын қалыптастыру, тез өзгертін әлемде оның табысты болуын қамтамасыз ететін білім алуға қажеттілігін қанағаттандыру;
- еліміздің экономикалық әл-ауқаты үшін бәсекеге қабілетті адами капиталды дамыту 12 жылдық оқыту моделіне көшу;
- еңбек нарығының, еліміздің индустриялық-инновациялық даму міндеттері мен жеке тұлғаның қажеттіліктерін қанағаттандыратын және білім беру саласындағы үздік әлемдік тәжірибелерге сай келетін жоғары білім сапасының жоғары деңгейіне қол жеткізу;
- өмір бойы білім алу жүйесінің жұмыс істеуін қамтамасыз ету болып отырғандықтан қарқынды дамыған қоғамымызда жедел қолға алу қажеттілігі туындауда [2].

Білім беру жүйесіндегі реформа, оның ішінде 12 жылдық білім беру жүйесіне көшу – әлемдік білім кеңістігіне еркін енуді көздейтін заман талабынан туындап отырған мәселе. Мектеп бітірушінің әлеуметтік және қоғамдық өмірдегі өзгерістерге икемделе отырып, еркін енуіне дайындығын тың мазмұнды жаңа мектеп қана қанағаттандыратынын әлемдік тәжірибе көрсетіп отыр.

Еліміздегі білім беру реформасы шығармашылықпен дамыған жеке тұлғаны қалыптастыруға бағытталған жаңа ұлттық үлгіні жасауды, «жалпыға арналған білімнен», «білім әркімге өмір бойы» үлгісіне сапалы түрде көшуді және әлемдік білім беру кеңістігіне жедел енуді қамтамасыз етуді көздейді.

Білім беру мазмұнын жаңарту үдерісі мынадай бағыттарды көздейді:

1. Білім беру мазмұнын қоғамның қазіргі әлеуметтік-экономикалық сұранысына сәйкестендіру;
2. Білім беру мазмұнын ізгілендіру;
3. Оқушының өз бетімен білім алуына, оны тәжірибеде қолдана білуіне бағытталған, негізгі құзыреттілік қалыптастыруға ықпал ететін білім мазмұнымен қамтамасыз ету;

4. Білім беру мазмұнын оқушының өз бетімен ізденуіне, өзіндік көзқарасының қалыптасуына бағдарлау [3].

Осындай дәрежеде сапалы білім беру үшін мұғалімдерге деген талаптар да күшейтілуде және үздіксіз кәсіби деңгейін көтеру қажеттілігі туындауда. Құзыретті мұғалімді дайындау ЖОО алдына да жаңа талаптар қоюда, бұл талаптар жоғары педагогикалық білім беру тұжырымдамасында анық көрсетілген.

Еліміздің жоғары педагогикалық білім беру тұжырымдамасында жаңа формация мұғалімі – бұл кәсіптік өз мамандығына қажетті дағдыны, педагогикалық қабілетті жетік меңгерген, үнемі жаңаға ұмтылатын, рухани дамыған, шығармашыл тұлға делінген.

Мұның өзі бүгінгі қоғамның жаңа формация мұғаліміне қоятын талаптары күннен-күнге арта түскендігін байқатады. Болашақ маманның білім беру кеңістігіндегі әлемдік стандартқа жауап беруінің және бәсекелестікке қабілетті болуының талап етілуі де осыны көздейтін тәрізді.

Елбасы Жолдауынан бүгінгі таңда жоғары оқу орындарында педагогикалық іс-әрекеттің ұйымдастырылуы ерекшелігін анықтаудың қажеттілігі де жаңа қоғамның сұранысынан, үкіметтің талабынан туындап отырғанын байқаймыз.

Биылғы 2016 – 2017 оқу жылынан бастап бастауыш мектептің 1-ші сыныптары жаңа бағдарлама бойынша оқуға көшті. 1-ші сынып үшін жаңа мазмұндағы оқулықтар енгізілді.

Бізді бүгінгі ойландыратын мәселе мұғалімдеріміздің дайындығы. Ең алдымен, жаңа бағдарламаға сай болашақ мұғалімдерді дайындау. Қазіргі қолданыстағы 5B010200 – «Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының ҚР МЖМБС 6.08.059 – 2010 стандарты бойынша «Математиканы оқыту әдістемесі» пәні бойынша студенттерді дайындау бұрынғы оқулық бойынша оқытылуда. Жалпы мазмұны төмендегідей:

Оқу пәні және ғылым ретінде курстың сипаттамасы. Бастауыш сыныптар математика курсының мазмұндық-әдістемелік желілері (теріс емес бүтін сандардың арифметикасы, шамалар және оларды өлшеу, алгебра және геометрия элементтері). Математикалық ұғымдар және әрекет тәсілдерін оқыту әдістемесі. Математиканы оқыту процесін және оқушылар іс-әрекетін ұйымдастыру. Математикадан білім және құзыреттілік нәтижелерін тексеру мен бағалау. Қазіргі математика сабақтарының типтері, түрлері және құрылымдары. Математикадан жүргізілетін сыныптан тыс жұмыстар [4].

Осы стандартқа сәйкес 5B010200 – Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі мамандығында «Математиканы оқыту әдістемесі» пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасында бастауыш

мектепте оқылатын негізгі тақырыптар бойынша «Математиканың мазмұндық-әдістемелік желілерінің ұғымдары мен әрекет тәсілдерін оқыту технологиясы» 5 – бөлім мазмұнына үңіліп көрелік:

5.1 «Қарапайым түсініктер» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы

5.2 «Сандар нумерациясы» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы

5.3 «Арифметикалық амалдар және олардың қасиеттері» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы

5.4 «Есептеу тәсілдері» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы

5.5 «Шамалар және оларды өлшеу» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы

5.6 «Есеп және оны шешу үдерісі» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы

5.7 «Алгебра элементтері» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы

5.8 «Геометрия элементтері» мазмұндық-әдістемелік желісінің материалдарын оқыту технологиясы [5]. Бұл типтік бағдарлама бастауыш мектептің «Математика» оқулығын оқытудың 2013 жылғы өзгертілген бағдарламасы негізінде құрылған. Бұл бағдарламада негізінен бастауыш мектеп оқушысы меңгеру керек болатын сегіз негізгі тақырып берілген. Осы тақырыптарды оқыту әдістемесі бойынша болашақ мұғалімдердің кәсіби біліктерін жетілдіре отырып кәсіби маман ретінде құзыреттіліктері қалыптастырылады.

Ал бастауыш мектептің Назарбаев Зияткерлік мектептері ұсынған «Математика» пәніне арналған жаңа бағдарлама мазмұны өте кең ауқымды.

### **1 — бөлім. Сандар және шамалар**

1.1 Натурал және рационал сандар

1.2 Сандарға амалдар қолдану

1.3 Шамалар және оларды өлшеу

### **2 — бөлім Алгебра**

1.4 Алгебралық өрнектер және оларды түрлендіру

1.5 Теңдеу және теңсіздік

1.6 Тізбектер

1.7 Жиындар және логика элементтері

1.8 Комбинаторика негіздері

### **3 — бөлім Геометрия**

3.1 Геометриялық фигуралар

3.2 Геометриялық фигуралардың өзара орналасуы

3.3 Нүкте координатасы және қозғалыс бағыты

## 4 – бөлім Математикалық модельдеу

### 4.1 Математика тілі және математикалық модель [6].

Осы екі бағдарлама, яғни қазіргі 2 – 4 сынып бағдарламалары мен жаңа мазмұндағы бағдарламаны салыстырып көрсек, болашақ мұғалімнің және қазіргі мектептің бастауыш сынып мұғалімдерінің қандай кәсіби дайындығы қажет екендігін бірден байқауға болады.

Бұл бағдарлама бойынша жұмыс істеу әрине мұғалімге қиындықтар туғызады. Әсіресе, тақырыптың теориялық мазмұнын мұғалім терең білуі қажет. Егер олар ЖОО – да алдын-ала дайындалмаса, кәсіби біліктіліктерін жетілдірмесе және олар өздері алғаш мектепке келген кезі әрі мынандай бағдарламамен жұмыс істеуге дағдылану мәселе туғызары хақ.

Дегенмен біз жаңа мазмұндағы бағдарлама шыққаннан бері ЖОО стандартында жоқ болса да қосымша білім берудеміз.

Қазіргі жұмыс істеп жүрген мұғалімдер үшін бағдарламадағы «Алгебра» бөліміндегі Тізбектер. Жиындар және логика элементтері. Комбинаторика негіздері тақырыптары 3 - бөлімдегі Геометриялық фигуралардың өзара орналасуы. Нүкте координатасы және қозғалыс бағыты және 4 - бөлімдер бойынша теориялық мазмұндауда мұғалімдерге күрделі. Мұғалім оқушыға бағыт беруші, бағыттаушы болғандықтан мұғалімнің сауаттылығына ерекше көңіл бөлінеді. Егер мұғалім өзі білмей тұрса, онда оқушыға қандай бағыт, бағдар бермекші.

Дегенмен де бастауыш сынып мұғалімдері бағдарлама бөлімдері атауларына қарап өздеріне үрей туғызуда. Алайда жаңа бағдарлама да бұрынғы бастауыш сынып математикасы бағдарламасы негізінде жасалған. Әр сынып сол бұрынғыдай сандарды коцентр бойынша оқиды. Жаңа бағдарлама ерекшелігі оқушыны дамыту мақсатында күрделендіріп берілген. Мысалы, 1сыныпта «Он» концентріндегі сандарда оқыту әдістемесі бұрын тек қосу және азайту, салыстыру арқылы берілсе, ал қазіргі жаңа бағдарламада сандық сәуле арқылы нүкте координатасын табу, сандық сәуле арқылы қосу, азайту және салыстыру арқылы берілген.

Қазіргі қолданыстағы 1-ші сынып «Математика» оқулығы бойынша жұмыс істеп жүрген бастауыш сынып мұғалімдері үшін міне осы кезең олар үшін қиындық болып тұр. Себебі жаңарған бағдарлама бойынша бәрі бірдей курстан өтті деп айту қиын. Ал өткізілген бір семинар мұғалім жұмысын жеңілдете қоюы күмән туғызады. Сондықтан алдағы уақытта жаңартылған бағдарламамен жұмыс істейтін мұғалімдерге жеке нақты бағдарламаға сәйкес курстар, әдістемелік семинарлар, шеберлік сыныптарын, дөңгелек столдар, конференциялар өткізудің маңызы зор болып отыр. Біздің

педагогикалық институттың «Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру» кафедрасы оқытушылары №10, №22 және №2 мектептің бастауыш сынып мұғалімдерімен жаңа бағдарлама мазмұнына байланысты семинарлар, шеберлік сыныптарын және дөңгелек стол ұйымдастыру барысында жаңартылған мазмұндағы оқулық бойынша пікірлерін білдік. Мұнда 28 мұғалім қатысты. Мұнда біз сауалнама өткіздік. Сауалнаманы толтыруда қойылған талап мұғалімнің жаңа бағдарлама бойынша жұмысындағы кездескен қиындықтардың тек біреуін ғана белгілеу. Сонда сауалнама мынандай нәтижені көрсетті:

**1 – кесте – бастауыш сынып мұғалімінің жаңа бағдарлама бойынша жұмысындағы кездескен қиындықтары**

Қатысқан мұғалімдер саны	Кездескен қиындықтар				
	Теория бойынша	Әдістемелік жағынан	Жұмыс дәптерін пайдалануда	Мұғалімге арналған нұсқаулықта	Теорияны практикамен ұштастыруда
28	16	8	-	-	4



1 – сурет – бастауыш сынып мұғалімінің жаңа бағдарлама бойынша жұмысындағы кездескен қиындықтардың нәтижесі диаграммасы

Осы суреттен байқағанымыздай, мұғалімдерге ең ауыр жүк олардың жаңа бағдарлама бойынша теориялық дайындығында болып тұр.

Жалпы қорытындылай келе, жаңартылған білім мазмұнына сәйкес ЖОО бағдарламасын да жаңарту және бастауыш сынып мұғалімдеріне курстар, семинарлар, дөңгелек столдар, шеберлік

сыныптарын өткізе отырып кәсіби біліктіліктерін арттыру қажет екендігін практика дәлелдеп отыр.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Назарбаев Н. «Қазақстанның Үшінші жаңғыруы» Қазақстан халқына Жолдауы 2017 жыл 31 қаңтар// Егемен Қазақстан, 31 қаңтар, 2017 жыл

2 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы

3 Дүйсембекова Ш.Д. 12 жылдық білім беру – қазақ мектебінің болашағы. «12 жылдық білім беруге өту жағдайында педагогтардың біліктілігін қалыптастыру мәселелері» халықаралық ғылыми-практикалық конференцияның материалдары. 1 том, – Семей, 2008 ж. – 255 б.

4 Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. 5B010200 педагогика және бастауышта оқыту әдістемесі мамандығы. Жоғары білім. – Астана, 2010

5 Үлгілік оқу бағдарламасы «Математиканы оқыту әдістемесі» пәні бойынша 5B010200 мамандығына арналған. ҚР БЖҒМ ұсынған. – Астана, 2013. – Б. 5-19.

6 Математика Учебная программа (в рамках обновления содержания среднего образования) Начальная школа ( 1 – 4 классы) НИИШ. – Астана, 2016

#### Резюме

Данная статья посвящена преобразованиям, происходящим в системе образования Республики Казахстан. В связи с тем, что учащиеся 1 классов переходят на обучение по учебникам с обновленным содержанием, нужно проводить профессиональную подготовку учителей начальных классов и будущих специалистов в работе с учебными программами с обновленным содержанием образования.

#### Resume

This article is dedicated to the transformations arising in the education system of the Republic of Kazakhstan. The pupils of the first grades are passing to learning on the textbooks with the updated content, we need to provide training of primary school teachers and future professionals to work with training programs with the updated content of education.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

**Ж.Б. БАЙСЕИТОВА**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Павлодарский государственный педагогический институт

**Д.П. МУЧКИН**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Павлодарский государственный педагогический институт

**Ж.М. БАЙГОЖИНА**

кандидат педагогических наук, профессор,  
Павлодарский государственный педагогический институт

**Аннотация**

В статье рассматривается формирование педагогических умений у будущих учителей с применением дидактических игр в целостном педагогическом процессе вуза. Результаты эксперимента подтвердили факт, что дидактические игры значительно повышают качество подготовки специалистов в плане формирования у них действенной системы знаний и умений, создания условий для его самостоятельности в процессе обучения.

*Ключевые слова:* педагогические умения, дидактическая игра, образовательная технология, образовательный процесс, дидактический инструментарий, студент, высшая школа.

Система образования в настоящее время претерпевает кардинальные изменения в соответствии со стратегической программой президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Казахстан-2050», направленность которой определяется процессом становления независимого суверенного государства, переходом его экономики на рыночные отношения [1].

Образование, как известно, является тем фундаментом, на котором строится и держится сильное и здоровое государство. Государственная политика образования ориентирована на стратегическую цель: воспитание будущего специалиста с инновационным, творческим типом мышления, стремлением личности к проявлению творчества и профессиональной деятельности.

Основная задача современной высшей школы – развитие творческого потенциала студентов – диктует необходимость такой

переориентации, как перехода к субъект-субъектной педагогической парадигме, основными принципами которой является развитие творческого стиля деятельности, стремление к самореализации и самовыражению студентов в учебном процессе.

Различные исследования деятельности педагога как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях убеждают нас в том, что часто, несмотря на относительно высокое владение студентами-выпускниками педагогического вуза психолого-педагогическими знаниями, будущие педагоги испытывают трудности в реализации практических умений и навыков. Исследования показывают, что всем профессиональным умениям научить студента в годы его учебы в вузе невозможно. Опираясь на теорию целостного подхода, мы полагаем, что студентов педагогического вуза необходимо учить знаниям основ педагогических закономерностей, необходимо формировать у них такие способности, умения и навыки, которые позволят в дальнейшем осуществлять с максимальной эффективностью задачи воспитания всесторонне развитой личности. Обладая такими типичными для каждого отдельного компонента (организационного, коммуникативного, конструктивного, гностического, ориентировочного, мобилизационного) педагогической деятельности умениями, учитель сможет найти правильное решение педагогической задачи в любой новой конкретной ситуации, какой бы нетипичной она на первый взгляд ни казалась.

С целью определения сущности педагогических умений студентов вуза и проверки на практике эффективности применения дидактических игр мы рассмотрели методику формирования педагогических умений у студентов в целостном педагогическом процессе вуза.

Процесс формирования педагогических умений связан с процессом формирования системы педагогических знаний. Можно выделить следующие этапы: довузовский, вузовский, послевузовский. Формирование педагогических умений осуществляется в процессе практической и учебно-познавательной деятельности [2].

Педагогическими умениями будущие учителя овладевают на разных уровнях. Некоторыми умениями большинство студентов овладевает еще в период обучения в педвузе (например, умения по проведению отдельных уроков и отдельных видов внеклассной воспитательной работы). Процесс овладения другими умениями (по проведению системы учебно-воспитательной работы с учащимися, по организации индивидуальной работы со школьниками, их родителями и др.) требует более длительного времени. Он не завершается в вузе, а



продолжается и в процессе самостоятельной педагогической работы [2].

Вместе с тем разработка системы умений студентов по годам обучения на основе последовательного их формирования (на I-II курсах – одни умения, на III-IV – другие) не увеличилась успехом. Наше исследование показало, что на каждом этапе обучения студентов в педвузе формируются основы различных педагогических умений, меняется только их содержание и уровень. Речь идет о постоянном усложнении и развитии каждого умения, об изменении и расширении его объема.

В процессе формирования педагогических умений используется система средств и методов обучения студентов. В педагогической теории научно обоснованы и раскрыты особенности и характер деятельности учащихся по овладению умениями (подражательный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий) и методы и приемы их формирования у школьников (объяснение, беседа, показ, инструктирование, выполнение заданий по образцу, творческие упражнения, самоконтроль) [2].

Выявление путей совершенствования содержания и методики работы по формированию педагогических умений, по подготовке к творческой деятельности учителя остается актуальной задачей исследователей и всех практических работников педвузов. В рамках сложившейся традиционной системы подготовки будущих педагогов процесс формирования профессиональных умений объективно ставит нас перед необходимостью поиска новых методов и средств. Одним из таких средств, значительно интенсифицирующих процесс обучения в вузе, является дидактическая игра. Во многих вузах страны успешно применяется игровой метод, написаны интересные диссертационные исследования по проблеме использования обучающих педагогических игр (Н.М.Страздас [3], В.П.Бедерханова [4]).

Как уже отмечалось, игровая деятельность человека может успешно применяться в учебно-познавательных целях для организации и последующей активизации научно-исследовательской и послеопытно-конструкторской деятельности студентов и школьников, учителей и преподавателей.

В наших исследованиях были отработаны такие аспекты применения дидактических игр как:

- организация и проведение «мозговых атак и защит» для формирования гностических умений;
- организация и проведение игры «КТД», анкеты оценки проведения организатора, анкеты оценки игры для формирования организаторских умений;

- организация и проведение игр «Позиция», «Первое посещение семьи ученика» и др. для формирования коммуникативных умений;
- организация и проведение игр «Субботник», «Экскурсия», «Планерка», микропреподавание для формирования конструктивных умений.

Для выявления формирования системы умений на базе применения дидактических игр были исследованы педагогические умения студентов. Для этого была использована структура умений, в которую входят гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения.

Умения исследовались по следующим критериям.

Гностические: 1) умение проверять гипотезы; 2) быть чувствительным к противоречиям; 3) критически оценивать полученные результаты.

Конструктивные: 1) умение конструировать собственную деятельность; 2) умение организовывать деятельность учащихся; 3) умение самостоятельно принимать педагогические решения.

Организаторские: 1) умение сплотить учащихся; 2) умение разделить обязанности учащихся; 3) умение спланировать работу.

Коммуникативные: 1) умение установить педагогически целесообразные отношения с учащимися; 2) умение установить отношения с родителями; 3) умение установить отношения с коллегами и руководителями.

В дидактической игре выделяется две фазы: статистическая – игровое обучение, связанное с воплощением и реализацией игровой модели. В связи с этим в состав дидактической игры включаются следующие элементы: игровое моделирование, микропреподавание как форма проигрывания профессиональной роли, сюжетно-ролевые игры, спонтанно-имитационные игры [5].

Перечисленные выше элементы экспериментального обучения применялись в комплексе и отдельно на занятиях по спецпредметам и педагогической практике. Дидактические игры проводились после прочтения цикла лекций. Студенты в игре опирались на знания, полученные в процессе лекционных занятий. Эти знания не только закреплялись в играх, но и приобретали качественно новую форму «существования», поскольку входили в их структуру опыта регуляции познавательной и профессиональной деятельности.

Применение дидактических игр в процессе учебных занятий в высшей школе позволило надеяться, что этот процесс будет более продуктивным и эффективным, так как студент, выйдя на педагогическую практику, пойдет не путем проб и ошибок, а воспользуется сформированными педагогическими умениями,

которые приведут к успешному прохождению практики и дальнейшему профессиональному росту студентов вуза.

Исследовался уровень педагогических умений студентов экспериментальной и контрольной групп перед применением дидактических игр решением педагогических ситуаций. Педагогические ситуации создавались на выявление вышеуказанных умений (гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные). Результаты исследования приведены на рисунке 1.

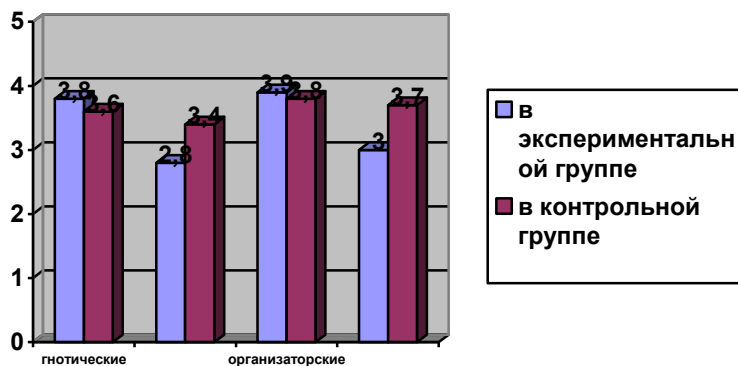


Рисунок 1 - Средняя величина педагогических умений до применения дидактических игр.

Проводимое исследование преследовало цель проверить гипотезу о том, что если включить в процесс обучения дидактические игры как средство формирования педагогических умений у будущих учителей, то это позволит получить существенные позитивные изменения в формировании профессиональных умений у студентов.

В ходе эксперимента студенты экспериментальной группы, состоящей из 25 человек, до того как выйти на педагогическую практику в общеобразовательную школу г. Павлодара прослушали курс лекций по теме «Дидактические игры, использование их в целостном педагогическом процессе вуза», работали на практических занятиях с дидактическими играми. Студенты контрольной группы, состоящей из 23 студентов, вышли на педагогическую практику, не прослушав курс лекций, и не работая с играми на практических занятиях. При проведении уроков, внеклассных мероприятий условия работы экспериментальной и контрольной групп были различными: первые работали с дидактическими играми в учебном процессе вуза и использовали их в своей практике в школе, а другие – нет. Организованный таким образом эксперимент позволял установить

эффективность применения дидактических игр в целостном педагогическом процессе вуза путем сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп.

Эксперимент показал большую эффективность игрового обучения при формировании педагогических умений студентов. Педагогические умения студентов определялись методом рейтинга с использованием пятибалльной шкалы оценки. Средние величины обобщенных умений студентов экспериментальной и контрольной групп до и после применения дидактических игр представлены на рисунке 2.

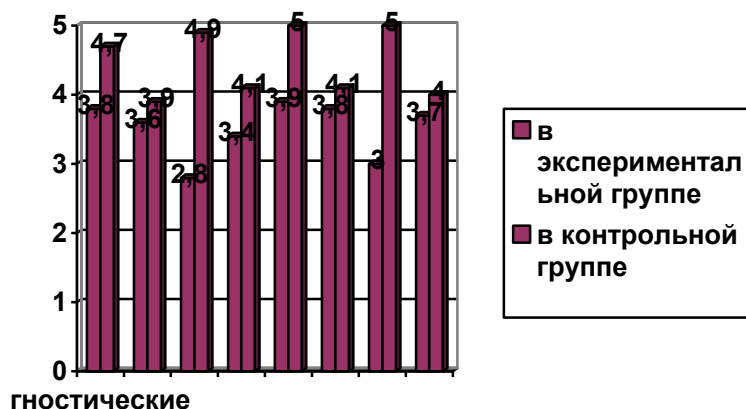


Рисунок 2 - Средняя величина педагогических умений до и после применения дидактических игр.

Данные позволяют утверждать, что в ходе педагогического эксперимента по применению дидактических игр педагогические умения в экспериментальной группе изменились со статистической значимостью, а в контрольной группе статистическая значимость наблюдалась не во всех случаях. Различие между изменением умений у студентов экспериментальной и контрольной групп показали несомненную эффективность педагогического эксперимента, так как в ходе применения дидактических игр, умения студентов экспериментальной группы развились значительно больше, чем у студентов контрольной группы.

При анализе приведенных данных по показателям сформированности профессионально-педагогических умений у студентов обращают на себя внимание следующие моменты:

- малозаметный прирост в уровне профессионально-педагогических умений при традиционной форме обучения;

- при игровом обучении уровень сформированности профессионально-педагогических умений по отношению к исходному уровню возрастает, тогда как при обычном обучении - изменения небольшие.

Таким образом, эффективность игрового обучения по сравнению с традиционным по критерию сформированности профессионально педагогических умений превышает. Применение дидактической игры создает условия и для формирования у студентов более адекватной самооценки развития у них педагогических умений. Дидактические игры способствуют формированию мотивации к учению у повышающих свою квалификацию.

На основе анализа и реальной практики организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе нами обоснованы особенности и достоинства игрового обучения:

во-первых, оно эффективно, т.к. дает возможность получать собственный практический опыт аналогичный участию в реальной жизни, быстро и ценой небольших издержек; обеспечивает личностное развитие в единстве интеллектуальных, эмоциональных, операциональных компонентов, т.е. приращение в самом человеке как основной производительной силе;

во-вторых, оно высокомотивированно, так как анализирует эмоции, мышление, эмпатию и т.д.; приносит удовлетворение; создает эмоционально окрашенное отношение к объекту профессиональной деятельности;

в-третьих, оно социально-ориентированно, так как открывает широкие возможности общению субъектов познавательной деятельности; обеспечивает переход из предметной деятельности в мир отношений, воссоздает отношения между людьми, группами;

в-четвертых, оно универсально, так как легко организуется; учит вариативному, гибкому мышлению; учит отрабатывать альтернативные стратегии решений; развивает исследовательские умения; носит творческий характер; пробуждает субъектные качества;

в-пятых, оно демократично, потому что носит добровольный характер, обеспечивает субъективную позицию преподавателей и студентов, чередование функций, обмен деятельностью и т.д.

в-шестых, оно безопасно, так как исключает на практике негативное педагогическое воздействие методом «проб и ошибок», позитивного опыта профессиональной деятельности.

Результаты проведенного педагогического эксперимента подтвердили факт, что дидактические игры в целостном педагогическом процессе вуза являются эффективным средством обучения, стимулирующим познавательную деятельность

повышающих свою квалификацию.

#### Список литературы

1 Послание президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана Стратегия «Казахстан-2050» – эл.ресурс [https://strategy2050.kz/ru/page/message\\_text/](https://strategy2050.kz/ru/page/message_text/)

2 Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: Науч.-метод. пособие. – М., 2012. – 223с.

3 Бедерханова В.П. Обучающие игры как средство подготовки студентов университета к воспитательной работе. – Л.: Просвещение, 1977. – С. 202.

4 Страздас Н.Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности. : Автореф. дис. канд.пед. наук.-Л., 1980

5 Филимонова Г., Ахметов Н. Технологические особенности учебно-игровой деятельности// ВШК. – 2001. - №6. – С. 129-136.

#### Түйін

Мақалада ЖОО тұтас педагогикалық үдерісінде дидактикалық ойындарды қолдана отырып, болашақ мұғалімдердің педагогикалық іскерліктерін қалыптастыруы қарастырылған. Эксперименттің нәтижесі дидактикалық ойындар болашақ мамандардың білім мен іскерліктер жүйесін қалыптастыруында, оқыту барысында олардың дербестіктеріне жағдай жасауында мамандарды даярлау сапасын бірқатар жоғарлатады деген фактіні дәлелдеді.

#### Resume

The article deals with the formation of pedagogical skills of future teachers with didactic games in the complete pedagogical process of high school. The experimental results have confirmed the fact that didactic games significantly improve the quality of training in terms of the formation they have an efficient system of knowledge and skills, to create conditions for its independence in the learning process.

## БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ӨЗІНДІК ҒЫЛЫМИ-ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ

Э.І. ҚАЛИЕВА

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

**А.Қ. ЕГЕНИСОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік

технологиялар және инжиниринг университеті

### **Аннотация**

Мақалада студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру мазмұны, мақсаты мен міндеттері, ұстанымдары қарастырылады. Сонымен қатар, педагогикалық процестегі студенттердің өзіндік ғылыми-зерттеу жұмысын ұйымдастырудың педагогикалық шарттары мен формалары сөз етіледі.

*Түйін сөздер:* өзіндік ғылыми-зерттеу жұмысы, мақсат, міндет, әдіснамалық тұғыр, педагогикалық шарт, ұйымдастыру формасы, нәтиже.

XXI ғасыр – ғылым ғасыры. Сондықтан болашақ мамандарды шығармашылық іс-әрекетке, синтездеу, әрі логикалық ойлау қабілеттерін дамыту, оларды ізденуге, өздігінен қорытынды жасауға, яғни ғылыми-зерттеу іс-әрекеттеріне баулу, олардың зерттеу дағдысы мен біліктілігін меңгерту бүгінгі жоғары оқу орнындағы білім беру үдерісінің маңызды міндеті болып саналады.

ҚР-да білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында: «Қазір педагогтық қоғамдастықтың алдында білім берудің жаңа моделін құрудың, сынақтан өткізудің ауқымды міндеттері тұр. Білім берудің қазіргі негізгі мақсаты білім алып, білік пен дағды-машыққа қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде дербес, ғылыми шығармашылық әлеуеті жоғары және кәсіби білікті, ақпаратты өзі іздеп табу, талдау және ұтымды пайдалану, жылдам өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүру және жұмыс істеу болып табылады», – деп көрсетілген [1].

С.И. Гессеннің білім беру тұжырымдамасынан негізгі идеяны келтірейік: «Жоғары мектеп – бұл ең алдымен ғылыми-зерттеу ордасы, мұндағы оқытушы – белсенді зерттеуші, ал студент – ғылыми жұмыс қатысушысы және аудитория, лаборатория – ғылыми жаңалықтар пайда болатын орын болу керек». Жоғары мектеп – білім

беру мен зерттеуді біріктіретін орта. Осылайша, ЖОО-да білім және ғылым бір-бірінен ажырамай, ұштасып жатуы қажет. Білім алушыларға ғылыми-зерттеу әдістерін меңгерту оларды өзіндік ғылыми-зерттеу жұмысына тарту арқылы мүмкін болады. Студент өзіндік ғылыми-зерттеу жұмысымен жиі айналысса, болашақта ғалым болуы ықтимал» [2,19 б.].

Ғылыми-зерттеу жұмысы – студенттердің өзіндік жұмыс түрі болып табылады. Студенттердің өзіндік ғылыми-зерттеу әрекетінің педагогикалық жүйесін арнайы ұйымдастыру – оқу үдерісін жетілдірудің негізгі шарты болып табылады.

Педагогикалық құбылыс ретіндегі студенттердің өзіндік ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру мазмұнын қарастыру барысында оның ұстанымдары мен құрамдас бөліктері, негізгі мақсаттары тұжырымдалғаны жөн.

Болашақ педагогтардың өзіндік ғылыми-зерттеу жұмыстарының негізгі мақсаттары болып:

- студент жастардың тұлғалық шығармашылық қабілеттерін ашу және жаңарту;

- таным мен зерттеудің ғылыми әдістерін меңгеру мен шығармашылық кәсіби ойлау дағдыларын қалыптастыру;

- білім беру, оқыту, тәрбие, ғылыми және тәжірибе үдерістерінің тұтастығын, сонымен қатар оқу пәндері және студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысының интеграциясын қамтамасыз ету;

- әрбір студенттің шығармашылық дамуына, ғылыми зерттеулерге және ғылыми шығармашылыққа қатысуға өз құқығын жүзеге асырылуына мүмкіндік туғызатын жағдай жасау және дамыту;

- ғылыми-педагогикалық өзекті мәселелерді шешуге өз үлесін қосуға мүмкіндік жасау;

- ғылыми зерттеудің әрбір қатысушы үшін оның қажеттіліктері, мақсаты мен қызығушылықтарына сәйкес, құнды, тең және қолайлы болуы.

Қойылған мақсаттарға жету келесі міндеттерді шешу жолдарымен жүзеге асырылады:

- студентке ғылыми-зерттеу жұмысына қатысу формасын таңдауына құқығын айқындау және ұсыну;

- ғылыми-зерттеу қабілеттерін, кәсіби саласына ой жүгірту мен ой-тұжырымын жасау қабілетін, жүйелі түсінігін қалыптастыру және дамыту;

- талдау, салыстыру, жіктеу, жүйелеу мен жалпылау әдістерін меңгеру;

- бір сарынды емес ойлай білуін дамыту (яғни, бірдей жағдайларда зерттеу міндеттерін шешудің көптеген түрлі жолдарын,



қарама-қайшы жағдайларда қарама-қайшы емес шешімдерді табу) және білімді тәжірибеде қолдану;

– ғылыми-зерттеу технологиясын жүзеге асыру, экспериментті жүргізу, зерттеу нәтижелерін өңдеу мен бағалауға дағдыландыру;

– кітаппен және басқа заманауи ақпарат көздерімен библиографиялық өзіндік жұмыстарына дағдыландыру;

– зерттеудің ғылыми құндылығына, оның шынайылығы, мазмұндылығы мен тәжірибелік тиімділігіне жауапкершілік сезімін тәрбиелеу;

– оқыту үдерісінде оқытушы мен студенттердің өзара шығармашылық байланысын нығайту, студенттердің ғылыми бағытқа қызығушылығын арттыру;

– болашақ кәсіпорындарда және кез келген ұйымдық-құқықтық нысан мекемелерінде кәсіби ғылыми жұмыс жүргізу дағдысы бар, нақты ғылыми-практикалық шараны құрып және жүзеге асыру қабілеттері бар жоғары білікті жетекшілерді даярлау.

Болашақ педагогтардың өзіндік ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруда негізге алынатын әдіснамалық тұғырлар мәселесіне келетін болсақ, ғалым М.Ш. Сагаутдинованың пікіріне жүгінеміз. Ол зерттеу жұмысында келесідей теориялық-әдіснамалық негіздерді ұстануды ұсынады: тұлға-субъектілік, кәсіби іс-әрекеттілік, субъект-субъектілік қарым-қатынас, диалогтік-конструктивтік, өзін-өзі реттеушілік және т.б. [3, 5 б.].

Шығармашылық әрекеттердегі тұлғаның субъектілігін дамыту шартын орындауда ең бастысы – субъектілік бағыт бойынша іс-әрекетті белсенді түрде жүзеге асырушы тұлға болып табылады.

Іс-әрекет субъектісі ұстанымын көптеген зерттеушілер нақтылай түсті. Мәселен, А.К. Абульханова-Славскаяның пікірі бойынша, іс-әрекет субъектісі – ең алдымен бар болғаны тұлғаның жаңа және қайта жасалған сапасы. Ол қабілеттерді, мақсаттар мен қажеттіліктерді қарапайым есепке алу ғана емес, адамның барлық психикалық құрылым жүйесінің толық қайта құрылуы нәтижесінде пайда болады. Бұл жаңа қасиеттердің қалыптасуы кризисті жай-күйлер арқылы дамудың ұзақ жолынан өтеді [4, 58 б.].

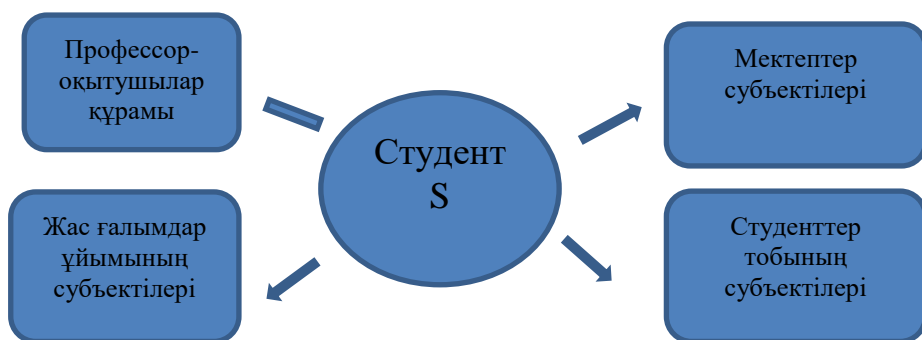
Студент тұлғасының көкейкесті қабілеттері, мотивтері, өзін-өзі бағалауы және адамға қойылатын кәсіптік жаңа талаптар арасында пайда болатын қарама-қайшылықтар іс-әрекет субъектісінің даму үдерісіндегі қозғаушы күштері болып табылады.

Студенттер іс-әрекет субъектісі ретінде өздерінің ішкі және сыртқы детерминациялардың арақатынастарын айқындауда белсенділік танытып, өзінің дара ерекшеліктерінің даму деңгейлерін өздері анықтайды.

Субъект болған соң студент өзінің оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың жеке тұлғалық тәсілін жасайды. Бұл тәсіл тұлғалық қасиеттерге, мақсат пайымдауға және іс-әрекеттегі мотивацияға, дәл осы іс-әрекеттің объективті сипаттамаларына сәйкес болады. Іс-әрекет тәсілі дегеніміз осы негізгі параметрлердің барынша оңтайлы интегралды композициясы. Студенттер субъект ретінде өздерін өздері реттеу нәтижесінде жағымсыз қалыптардың алдын алады, ал іс-әрекет бірде мотивациялық, бірде ерік-жігер тарапынан реттелінеді.

Осыған орай, іс-әрекет субъектісі ұстанымы негізінде, біріншіден, шығармашылықтың шарты болып табылатын, кәсіптегі болашақ маман тұлғасының толық және қанағаттанарлық өзін-өзі көрсетудің жолдары қалыптасады, осы ұстаным жоғары деңгейдегі кәсіби іс-әрекеттің және түрлі кәсіби мамандардың тиімділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Белсенді әрекет жағдайында білім алушылардың өзара, олардың оқытушылар т.б. арасындағы субъект-субъектілік қарым-қатынасы жүзеге асады, сол арқылы өнімді-креативтілік іс-әрекеті барысында студенттердің ғылыми-практикалық тәжірибесі жүзеге асады. Бұл айтылғандарды сурет түрінде төмендегідей бейнеледік.



Сурет 1. Субъект-субъектілік қарым-қатынас

Студенттердің ғылыми-зерттеу қызметінің нәтижесі келесідей ұстанымдарға негізделеді: жүйелілік және бірізділік, ғылыми-педагогикалық қамтамасыз етілуі, оқытушылардың студенттермен ғылыми-зерттеу жұмысымен айналысуға дайындығы, зерттеу қызметінің мотивациясы.

Осыдан келе, ғылыми-зерттеу жұмыстың нәтижесі келесі факторларға тәуелді:

- өзіндік жұмыс дағдыларын қалыптастыруға, мақсатты қоя білуге, жоспарлауға, қойылған міндеттерге жетуге, жұмыс барысын талдауға, өз жұмысын сынай білуге;

- мотивацияның дамуына, өз білімін кеңейтуге, нақты мәселені зерттеуге;
- оқу процесін ғылыми-зерттеу элементтерімен толтыруға;
- жалпы және кәсіби білімінің тереңдігіне;
- еңбексүйгіштікке, мақсаттылыққа, белсенділікке, саналылыққа, өз пікірін қорғай алуына [5, 92 б.].

Жоғары кәсіби білім беру жүйесінде студенттердің ғылыми-зерттеу қызметінің түрлері мен формаларын қолдану мен енгізу бойынша бірнеше бағыттарды көрсетуге болады:

- оқу үдерісін зерттеу міндеттерімен байыту (дәрістер, практикалық сабақтар);
- ғылыми жұмысқа студенттерді тартудың оқудан тыс формаларын дамыту (мәселен, ғылыми баяндамалар, мақалалар жазу, мәлімдемелер дайындау; студенттік олимпиадалар және ғылыми конференциялар өткізу; грант алуға жобалар ұсыну; жоғары оқу орны – өндірістің (мектеп және басқа мекемелер) ғылыми ынтымақтастық формалары);
- студенттердің ғылыми-тәжірибелік қызметінің ұжымдық формаларын (ғылыми үйірме, жас зерттеушілер ұжымы және т.б.) енгізу.

Өткізілетін ғылыми-практикалық конференциялардың маңыздылығына ерекше тоқталған жөн. Ғылыми конференциялар студенттерде ғылыми дүниетану, ішкі мәдениет, белсенділік және тәуелсіздік элементтерінің дамуына қамтамасыз етеді. Оны өзіндік мазмұны және оқу міндеттерін жүзеге асыратын әдістері бар оқу қызметінің перспективті формасы ретінде қарастыруға болады. Конференцияның мазмұны әртүрлі білімнің аясында оқу деңгейінің ғылыми әдісті тануды жүзеге асырып, оқу міндеттері студенттер, оқытушылар және қатысушылар арасында қарым-қатынас үрдісінде жүзеге асырылады.

Студенттерді ғылыми зерттеу жұмыстарымен айналысуын барлық оқу кезеңінде үздіксіз қамтамасыз ету маңызды. Және оқу үрдісінде студенттерге қойылатын зерттеу міндеттерін қиындықтарын бірте-бірте күрделендіріп отыру қажет. Демек, оқу процесіне студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысын енгізу ғылыми-зерттеу қызметінің эффективтілігін күшейтеді.

Студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысын ұйымдастырудың келесі негізгі түрлерін ажыратып көрсетейік:

- оқу процесіндегі ғылыми-зерттеу жұмыс;
- оқу процесін толықтыратын ғылыми-зерттеу жұмыс;
- оқу процесіне параллель ғылыми-зерттеу жұмыс.

Осы жайтта студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысының негізгі ұйымдастыру формалары болып:

- оқу жоспары бойынша ғылыми-зерттеу жұмысы;
- сабақ уақытысында ғылыми-зерттеу жұмыс элементтерін қосу;
- диплом жұмысы;
- жеке ғылыми-зерттеу жұмысы;
- ғылыми-зерттеу жұмысын практикада орындау;
- ғылыми рефераттарды тақырып бойынша орындау;
- студенттік ғылыми үйірмелер;
- студенттік ғылыми қоғам;
- ғылыми-практикалық мәселе бойынша студенттік ғылыми топтар;
- семинарларға, конференцияларға, симпозиумдарға, ғылыми және оқу-зерттеу жұмысының конкурстарына қатысу;
- ғылыми-инновациялық қызметке қатысуға тарту.

Ал, студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысын ұйымдастыру нәтижесі ретінде өзіндік ғылыми-зерттеу жұмысына құлшыныс (ынтасы), ғылыми зерттеу бойынша теориялық білім қоры, зерттеу әдіс-тәсілдерін қолдану, ғылыми жұмыста өзін-өзі басқара алуды белгілейміз.

Ғылыми жұмысқа студенттердің ынта-қызығушылықтарын оята отырып, ғылымға тартудың жоғарыда аталған формаларын дамытудың маңызы зор.

Қорыта келе, қазіргі кезеңдегі жоғары кәсіби білім беруді дамытудың басты шарттарының бірі – студенттерді ғылыми-зерттеу ізденістеріне тарту, бұл өз алдына білімнің инновациялық экономикасының қажеттіліктеріне бейімделген зерттеушілердің жаңа ұрпағын өсіруге қамтамасыз етеді. Демек, жоғары оқу орындарының алдында тұрған тек оқу пәндерінің біліміне ғана емес, сонымен қатар ғылыми-зерттеу жұмысының іскерліктері мен дағдыларына ие құзыретті мамандарды дайындау мәселесі қазіргі кезде теориялық және практикалық тұрғыдан маңызды болып табылады. Ең маңыздысы, болашақ маманның күнделікті кәсіби тапсырмаларды шешуде жаңа жолдарды іздеу мен жоспарлауға көмектесетін зерттеушілік құзыреттілік секілді кәсіби сапасының дамуы.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. — Астана, 2010.

2 Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. *Подготовка* будущих педагогов к исследовательской деятельности: монография /В.С.Лазарев, Н.Н. Ставринова. — Сургут: РИО СурГПУ, 2007. - 171 с.

3 Сагаутдинова М.Ш. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к профессиональной самоактуализации. Автореферат ... дисс к.п.н. – Алматы: 1999.– 30 с.

4 Абульханова К.А. Мировозренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: ИПРАН, 1997. - С. 56-75

5 Афонина И., Барсукова Л. Некоторые подходы к организации исследовательской деятельности студентов// Дошкольное воспитание. — №8. — М.: Воспитание дошкольника, 2011. - С. 91–94

#### Резюме

В статье рассматриваются содержание, цели и задачи, принципы организации научно-исследовательской работы студентов. Также обсуждаются педагогические условия и формы организации научно-исследовательской работы студентов в педагогическом процессе.

#### Resume

In the article the authors consider the content, goals and tasks, principles of organizing the students' research work. There are also discussed pedagogical conditions and forms of organizing the students' researches in the pedagogical process.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА – ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ

**Б.А. НУРМАГАМБЕТОВА**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Павлодарский государственный педагогический институт

**Ж.Б. БАЙСЕЙТОВА**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Павлодарский государственный педагогический институт

### **Аннотация**

В статье внимание уделено проблеме педагогической поддержки, технология которой относится к культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, творчестве, действительном демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребёнка. Рассмотрены основные ключевые понятия педагогической поддержки, а также современный взгляд на педагогику свободы.

*Ключевые слова:* педагогическая поддержка, нравственно-духовное образование, социализация, самопознание, педагогика свободы.

Среднее образование будет направлено на укрепление нравственных ценностей, национально-культурных традиций и обеспечения преемственности поколений, а также становления личности, способной нести ответственность за свою Родину. В условиях ценностного образования школа обеспечит вклад в реализацию общенациональных идей, консолидирующих народ Казахстана, прививая патриотические чувства и способствуя воспитанию их открытыми, доброжелательными гражданами своей страны [1].

В этих условиях смена парадигмы воспитания, его направленность на укрепление нравственных ценностей, национально-культурных традиций и обеспечения преемственности поколений требует поиска новых подходов и технологий обучения и воспитания. Педагогическая поддержка, будучи высокотехнологичной, психолого-педагогической деятельностью даёт возможность педагогам выявлять и развивать способности и личностный резерв каждого ребенка в решении задач, поставленных перед обществом.

Остановимся подробно на понятии «педагогическая поддержка». Понятие «педагогическая поддержка» вошло в активный словарь

педагогике сравнительно недавно вместе с другими терминами, выражающими идеи гуманистически ориентированного образования.

В настоящее время в сфере педагогической теории и практики происходит переоценка многих, казавшихся ранее безусловными теорий, фактов и отдельных понятий, и появляются новые понятия, требующие научного осмысления. Недостаточная разработка, отсутствие точности и однозначности определения понятия «педагогическая поддержка» затрудняет процесс познания сущности этого явления, приводит к противоречивому толкованию самого термина и требует, поэтому, специального рассмотрения и анализа.

В то же время в педагогической науке, в теории и практике школы интерес к содержанию и формам педагогической поддержки растет. Появилось много работ, развивающих концепцию О.С. Газмана, в частности Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, Т.В. Фроловой, С.М. Юсфина и других [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Одновременно развиваются направления, рассматривающие педагогическую поддержку в широком педагогическом контексте (в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, А.В. Мудрика, И.Д. Фрумина, И.С. Якиманской) [10].

Наряду с этим рассмотрим современный взгляд на эту проблематику. Во-первых, личностная ориентация образования не отказывается от социальной детерминации и конечных целей обучения. В то же время предусматривает особую важность обеспечения процесса собственного личностного роста ученика, полноценного свободного и творческого проживания детства и юности как самоценных и социально значимых периодов жизненного утверждения человека [11].

Постепенно идеи поддержки и родственные ей понятия заботы, защиты, помощи, взаимодействия, сотрудничества образовали особое пространство педагогики, которое характеризуется повышенным вниманием к различным проявлениям самости ребенка (самоопределению, самоорганизации, самооценке, самореализации, саморазвитию).

Многие авторы определяют поддержку как принцип педагогической деятельности в реализации гуманистического подхода к взаимодействию взрослых и детей (Е.В. Бондаревская, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Ш.А. Амонашвили и др.) [10]. Ребенок является объектом педагогического взаимодействия. В то же время он – субъект самовоспитания, саморазвития. Суть педагогической поддержки ребенка в том, чтобы помочь преодолеть ему препятствия, трудности на пути саморазвития.

О.С. Газман указывал: «взрослое общество, если оно сознает свою ответственность перед подрастающим поколением, не может оставить его без поддержки и помощи в трудный период самоопределения» [2].

Ребенку нужна педагогическая помощь и поддержка. Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к ребенку. Ш.А. Амонашвили считает, что поддержка основывается на трех принципах педагогической деятельности: любви к детям, очеловечивания среды, в которой они живут и проживания педагогом в ребенке своего детства [12].

Вместе с тем, одним из ключевых понятий педагогической поддержки является «проблема», точнее «преодоление» препятствий (проблем) (О.С. Газман) [2].

Кроме того, предметом педагогики свободы, в отличие от предмета педагогики необходимости, являются способы изучения человеком самого себя, а не только естественнонаучной картины мира. Изучая мир таким, «каков он есть», как он представлен наукой, педагогика необходимости не ставит перед собой задачу развития у детей способности к самопознанию – это не ее предмет, если она и изучает человека, то в качестве всеобщей, а не частной, личностной данности, категории. Педагогика свободы, изучая человека как субъекта выбора (отсюда еще одно ключевое понятие данной концепции – *самоопределение*), имеет в виду то, что человек делает этот выбор по отношению к себе. Следовательно, без самопознания свобода невозможна.

Педагогика свободы рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на ученика как на уникальную, духовную «самость». Она понимает ученика не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность. Это снимает для нее проблему «человека как объекта воспитания» (предмет социализации) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодеятельности), свободного выбора (самоопределения).

В связи с вышеизложенным, позитивные изменения в нашей стране нашли свое отражение в воспитательном процессе организаций образования. Примером может служить то, что здесь создаются условия для возрождения интеллектуального, духовного и творческого потенциала нации с учетом общекзахстанского менталитета, культурных, национально-исторических традиций.

В системе образования Казахстана реализуется программа нравственно-духовного образования «Самопознание» (автор идеи



Программы – С.А. Назарбаева), имеющая позитивный метапредметный и воспитательный потенциал. Программа охватывает все сферы воспитательной работы в организациях образования и при должной её реализации будет выполнять роль сильного катализатора механизмов возрождения национальных и общечеловеческих ценностей в их единстве.

Основанная на многовековом опыте народной педагогики с использованием вдохновляющих идей самых современных воспитательных теорий, программа нравственно-духовного образования «Самопознание» не имеет аналогов в мировом образовательном пространстве. Она обеспечивает непрерывность и преемственность всех уровней образования в нравственно-духовном воспитании детей и учащейся молодежи. Данная программа, основанная на вечных общечеловеческих ценностях, способствует воспитанию достойных граждан, обладающих благородным характером, нравственными качествами и является ведущим механизмом реализации Концептуальных основ воспитания.

Анализ нормативно-правовой базы свидетельствует о широком использовании понятий «свободное развитие личности», «права человека», «интересы личности» и других. Данные формулировки предполагают демократизацию, прежде всего, на первичном уровне образовательных организаций. Как приоритетные ценности выделяются индивидуальное саморазвитие, успешная самореализация и самоопределение.

Нами была разработана Примерная программа воспитания и социализации обучающихся, которая является концептуальной и методической основой для разработки и реализации организацией образования собственной программы воспитания и социализации учащихся.

Нравственно-духовное образование является неотъемлемой частью общего учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в системе образования. Традиционная педагогика считает необходимым целенаправленное развитие у человека проявлений духовности, а точнее – ее светлой стороны, ориентированной на доброту, любовь, истину, уважение к другим людям, сострадание, сочувствие, что соответствует нравственным ценностным ориентациям.

Главным образом, следуя логике наших рассуждений, раскроем еще одно ключевое понятие педагогической поддержки – *защита*, которое предполагает обеспечение физической, психологической, моральной безопасности ребенка, отстаивание его интересов и прав.

И, наконец, самостоятельность – результат совместной деятельности взрослого и ребенка, выражающийся в способности

последнего без посторонней помощи и контроля решать собственные проблемы.

Изучив понятие педагогической поддержки, мы пришли к выводу, что суть педагогической поддержки заключается в трёх понятиях: проблема, защита, самостоятельность.

Таким образом, педагог, осуществляющий поддержку,- это защитник интересов ребёнка. Педагогическая поддержка становится принципом и направлением его педагогической деятельности. И тогда педагог с позиции «борьбы с..» переходит на позицию: «я помогу тебе...».

#### Список литературы

- 1 Государственная программа развития образования на 2016-2019гг.//Интернет-журнал – «Просвещение», 2016.
- 2 Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М., 2002. – С.63
- 3 Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования //Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63-81.
- 4 Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка. // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39-49.
- 5 Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребёнка и взрослого // Классный руководитель. 2000. – № 3. – С. 92-103.
- 6 Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Процесс совместного преодоления, или педагогическая поддержки ребенка как предмет управления // Директор школы. – 1997. – № 2. – С. 3-13.
- 7 Юсфин С. Педагогическая поддержка в школе // Нар. образование. –1998. – №6. – С. 112-115.
- 8 Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогическая поддержка. Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с
- 9 Фролова Т.В. Индивидуальная поддержка школьников / Воспитательная система школы: проблемы управления: очерки прагматической теории. – М., 1997. – с. 39-46
- 10 Попова С.И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. – М., 2005. – С.91
- 11 Михайлова Н.Н. и др. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании. – М., 2006. – С.37
- 12 Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетиздат, 1990. – С.93

#### Түйін

Мақалада ішкі бостандығы, шығармашылық, демократия және гуманизм негізіндегі ересек пен бала арасындағы қарым-қатынаста өсіп келе жатқан, технологиясы тәрбие мәдениетіне қатысты педагогикалық қолдау мәселеге ерекше назар аударылады. Педагогикалық қолдаудың негізгі ұғымдары, сондай-ақ бостандық педагогикасына қазіргі заманғы көзқарасы қарастырылған.

### Resume

In the article attention is paid to the pedagogical support issue, which relates to the technology of the culture of education grows th on the inner freedom, creativity, real democracy and humanism of the adults and children relationship. The basic key concepts of the educational support, as well as the modern view of the pedagogy of freedom are examined.

## ПЕДАГОГТИҢ ӨЗДІГІНЕН БІЛІМ АЛУЫНЫҢ ЖӘНЕ ӨЗІН-ӨЗІ ЖЕТІЛДІРУІНІҢ ЗАМАНАУИ ЖАҒДАЙҒА СӘЙКЕСТІГІ

**Г.К. ҚАЛТАЕВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті

### **Аннотация**

Мақалада қоғамның сұранысына сай білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында педагогикалық білім мәселесінің өзектілігі негізделді. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында заманауи педагогке қойылатын талаптардың бірі ретінде педагогтің өздігінен білім алуы және өзін-өзі жетілдіруі екендігі ерекше атап өтілген.

Педагогикалық қабілеттіліктер анықтамаларындағы олардың мазмұнына талдау жасалып, педагогтің кәсіби өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру құрылымы анықталды. Осының нәтижесінде педагогикалық қабілеттіліктер анықтамаларындағы кәсіби өзін-өзі жетілдіру құрылымына сәйкес келетін бөліктер ерекшеленген, олар мыналар: өздігінен және шығармашылық ойлау мәнері, өз жұмысын дұрыс ұйымдастыра алу қабілеттілігі, рефлексиялық-гностикалық қабілеттіліктер.

*Түйін сөздер:* заманауи педагог, педагогикалық қабілеттілік, педагогтің кәсіби өздігінен білім алуы және өзін-өзі жетілдіруі.

Қазіргі жағдай жаңа білім беру жүйелері мен технологиялардың және жалпы ұлттық білім беру жүйесінің қалыптасуы мен дамуымен, оның әлемдік білім беру кеңістігіне кірігуімен сипатталады. Сондықтан педагогикалық білім беруді түрлендіру негізінде жаңа формация педагогін даярлау педагогиканың маңызды мәселелерінің бірі болып табылады.

Педагогикалық білім беру барлық білім беру жүйесінің басым бөлігіне айналды, себебі оны жалпы алғанда да, әр буынын бөлек алғанда да ол жүйе қызметінің тиімділігін анықтайды. Педагогикалық білім берудегі шиеленіскен мәселелердің орын алуы, педагогикалық кадрлар даярлау сапасын арттыру қажеттігі оны қоғамның тұрақты дамуы мәнмәтінінде әлемдік білім беру тенденцияларына сәйкес өзгертуді талап етеді.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында педагог кәсібінің беделін және олардың сапалық құрамын арттыру мақсатында мынадай міндеттер қойылған: «Педагогтерге қойылатын талаптарды күшейту шаралары қарастырылуда... Өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру педагог портфолиосында көрінетін педагог қызметінің ажырамас бөлігіне айналады» [1].

Сонымен, педагогке жаңа жағдайда мемлекет тарапынан қойылатын талаптар қай бағытта жүзеге асырылу керек деген мәселе туындайды. Мәселені ашып беру мақала мақсаты болып табылады.

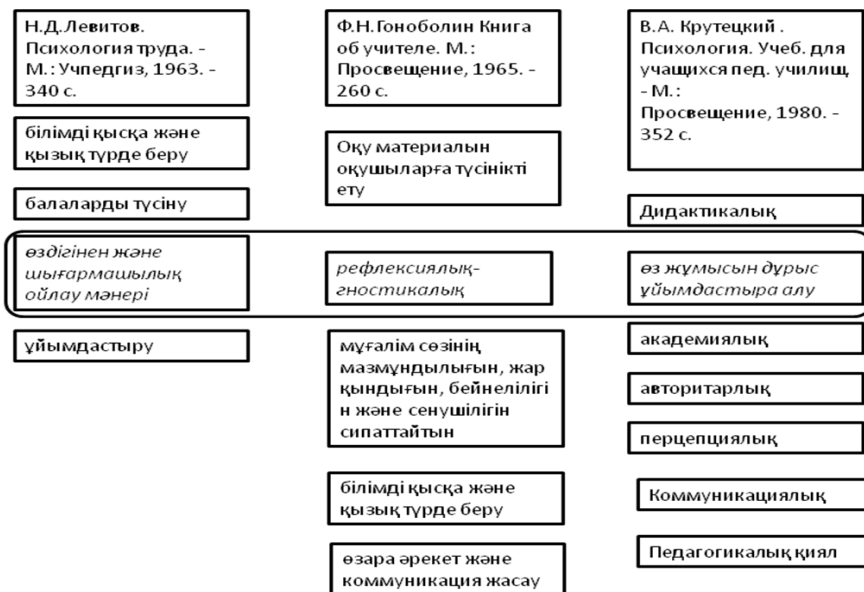
### **Педагогтің өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдірудің теориялық аспектілері**

Педагогикалық кадрлардың кәсіптік құзыреттілігін дамытудың ғылыми-теориялық негізі болып психология мен педагогика ғылымдарының педагогикалық іс-әрекет мәнісі туралы, педагог тұлғасы мен оның кәсіби және тұлғалық қасиеттері мәні туралы іргелі қағидаттар, кәсіптік құзыреттілікті дамытуға деген тұлғаға бағытталған көзқарас болып табылады. Осы мәселелерді зерттеуге арналған ғылыми еңбектерде әртүрлі көзқарас орын алған, бірақ авторлардың көбісі кәсіптік педагогикалық білім беру мақсаты белгілі бір білім қорын меңгеру емес, кәсіптік іс-әрекетті толығымен меңгеру керек екенімен келіседі.

Педагогикалық іс-әрекет – ол оқушыларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту бойынша педагогтің кәсіптік іс-әрекет саласы. Оның мақсаттары көпфункционалды, сондықтан педагогикалық міндеттер өз мәнісінде кешенді сипатқа ие болады. Олар тек педагогика, психология құралдары арқылы немесе нақты ғылымдарды оқыту әдістемесі көмегімен шешілмейді, әртүрлі саладан алынған білімнің ерекше жиынтығының болуын көздейді. Дәл осы жиынтықты педагог маман даярлаудың нақты бағдарламаларын түзу кезінде жасау керек. Бұл жиынтық кейінірек, педагог білім алушылардың білім игеруге дайындық деңгейіне талдау жасағанда, олардың оқу іс-әрекетін ынталандыру және белсендіру кезінде, игеру нәтижелерін анықтағанда және т.т. қолданылады [2].

Педагогикалық іс-әрекет табыстылығы ең алдымен оқытушыда, өндірістік оқыту шеберінде педагогикалық қабілеттіліктің болуымен анықталады. В.А. Петровский [3] С.Л.Рубинштейн мен Б.М.Тепловтың теориялық қағидалары негізінде педагогикалық қабілеттіліктің толық жиынтығын бөліп шығарды. Осыған байланысты ең белгілі деген жіктеулердің салыстырмалы сипаттамасын келтіреміз (1-сурет).

Суретте үш автордың педагогикалық қабілеттіліктер мазмұнына сипаттамалары берілген. Өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру қабілеттіліктері бөлек қаріппен, курсивпен, көзге түсетіндей етіп ерекшеленген.



1-сурет – Негізгі педагогикалық қабілеттіліктер мазмұны

Бұл суретте келтірілген анықтамаларды біз тағы бір мақсатта пайдаланамыз. Ол мақсат мәнісі мынада: жоғарыда айтылғандай, өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру педагог қызметінің ажырамас бөлігіне айналады, сондықтан кестеден біз өздігінен білім алуға қабілеттіліктерді ерекше көрсетіп қоямыз.

Келтірілген педагогикалық қабілеттіліктер анықтамаларында олардың мазмұнына, біріншіден, көптеген тұлғалық қасиеттер кіретіні, екіншіден, олар белгілі бір әрекет, білік арқылы ашылатыны көрініп тұр. Сонымен қатар, кейбір біліктер бірнеше қабілеттілікті енгізеді, оның себебі педагогикалық іс-әрекеттің күрделілігінде, көпқырлылығында.

Енді қойылған мақсатты орындау үшін, яғни өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру қабілеттілікті бөлек көрсету үшін оның құрама бөліктерін қарастырайық. Л.Н. Клименко жазғандай, «Профессионал болып қала беру үшін үздіксіз өздігінен білім алу үдерісі талап етіледі... Педагогтің кәсіби өзін-өзі жетілдіруі және өзін-өзі тәрбиелеуі негізінен мүмкін емес, егер ол өзі жалпы педагогикалық біліміндегі, оқытылатын ғылым негіздері бойынша біліміндегі ақтандақтарды, өзінің педагогикалық инструментарийінің жеткіліксіз екендігін

көрмесе. Өзін-өзі тәрбиелеу және кәсіби өзін-өзі жетілдіру жұмысына кірісу алдында педагог белгілі бір кезеңдегі өз жұмысын талдау бойынша мәліметтерге, олардың объективті бағаларына, өз іс-әрекетін жақсарту бойынша әріптестерінің ұсыныстарына ие болу керек... Өз іс-әрекеті нәтижелері мен үдерісін талдай отырып, оқытушы рефлексия жасайды, ал олсыз білім беру үдерісі заңдылықтарын түсіну болмайды, педагогикалық шеберлікке ілгері қозғалыс болмады» [4].

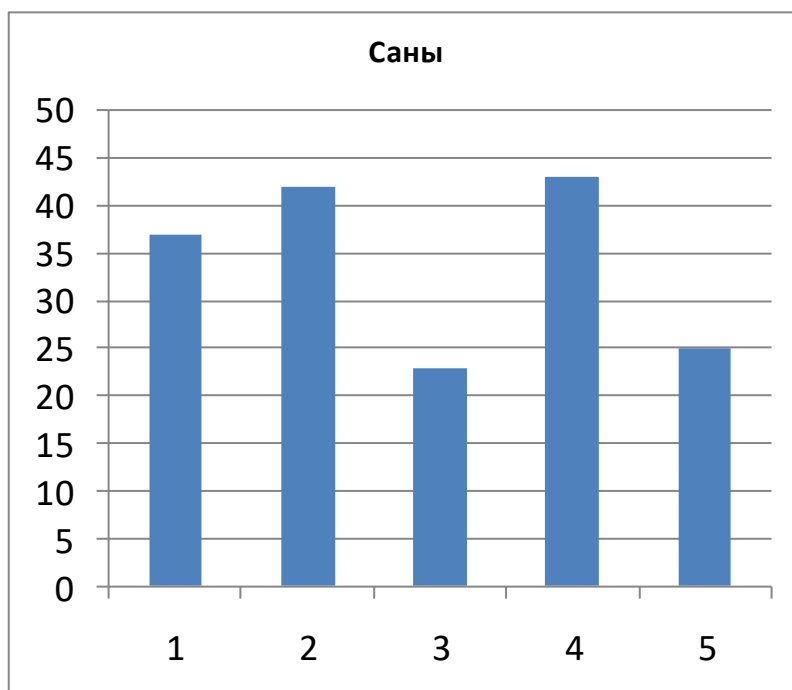
Рефлексия маңыздылығына профессор Ш.Таубаева да ерекше назар аударады: «Рефлексия жалпы алғанда, адамның өзінің ішкі жан дүниесіне, өзінің тәжірибесіне, өмірлік іс-әрекеттеріне сүйенуі, білім беру іс-әрекетінде субъектінің мотивін ұйымдастыру формаларының бірі және білім берудің алдыңғы қатарлы жаңашыл тәжірибесінде пайдаланылатын мақсатқа жету құралы» [5, 335 б. ].

### **Педагогтің өздігінен білім алу және өзін-өзі жетілдіру деңгейі**

Педагогтердің тұлғалық құзыреттілігі қаншалықты дамығандығын анықтау үшін, біздің пікірімізше, құзыретті құраушы бөліктерінің қалыптасқандығы сапасын анықтау керек. Әлеуметтік құзырет өзіне жауапкершілікті алуға, бірігіп шешім қабылдауға қатысуға, шиенелістерді демократиялық жолмен шешуге, әртүрлі мәдениет және дін өкілдерімен тиісті қарым-қатынас құруға, ұжымда бірін-бірі жақтырмау оқиғаларының орын алуына қарсы болуға қабілеттілікті енгізеді. Әлеуметтік құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін біз Л.П. Калининский әдістемесі көмегімен анықтадық [6].

Бұл әдістеменің артықшылығы сөзсіз. Ол тұлғаның 10 қасиетінің даму деңгейлерін анықтауға, сонымен қатар олардың мықты және әлсіз жақтарын салыстыруға мүмкіндік береді, атап айтқанда олар: тұлға бағытталуы, іскерлік, топта басым болу, өз-өзіне сенімділік, талапшылдық, қасарысу, жұмсақтық, тәуелділік, психологиялық ізет, қайырымдылық. Аталған әдістеме бойынша Астана қаласының колледждері мен кәсіптік лицейлердің педагогикалық қызметкерлері зерттелді. Сынаққа түскендер саны — 110. Әдістеме даму диагностикасына арналған 10 тұлға қасиетінің әрқайсысы үшін 15 сұрақтан және сынаққа түскендердің жауаптарының нақты екенін тексеруге бағытталған 10 сұрақтан (оны өтірік межелігі дейді), жалпы саны 160-қа тең сауалнамадан тұрады. Әдістемеге іс-тәжірибе жүргізушіге арналған хаттама қағазы және психологиялық қасиеттер көрінуін бағалау қағазы кіреді.

Шынайылық бағаланған соң сенімді болып 76 жауап табылды. Жас педагогтер жүріп-тұрысында өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылыстың, яғни педагогтің тұлғалық қасиеттерін куәландыратын тестілеу нәтижелері 2-суретте келтірілген. Көріп тұрғанымыздай, кейбір қасиеттер көрсеткіштерінің пайыздық мәні төмен болып тұр.



2-сурет. Жас педагогтердің тұлғалық қасиеттерін куәландыратын тестілеу нәтижелері

Белгілеулер: 1 - зияткерлік дамытуға ұмтылыс; 2 - жетілуге ұмтылыс; 3 - кәсіпкерлік дамытуға ұмтылыс; 4 - өзін танытуға ұмтылыс; 5 - талапшылық

Бұл тұжырым жас педагогтердің мемлекет тарапынан қойылатын талаптарды жүзеге асыруға, атап айтқанда өздігінен білім алудың және өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуға міндетті екеніне назар аударады.

Біздің қоғамда уақыт сынына төтеп бере алатын жаңартылған және әлдеқайда тиімді кәсіби білім беру мазмұнына деген сұраныс өсіп келеді. Әр адамның тағдыры білім беру жүйесінде маңызды болып есептелінетін болса, онда педагогке қойылатын талаптың зор екені сөзсіз. Бұл табиғи құбылыс, заңды нәрсе, өйткені білім беру жүйесі қоғам өмірінің барлық саласына қатысты әлеуметтік-экономикалық жағдайда жұмыс істейді. Сондықтан да педагогикалық мамандықтар бойынша мамандарды даярлау сапасы мен педагогтердің тәжірибелік іс-әрекетінің нәтижелерін бағалау қажеттілігі туындап отыр.

Қазіргі таңда педагог мемлекет тарапынан қойылған талаптарға сай болу үшін өздігінен және шығармашылық ойлау мәнеріне, өз жұмысын дұрыс ұйымдастыра алу қабілеттілігіне, рефлексиялық-



гностикалық қабілеттіліктерге ие болу керек. Өйткені педагогикалық іс-әрекет табыстылығы педагогтің бойында педагогикалық қабілеттіліктің болуымен анықталады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 - 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығымен бекітілген. — Астана, 2016

2 Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Аспект Пресс, 1995. - 271 с.

3 Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.

4 Клименко Л. Н. Профессиональное самообразование педагога [Текст] // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 30-39.

5 Таубаева Ш. Педагогика әдіснамасы: оқу құралы. — Алматы: Қарасай баспасы, 2013. — 432 б.

6 Калининский Л.П. Методика психодиагностики профессионально значимых и деловых качеств будущего специалиста // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. — Тюмень, 1981. - С. 77-78

#### Резюме

В статье обоснована актуальность проблемы педагогического образования в условиях обновления содержания образования в соответствии с запросами общества.

#### Resume

The author of the article proves the urgency of the problem of pedagogical education in the context of updating the content of education in accordance with the demands of the society.

## ҚАЗІРГІ ӘЛЕУМЕТТІК ДАМУ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ

**Б.М. ЖАПАРОВА**

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты,  
педагогика ғылымдарының кандидаты

**А.Қ. НҰРҒАЛИЕВА**

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты,  
педагогика ғылымдарының кандидаты

### **Аннотация**

Аталмыш мақалада бүгінгі жаһандану үрдісінде патриотизм ұғымы тек мемлекеттік тұрғыда ғана емес, әлемдік деңгейде бейбітшілік пен тыныштықты сақтау мәселесі тұрғысынан қарастырылады. Қазақстандық патриотизм әлемдік тыныштық пен бейбітшілікті сақтаудың негізгі бір тұғыры екендігі жан-жақты айтылады. Еліміздің егемендік алуымен байланысты «патриотизм», «ұлттық патриотизм», «қазақ патриотизмі» және «қазақстандық патриотизм» ұғымдарына сипаттама беріледі. Қоғамның әлеуметтік даму жағдайына байланысты Қазақстандық идея тұрғысынан қоғамда патриоттық құндылықты қалыптастыру факторлары барынша дәлелді баяндалған.

*Түйін сөздер:* жаһандану, әлемдік, патриотизм, бәсекелестік, ұлттық, стратегия

Бүгінгі жаһандану үрдісінде патриотизм ұғымы тек мемлекеттік тұрғыда ғана емес, әлемдік деңгейде бейбітшілік пен тыныштықты сақтау мәселесі тұрғысынан қарастырылады. Қазақстандық патриотизмді әлемдік тыныштық пен бейбітшілікті сақтаудың негізгі бір тұғыры деп айтуға болады. Қазақстан Республикасының алғашқылардың бірі болып ядролық қарудан бас тартуы, сынақ алаңдарын жабуы, бұл әлемдік бейбітшілікті сақтауға жасаған негізгі қадам болып табылады.

Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына әр жылғы Жолдауларын зерделей келе, Қазақстандағы әлеуметтік жағдайлар жылдан-жылға дамып отырғанын көреміз: ұлттық білім беру жүйесінің әлемдік білім жүйесімен кіріктірілуі, экономикалық өсу, денсаулық мәселесі, Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы, қазақ халқының моральдық және рухани құндылықтары.

Еліміздің егемендік алуымен байланысты «патриотизм», «ұлттық патриотизм», «қазақ патриотизмі» және «қазақстандық патриотизм» ұғымдары жаңа санатқа ие болып, қайта қолданысқа енді.

Көп ұлтты Қазақстан халқы үшін отансүйгіштік сезімінің рухани саладағы тату-тәтті тірлік, азаматтық келісімге ғана емес, мемлекеттік материалдық негізін нығайтуға да тікелей ықпалы бар. Отансүйгіштік рух – қазақ елінің әлемдік өркениетті елдер көшіне қосылып, дүниежүзілік қауымдастықтан лайықты орын алуына мүмкіндік беретін бірден-бір күш.

Қоғамның әлеуметтік даму жағдайына байланысты Қазақстандық идея тұрғысынан қоғамда патриоттық құндылықты қалыптастыру факторлары: мемлекетіміздің тәуелсіздігі мен егемендігін сақтау, еліміз бен жерімізді ұрпақтан-ұрпаққа аманаттап отыру; ұлттың ұлт болып қалыптасуының негізгі белгісі ұлттық тіл, яғни, қазақ тілін ұлтаралық тілдер мәртебесіне жеткізу; мемлекеттік тіл ретінде дамып, қалыптасуын жетілдіру әр азаматтың міндеті болып табылуы қажет; мемлекеттік тіл, ресми және республикада тұратын басқа халықтардың тіліне деген құрмет; ұлттық тарихи және мәдени мұраларға деген сүйіспеншілік пен құрмет; ұлттық экономикалық даму процесіне өз үлесін қосу; табиғатты қорғау және экологиялық мәдениетті қалыптастыру; әлемдік техникалық прогрестің алдыңғы қатарынан көріну, Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясына сәйкес кәсіби мамандар қалыптастыруға жағдай жасау, т.б. қамтылады.

Тәрбиенің негізі болып саналатын жалпыадамзаттық құндылықтардың бірі – тәрбиенің басқа адамға деген қажеттілігі, басқа адамдарды сүйе білу қажеттілігі болып табылады. Философиялық тұрғыда рухани құндылық, соның ішінде патриотизм рухани сұраныстарды қанағаттандыратын және тұлғаның рухани әлемін байытуды көздейді. Тұлғаның бойындағы руханилық өлшемдер оның ой-санасында, мінез-құлқында, іс-әрекетінде ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтардың үйлесуі, қалыптасуы деп көрсетеді.

Қоғамның жаңа әлеуметтік даму жағдайында патриоттық тәрбие беруде қоғамның даму заңын негізге аламыз. «Даму заңы – әлеуметтік-саяси өмірдің бір күйден екінші күйге өту заңы, сапалық өзгерістер заңы. Бұлар әлеуметтік-саяси құбылыстар байланыстарының себебін ашады, өзгерістердің бағытын, факторлары мен формаларын анықтайды» [1].

«Әлеуметтік кеңістік – күн сайын баланың алдында қимыл, іс-әрекет, мінез-құлық ретінде немесе ерекше заттар, интерьер, ғимарат, көлік т.б. ұғымдар бейнесінде келген әлеуметтік қатынастардың алуан

түрлігі», - деп әлеуметтік қатынастардың түрлілігі дәстүрде, моральдық құндылықтарда, өнерде, ой-санада, ғылымда бекітілген тарихи тәжірибені қамтиды деп атап көрсетеді педагог-ғалым И.П. Подласый [2].

Әлеуметтік кеңістікте тәрбиені жүзеге асыру – бір әлеуметтік топтан екінші әлеуметтік топқа көшіп жүретін баланың бүкіл өмір салаларын мойындап, қазіргі мәдениеттің жоғары жалпыадамзаттық құндылықтарға бағыт беретін ортақ тәрбиелік пікірге жол көрсету.

Ел Президентінің «Қазақстандық патриотизмді қалыптастыруда мен қазақ ұлтына сенім артамын» деген қағидасы, философиялық тұрғыда философ А. Айталының «Қазақстандық патриотизмнің тарихи тамыры терең, ол ғасырлар бойы қалыптасқан Қазақстан халықтары арасындағы демократиялық дүниетанымға, адамгершілікке және дәстүрлік пен бөтенді жатырқамайтын қазақ ұлтының менталитетіне негізделген», - деген қағидалары қазақстандық патриотизм бүгінгі қоғамның негізгі тәрбие бағыты болуымен қатар, елдің бірлігі, ұлтаралық келісімді реттеуде қазақ халқының терең тарихи тамырымен, тәжірибесімен ұштасып жатқанын көрсетеді [3].

Қоғамның жаңа әлеуметтік даму жағдайында мектеп оқушыларына патриоттық тәрбие беру барысында стратегиялық және тактикалық жағдайларды іске асыруда алдымызға қойған негізгі талаптарды шешу көзделді:

- патриоттық тәрбие беру үрдісінде ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды өзара байланыстыра отырып, тұлғаның бойындағы патриоттық құндылықтарды қалыптастыру;

- жүйелі ұйымдастыру – мектеп, отбасы және әлеуметтік ортаны өзара сабақтастыра отырып, мақсатты түрде оқушыларға патриоттық тәрбие беруді ұйымдастыру;

- оқушылардың жас және дара ерекшеліктерін ескере отырып, патриоттық тәрбие берудің мазмұнын, формалары мен әдістерін нақты пайдалана білу;

- аймақтық ерекшеліктерді ескеру, туған елге, жерге, ауылға, қалаға, т.б. сүйіспеншілігі арқылы, ұлттық және қазақстандық, жалпыадамзаттық патриотизмді қалыптастыру;

- кешенді ықпал ету арқылы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасқан патриоттық, әлеуметтік құндылықтарды, тәжірибелерді жүйелі түрде пайдалану.

Тәрбиенің негізі болып саналатын жалпыадамзаттық құндылықтардың бірі – тәрбиенің басқа адамға деген қажеттілігі, басқа адамдарды сүйе білу қажеттілігі болып табылады. Философиялық тұрғыда рухани құндылық, соның ішінде патриотизм рухани сұраныстарды қанағаттандыратын және тұлғаның рухани әлемін

байытуды көздейді. Тұлғаның бойындағы руханилық өлшемдер оның ой-санасында, мінез-кұлқында, іс-әрекетінде ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтардың үйлесуі, қалыптасуы деп көрсетеді.

Жалпы патриотизмді адамгершілік, саяси принцип және адалдық, мақтаньш, сүйіспеншілік сезім тұрғысынан қарастырады. Патриоттық тәрбиенің философиялық астарына, даму үрдісіне үңілетін болсақ, түп тамыры Түркі қағанатынан бастау алатынын ауыз және жазба әдебиет үлгілеріне шолу жасағанда айқын аңғарамыз. Түркі жұртының ұлттық ерлік дәстүрі негізінде оқушы жастардың бойында патриоттық сезімді қалыптастыру ерекше орын алады.

Оқушыларға патриоттық тәрбие берудегі негізгі міндеттер – қоршаған ортаға деген сүйіспеншілік, қоғамға деген рухани-мәдени қатынас, еліміздің тәуелсіздігі мен бірлігін сақтау, Қазақстан көпұлтты мемлекет екенін негізге ала отырып бүгінгі қоғам мүшелерінің бойында Қазақстандық патриоттық сезімін қалыптастыру.

Сондықтан да жас ұрпақ бойындағы Қазақстандық патриотизмді қалыптастыру, яғни жастайынан ерлік пен елжандылықтың рухын себу отбасынан бастау алады. Отбасындағы негізгі міндет – баланы жастайынан ата-анасына, туған-туыстарына, әулетіне, еліне, жеріне деген сүйіспеншіліктерін жетілдіру арқылы, Отанына, мемлекетке деген шынайы сезімін қалыптастыру.

«Отанды сүю отбасынан басталады» дегендей, жеке тұлғаның бойындағы патриоттық сезімді қалыптастыруда отбасы негізгі орын алады. Әсіресе, Ш.Уәлихановтың тұжырымын негізге алатын болсақ, ең алдымен өз отбасы, туған-туыстары, одан соң ауыл-аймақ, ел-жұртымды, руластарымды, одан соң халқымды, одан соң Сібір орыстарын, Ресей жұртын қадірлеймін деуінен-ақ патриотизмнің негізгі мәйегі отбасы екені дау тудырмайды. Отбасында жеке тұлғаның бойында патриоттық сезімді қалыптастыруда бірінші орында адам бойындағы адами құндылық қасиеті негізгі орын алады [4].

«Елінді сүйсең ерлік істейсің», «Ер жігіт елі үшін туады, елі үшін өледі» деген елжандылық ұрандар адамның жеке басына қарағанда ел намысы, елі үшін мақтаньш сезімі жоғары екенін түсінеміз.

Расында да, көптеген ғылыми еңбектерді зерделейтін болсақ, патриотизмді қалыптастыруға себін тигізетін қасиетті белгілер: ұлттық сана-сезім, ұлттық мақтаньш, ұлттық салт-дәстүрлер, әдет-ғұрыптар, парыз, намыс, бірлік және міндет. Патриотизм сапа, сенім тұрғысынан негізделіп, сезім арқылы көрініс береді.

Бүгінгі тәуелсіз Қазақстан және әлемдегі жаһандандыру процесі тұрғысынан патриотизм ұғымы халықтар мен ұлттардың өз Отанына, мемлекетіне деген сүйіспеншілігімен қатар, әлемдік дамудың

тыныштығы мен бейбітшілігін сақтау үшін барлық күш-жігерін жұмсауға ұмтылу. Қазақ халқының тарихын зерделеу барысында олардың табиғаты, әлеуметтік жағдайына, тұрмыс-тіршілігіне байланысты патриот халық екенін айқын аңғаруға болады.

Оқушылардың бойында патриотизмді қалыптастырып дамытуда оқу-тәрбие факторларын анықтауда сыртқы факторлардың ерекшелігін ескере отырып, жеке тұлғаның патриотизмінің қалыптасуының айқындаушы негізгі фактор ретінде оқу-тәрбие саласының әсер етуіне назар аударамыз. Жеке тұлғаның қалыптасу үрдісінде бірден-бір әсерін тигізетін күш — қоршаған ортасы, яғни қоғам.

Кез келген адам баласы дүниеге келгеннен бастап қоғамдағы болып жатқан құбылыстарды қабылдау арқылы өзінің ойлау қабілеті, санасы, мінез-құлқының және басқа да қасиеттерінің реттелуіне жол береді. Сондықтан да тұлғаның қалыптасуына және дамуына бірден-бір ықпал етуші – қоғам.

Тұлға өзінің көздеген міндетін шешу арқылы қоғамдық мүддені де шешеді. Сол себепті тұлға мен қоғам бір-бірімен тығыз байланысты. Қоғамда болып жатқан құбылыстардың барлығы адамдардың қатысуы салдарынан пайда болады. Адамның қалыптасуына қоғам әсері қандай болса, қоғамдағы болатын және болып жатқан құбылыстарға адамның да әсері сондай.

Тұлға – сан қырлы, мазмұны да, табиғаты да күрделі, құпиясы мол әлеуметтік ұғым. Оның жан-жүйесі, сана-сезімінің дамуы айналасы мен қоғамдық өмірге тәуелді. Осындай жағдайда оның дүниетанымы мен сенімі, арманы мен тағылымы, кісілігі қалыптасады. Яғни, белгілі ұлт пен ұлыстың ділінен, дәстүр-салт, жол-жоралғыларынан жеке-дара ұғыну ерекшеліктері қалыптасады.

Ұлтжанды тұлға жұмыр жердің қай бұрышында жүрсе де өзінің іс-әрекеті мен мінез-құлқымен, білімімен өз халқына деген сүйіспеншілік қасиеттерін тайға таңба басқандай айқын байқатып отыруы керек. Ол үшін ата-бабалардың тарихы мен шежіресін біліп, оларды талдап, зерттеп, аталас ағайындардың аты-жөнін жүйелеп, оларды саусақпен санағандай ажырата білуі тиіс. Өз елінің ұлтжанды тұлғасы болғысы келетін жас ұрпақ алдымен өзінің әке-шешесін, бауырлары мен туған-туыстарын қастерлеп, қадір тұтуы тиіс. Әке-шешесін сыйламаған, жақын-бауырларын сүймеген адамнан нағыз ұлтжанды адам шығуы қиын. Мұндай адам есейе келе туған халқы мен ел-жұртын, атамекенін шын көңілімен сүймейтін болады.

Патриоттық тәрбие негізін дамытудың мәні жеке тұлғаның жоғары әлеуметтік белсенділігін көрсететін және қалыптастыратын идеялық-адамгершілік, моральдық еріктілік, еңбек және дене сапаларын тәрбиелеудегі ішкі байланыстарды анықтау және саралау

болып табылады. Студенттерді патриоттыққа тәрбиелеуде қоғамымызда атқарылып жатқан шаралардың бәрі олардың белсенділігінің айғағы болып табылады.

Елінің егемендігін, тәуелсіздігін қорғай алатын, Қазақстанды өркендететін, ұлттық рухты, ұлттық тәрбиені бойына қалыптастырған, ел үшін намысшыл, нағыз патриоттар болу үшін қоғамдағы жастарымыз, еңбекке және білімде өздерін жоғары көрсете білуі тиіс деп ойлаймыз.

Әрбір қоғамның, әрбір отбасының ертеңгі келбеті ондағы жастардың қалай өсіп, ержетуіне тікелей байланысты. Сондықтан, бұл мәселеге ерекше мән беру тұрмыстық-әлеуметтік көзқарас қана емес, саяси салмағы бар үлкен міндеттердің бірі деп атасақ артық айтқандық емес. Қазақ халқы ежелден «ат тұяғын тай басар» дегендей, жастарының болашағына бей-жай қараған жоқ. Сондықтан да ата-баба мирас еткен намыстылық, имандылық, отанды сүю, ынтымақ пен бірлікті берік сақтау процесі әлсіреген жоқ, қайта жарқырап, одан әрі жалғасын тауып отырады.

Оқушылар бойында патриоттық сананы қалыптастыру тек қана жиын өткізумен шектеліп қалмауы тиіс. Бұл бағытта атқарылатын жұмыс аға буындарының ең өзектісі, ең маңыздысы болып белгіленуі қажет.

Тәрбие мәселесі, әрине, бірер күнде, бір-екі жылда шешіле қоятын шаруа емес. Оқушылардың ұлтжандылық, ұлтшылдық және Отанға сүйіспеншілік сезімдерін ояту мен жерін, елін сүюге баулу, салт-дәстүрді қастерлеу, мәдениет пен руханиятты дамыту – осының бәрін тәрбие беру арқылы шешуге болады.

Бұл ретте мектептердегі патриотизмге тәрбиелеу жолдарын қарастыра келіп олардың, жалпы оқушылардың сана-сезіміне ықпал ету іс-әрекеттерін ұйымдастыру бағыттарында жүргізілгендігі анықталды. Осы бағыттар бойынша топтастырсақ, олар: лекторий, соғыс және еңбек ардагерлерімен кездесулер, әңгіме, кітаптар бойынша оқырмандар конференцияларын ұйымдастыру, ойын-сауық кештер, ертеңгіліктер, т.б. шартты түрде оқушылардың сана-сезімін қалыптастыруға бағытталса, мұражайларға материалдар жинау, фотоқалқаншалар, фото-альбомдар жасау, спорттық ойындарға қатысу, т.б. оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыруға бағытталған.

Тәрбиелік іс-шараның бағыттары патриоттық сана қалыптастыру болса, ол – ар, намыс, ождан, қарыз, парыз секілді, т.б. ұғымдар мен түсініктерді нақтылау; олар туралы білімдерін жетілдіру және олардың ауқымын кеңейтіп, тереңдету; Отан, мемлекет, ел, ұлт, халық, атамекен секілді киелі ұғымдармен байланысын ашып көрсетуді басты міндеттер қатарында белгілеуі тиіс.

Мектеп оқушыларын патриотизмге тәрбиелеу бағыттары осыған орай мемлекет ұстанып отырған басты идея, одан келіп шығатын мақсаты, мазмұны, формалары мен әдістері, құралдарын біртұтас жүйеге келтіруге негіз бола алады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бөлеев Қ. Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге дайындаудың теориясы мен практикасы: п.ғ.д. ғылыми дәрежесін алу үшін дайындаған. дисс. авторефераты. – Тараз, 2001. – 45 б.
- 2 Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 432 б.
- 3 Айталы А. Ұлттану. – Алматы: Арыс, 2003. – 226 б.
- 4 Уәлиханов Ш. Таңдамалы шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1995. – 360 б.

#### Резюме

В период глобальных изменений понятие патриотизма рассматривается не только на государственном уровне, но и в мировом масштабе. Казахский патриотизм является образцом мира и согласия. В статье дается определение основным понятиям «патриотизм», «национальный патриотизм», «казахский патриотизм». Рассматриваются основные факторы, способствующие формированию патриотических ценностей национальной идеи Казахстана в период социального развития общества.

#### Resume

In this article the concept of patriotism in the process of globalization is viewed not only from the state point of view, but also from the standpoint of the problem of the preservation of peace and tranquility in the world. Kazakhstani patriotism is considered as the pedestal of preserving peace and tranquility on our planet. The author offers a description of concepts like "patriotism", "national patriotism", "Kazakhstan's patriotism". Factors of formation of patriotic values are deeply outlined.



ӘОЖ: УДК 37.014

## ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ: ДАМУ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ МЕН БАҒЫТТАРЫ

**К.И. МАХМУТОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты,  
М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік  
университетінің Жалпы педагогика және музыкалық білім беру  
кафедрасының аға оқытушысы

**Ж.Ж. ҚУАТОВА**

педагогика ғылымдарының кандидаты  
М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік  
университетінің Жалпы педагогика және музыкалық білім беру  
кафедрасының аға оқытушысы

**А. САИПОВ**

М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік  
университетінің Жалпы педагогика және музыкалық білім беру  
кафедрасының профессоры

### **Аннотация**

Қазақстан Республикасының 2015 жылдарға дейін жоғары кәсіптік білім беруді дамыту тұжырымдамасында мемлекеттің білім беру саласындағы басым бағыттары мен міндеттері оларды жүзеге асыру механизмдері айқындалған. Онда жоғары мектеп «...цивилизацияға ауқымды әсер етеді, қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық, технологиялық дамулар өзін-өзі ұйымдастыру мен өзін-өзі реттеудің мықты потенциалына ие. Білім беру жүйесінің иерархиялық құрылымында ең жоғары орынды иеленіп, оның басқа деңгейлеріне қойылатын талаптарды айқындап, стандарттарын белгілейді және жоғары мамандандырылған кадрлармен қамтамасыз етеді» [1].

*Түйін сөздер:* педагог, педагогикалық білім беру, педагогикалық құзырлылық, кәсіби даярлық.

Қазақстандық білімнің европалық білім кеңістігіне кірігуі, біз даярлаған мамандардың дүние жүзінің кез келген елінде оқып білімін жалғастыра алуы үшін жоғары оқу орындарының білім беру жүйесі әлемдік білім беру стандарттарына жауап беретіндей деңгейде ұйымдастырылуы, функционалдық білім беруден тұлғаға бағытталған оқыту тұжырымдамасына негізделуі тиіс.

Қазіргі күнде тұлғаға бағытталған оқыту жүйесіне өтуге негіз болатын білім жүйесін дамытудың төмендегі тенденцияларын ажыратуға болады: үздіксіз білім беру жүйесіне көшу; білім беруді фундаментализациялау; білім берудің ашықтығы; білім берудің көкейкестілігін арттыру; білім беруді гуманитарландыру; білім берудегі инновациялар [2].

Кәсіби педагогикалық білім берудің даму тенденциялары тиімді мүмкіндіктермен бірге оның даму перспективаларын да айқындайды. Кәсіби педагогикалық білім беруді дамытудың жетекші тенденциялары өзінде әлемдік, ұлттық, аймақтық ерекшеліктерді де біріктіре отырып, педагогикалық білім беру жүйесіне тән өзіндік бағыттарды да сипаттайды. Осыған байланысты болашақ мамандарды дайындау жүйесін жобалауда басшылыққа алынатын білім беруді дамытудың негізгі жетекші бағыттарына талдау жасап көрелік.

- үздіксіз білім беру жүйесіне көшу. Үздіксіз білім беру жүйесінің ерекшелігі — оның біртұтастық, бірізділік, бейімділік және прогностикалық сияқты интегратив сипаттарға ие болуында. Сонымен қатар, білім берудің үздіксіздігі оның білім алуды қалайтындар үшін әрдайым ашық болуына байланысты. Бұндай бағытта білім алушылар өздеріне қолайлы болған уақыт пен оқу түрін таңдау құқығына ие болады.

- білім берудің беріктілігі. Қазіргі күнде және келешекте кешенді дайындық және кешенді білімдерге ие болмай, тиімді қызмет көрсету мүмкін емес. Білім жүйесін жетілдіруге жүйелі (синергетик) қатынас орнату білімдерді интеграциялау және көлемді мәліметтерді ықшамдастыруға септігін тигізеді. Аталған бағыттың мақсаты — бейімді, көп қырлы ғылыми сананы тәрбиелеуге қолайлы жағдай жасау, адамдардың бүкіл ғұмыры барысында өзін-өзі дамыту, білім алуға деген ішкі қажеттілігін қанағаттандыру болып табылады.

- білім берудің көкейкестілігін арттыру. Оның ғылыми мазмұнын қазіргі заман талаптарына бейімделетін білім мазмұнына сәйкестендіруді білдіреді. Оқыту жаңа мәліметтерге сүйене отырып, көкейкесті, негізгі білімдерді берумен бірге, қоғамда жүзеге асырылып жатқан түрлі салалардағы жаңалықтар, өзгерістер мәнін де көрсете алуы тиіс.

- білімді ізгілендіру (гуманизацияландыру). Бұл бағыт білім жүйесінің ізгіліктілік идеялары мен құндылықтарына сәйкес келуімен негізделеді. Білімді ізгілендіру тұлғаның өзін-өзі тануына көмектеседі. Осыған байланысты оқыту бағдарламалары қоғамның жеке тұлғаға қойып жатқан талаптары, әлеуметтік-экономикалық, саяси өзгерістер дәрежесін ескере отырып жасалуы тиіс.

- оқу процесінде қазіргі заманғы инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану оқытудың тиімділігін арттырып, оқушыларға дербес қарым-қатынас жасау мүмкіндігін береді.

Аталған тенденцияларды білікті мамандар даярлаудың және оны тиімді жүзеге асырудың өркениетті қоғамға тән құбылысы және әлеуметтік педагогикалық іс-әрекетке сұранысы ретінде айқындауға болады.

Қазіргі білім беру парадигмаларының тұлғаға бағдарлануы жағдайында білім беруді тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыра алатын құрал ретінде қарастыру қажет. Білім беруді ізгілендіру заманауи мәдениет кеңістігінде студент тұлғасын өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі айқындауға, шығармашылық әлеуетін ашуға, кәсіби және қоғамдық іс-әрекетте құндылықты бағдарларды қалыптастыруға жағдай жасайтын үдеріс ретінде түсіндіріледі [3]. Бұл үдерістер білімді фундаменталдандыру процестеріне кіріктіріле отырып, өзара бірлікте қарастырылады және бірін-бірі толықтырады. Теориялық-практикалық зерттеулер ескертетіндей, егер ЖОО өзінің бітірушілерінде фундаменталды ғылым жетістіктерін меңгеру қабілеттерін қалыптастырмаса, оларды өз кәсіби іс-әрекетінде пайдаланбаса, еңбек нарығына қажетті бәсекеге құзыреттілікті қалыптастыра алмайды [4], [5], [6]. Олай болса, студенттердің бірінші курстан бастап фундаменталды білімдерді терең меңгеруге деген ынтасын арттыруға баса назар аудару қажет. Қазіргі таңда аталған білімдер заманауи нарық жаңдайларының өзгермелілігіне байланысты кәсіби икемділіктің негізгі көзі болып табылады. Фундаменталды ғылымдарды меңгермей, табиғат және қоғам жайлы білімдерді түсіну және ондағы адамның орны мен рөлін терең ұғыну мүмкін емес. Бүгінгі күнде фундаменталды, гуманитарлық, арнайы білімдерді интеграциялау қажеттілігі де осыдан туындаған болып, бұл болашақ педагогтардың заманауи қоғам дамуы жағдайларында өз кәсіби іс-әрекетін жан-жақты көре алуға, білім беру процесін гуманистік парадигмаларға сәйкес құрастыра алу бағыттарын айқындауға септігін тигізеді [7].

Сонымен қатар, жоғарыда аталған тенденциялардың мән-мазмұнын талдау, педагогикалық білім беру жүйесін жобалау мен жүзеге асырудың төмендегідей ерекшеліктері бар екендігін де көрсетеді:

- студент тұлғасын өзара педагогикалық әсерлесу барысында дамып отыратын, өзіндік жеке ерекшеліктері деңгейінде құндылықты мәнділік тұрғыдан біртұтас қабылдау;

- барлық субъектілердің белсенділігі арқылы қалыптасатын оқу-тәрбие процесін жасаудың өзгермелі-ізденушілік сипаты, болашақ педагогтың өз іс-әрекетіне қажетті кәсіби, тұлғалық құзыреттіліктерін

қолдану мүмкіндіктерін белсендіретін жеке білім алу траекториясын таңдау мүмкіндігінің болуы;

- қоғам дамуының болжамданған тенденциялары, педагогикалық іс-әрекет аясы болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігінің дамуы негізінде кәсіби білім берудің икемді, вариативті, адаптивті (бейім) жүйелерінің мазмұнын жобалау;

- болашақ педагогтарды кәсіби даярлау жүйесі технологияларын тұлғаны кәсіби дамыту заңдылықтарымен, аталған үдерісті кәсіби талдау (мониторинг) жағдайларымен байланыстыру.

Білім жүйесін дамытудың жоғарыда аталған бағыттары мемлекет қажеттіліктерімен бірге, тұлғаның үнемі өсіп отыратын білімді игеруге деген сондай-ақ, әлеуметтік-мәдени, рухани талаптарын ескеруге негізделеді және жоғары оқу орындары алдына педагог-кадрларды дайындауда төмендегідей міндеттердің оңды шешімін табуды қажет етеді:

- педагог кадрларды дайындауда алдымен олардың тұлғалық дамуы мен өзін-өзі дамытуына басты назар аудару;

- оқытушы — адам, азамат — маман ұғымдарының арасындағы алшақтықты жою;

- оқытушының тұлғалық позициясын оның кәсіби іс-әрекетінің үйлесімді бөлігі ретінде қалыптастыруға қол жеткізу;

- болашақ педагогтардың фундаменталды теориялық дайындық деңгейін оның практикалық бағытын күшейте отырып арттыру;

- педагогикалық іс-әрекетті оқу-тәрбие міндеттерінің тиімді шешілуін қамтамасын ететін теориялық және практикалық бөліктердің бірлігі ретінде тұтас қарастыру;

- студенттер тұлғасын педагогикалық іс-әрекеттің субъектісі ретінде қалыптастыру;

- жоғары мектептің көп деңгейлі білім беру үдерісінің құрылымы мен шарттарын, мазмұнын жүйелеу және айқындау;

- педагогикалық білім беру мазмұнын ізгілендіре отырып, аксиологиялық парадигмалар негізінде жетілдіру, заманауи білім беру технологияларын жасау;

- білім беру мазмұны ақпараттық, инновациялық технологияларға бағындырылған болып, мамандардың ақпараттық технологиялық сауаттылығын арттыруға бағыттау;

- педагогикалық білім беру технологияларын болашақ мамандардың академиялық мобильділігін арттыруға бағыттау;

- студенттің оқу іс-әрекетін болашақ маманның кәсіби іс-әрекетіне ауыстыруға мүмкіндік беретін мазмұндық, технологиялық аспектілерді жаңалау;

- студенттердің білім, іскерлік, дағдыларды игеру деңгейін объективті бағалау мүмкіндігін беретін бағалау жүйесін жетілдіру;
- қолданыстағы педагогикалық теорияларды жаңа қоғам талаптары мен тұлға сұраныстарын ескере отырып қайта қарастыру;
- педагогикалық іс-әрекетті түрліше міндеттерді шешуге бағытталған универсалды іс-әрекет ретінде сипаттау;
- болашақ мұғалімдерді дайындау мазмұнында құндылықтық бағдарлардың басым болуына қол жеткізу арқылы оларды құндылықтар жайлы әдіснамалық, теориялық және қолданбалы білімдермен қаруландырып, заманауи мұғалімнің өз кәсібіне шынайы, адал қалыптасуы мен өзін-өзі жетілдіруін сипаттайтын кәсіби-педагогикалық құндылықтарға бейімдеу;
- педагогикалық білім беру мазмұнын жетілдірудің перспективті бағыты ретінде ғылыми-ізденушілік қағидаларына негізделген білім берудің тұлғаға бағытталған инновациялық сипаттағы бағдарламаларын жасау;
- студенттердің кәсіби-тұлғалық дайындығын тікелей ғылыми-зерттеу жұмыстарымен байланыстыру механизмдерін жасау;
- маман кадрлардың 12-жылдық білім беру моделін жүзеге асыруға даярлығын арттыратын ақпараттық-әдістемелік жүйені қамтамасыз ету;
- заманауи дидактиканың мәні, заңдылықтары және даму тенденциялары бойынша білім беру мазмұнының міндетті және вариатив компоненттерінің арақатынасын зерттеу арқылы білім беру мазмұнының дидактикалық моделін жасау;
- болашақ педагогтарды кәсіби даярлауда теориялық және практикалық дайындықты интеграциялау.

Жасалынған зерттеулер нәтижесінде төмендегідей тұжырым жасауға болады: педагогикалық білім беруді дамыту тенденцияларының түпкі мәні — жан-жақты құзыретті, өзгермелі қоғам жағдайларында бәсекеге қабілетті маман даярлау. Осы тұрғыда М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің іс-тәжірибесі кеңінен қолданысқа ендіруге тұрарлық болып табылады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Н.А. Назарбаев. К экономике знаний через инноваций и образование // Казахстанская правда. 2006, 27 мая
- 2 Найн А. Я. Инновации в образовании. //Педагогика 2004. - №3. – С.63
- 3 Педагогика и психология высшей школы / Отв. редактор М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-наДону: Феникс, 2002. – 544 - С. 5
- 4 Р.М.Асадуллин. Проблемы и пути модернизаций системы педагогического образования // Образование. 2008. - №5. – С.73

5 В.В.Краевский. Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины. Сборник научных статей Краснодар: изд-во КубГУ, 2009. – С.51

6 Саипов А., Пошаев Д.К., Абуов Э.Е. Адами капитал – интеллектуалдык секіріс кепілі // Қазақ білім академиясының баяндамалары, 2015. - № 4. - Б.31-36

7 Saipov, A., Marasulov, A., Abuov, A., Poshayev, D., Orazova, A., Demeuov, A., Konakbaeva, U. (2016). Modular competence approach to carrying out of a higher professional education program 5B012000 – PROFESSIONAL EDUCATION. Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities, 3. - P.272-284.

#### Резюме

В статье рассмотрены вопросы развития современного педагогического образования, определяются особенности и перспективы его функционирования в современном обществе, выстраиваются возможные направления проектирования содержания профессиональной подготовки будущих педагогов.

#### Resume

The questions of development of modern pedagogical education are considered in the article, features and prospects of its functioning are determined in a modern society, possible directions of designing the content of vocational training of future teachers are built.

## К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЕ ИНВАЛИДОВ В КАЗАХСТАНЕ

**Г.Г. ЧЕРНАЯ,**

доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики,  
Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова

**Ж.Х. КЕНДИРБЕКОВА,**

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики,  
Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова

### **Аннотация**

В статье представлен глубокий анализ опыта организации социальной защиты инвалидов в Республике Казахстан в современных условиях. На базе детального изучения законодательной основы приведены конкретные результаты в отношении практики социального обеспечения, социальной помощи, оказания социальных услуг лицам с инвалидностью. Авторами определены конкретные проблемы в этой сфере, выявлены перспективные пути их решения.

*Ключевые слова:* инвалиды, социальная защита, социальная помощь, социальная поддержка, социальное обслуживание, социальное обеспечение, социальные услуги.

В 2015 г. Казахстан ратифицировал Конвенцию ООН о правах инвалидов, что явилось важнейшим шагом нашего государства по повышению качества жизни этой категории граждан. Подписание этого международного документа предусматривает меры, направленные на создание безбарьерной среды для инвалидов, улучшение условий их жизнедеятельности. Сегодня реализуется третий этап республиканского Плана мероприятий по обеспечению прав и улучшению качества жизни инвалидов в РК на 2012-2018 гг. В нем определены меры по обеспечению беспрепятственного доступа инвалидов к социальной инфраструктуре; содействия занятости; организации медицинской помощи; образования, социального обеспечения и социального обслуживания инвалидов; содействия в организации досуга, занятий физкультурой и спортом. В соответствии с Планом в городах республики ежегодно проводится поэтапная инвентаризация действующих зданий, в т.ч. жилых, подлежащих переоборудованию и реконструкции; транспортной инфраструктуры на предмет обеспечения и соблюдения доступной среды для

инвалидов. Из 17,2 тыс. объектов, подлежащих адаптации, инвентаризация проведена в отношении 9,7 тыс. объектов [1]. В течение ряда лет в городах республики функционируют службы «Инватакси», которые расширяют возможности доступа к социальным объектам. Контроль за соблюдением законодательства в части адаптации градостроительной, транспортной, коммуникационной и иной инфраструктуры потребностям маломобильных групп населения возложен в том числе на созданные в 2016 году отделы по контролю в сфере социальной защиты населения при областных департаментах Комитета труда, социальной защиты и миграции.

Рост числа инвалидов актуализирует проблему их социальной поддержки, формирования толерантности к этой категории граждан.

Социальная защита инвалидов представляет собой меры по социальной, благотворительной помощи, медицинской, социальной, профессиональной реабилитации, доступа к получению образования и направлена на создание инвалидам равных с другими гражданами возможностей и участия в жизни общества. Она включает реабилитацию, социальную помощь со стороны государства в виде денежных выплат (социальные пособия, государственная адресная социальная помощь, спецгоспособия), а также социальную помощь за счет благотворительности. Социальная защита отражает социальную адаптацию, обеспечение техническими средствами социальной реабилитации, социальное обслуживание, развитие творчества, физкультуры и спорта, иные реабилитационные меры в соответствии с индивидуальной программой реабилитации. Реабилитация инвалидов определяет меры, направленные на восстановление и (или) компенсацию нарушенных или утраченных функций организма. Важнейшая составляющая реабилитации – социальная реабилитация. Она предполагает оказание специальных социальных услуг на дому, в медико-социальных учреждениях, обучение социальным навыкам, передвижения, общения, обеспечение техническими вспомогательными (компенсаторными) и специальными средствами передвижения. Следует отметить, что Постановлением Правительства РК от 03.03.2017 г. (№102) Перечень технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения, предоставляемых инвалидам, значительно расширен.

В числе нормативно-правовых документов, регулирующих общественные отношения в области социальной защиты инвалидов – Закон о социальной защите инвалидов (2005 г.), который определяет правовые, экономические, организационные условия обеспечения их защиты, создания им равных возможностей для жизнедеятельности и интеграции в общество. В Законе отражены направления



государственной политики в сфере социальной защиты инвалидов в Республике Казахстан: профилактика инвалидности; социальная защита, в том числе реабилитация инвалидов; интеграция инвалидов в общество [2].

Закон «О специальных социальных услугах» регулирует вопросы, связанные с предоставлением спецсоцслужб для лиц (семей), находящихся в трудной жизненной ситуации [3]. Объем, качество, условия предоставления определены стандартами их оказания. Они поэтапно внедряются в условиях стационара, полустационара, ухода на дому и временного пребывания. В 2016 г. системой социального обслуживания охвачено более 97 тыс. граждан пожилого возраста, инвалидов, лиц без определенного места жительства [1].

Спецсоцслужбы включают гарантированный объем и платные спецсоцслужбы. Гарантированный объем является минимальным социальным стандартом в сфере социального обеспечения в соответствии с Законом «О минимальных социальных стандартах и их гарантиях» [4]. Минимальный социальный стандарт «Гарантированный объем специальных социальных услуг» содержит нормативы этих услуг, предоставляемых детям-инвалидам, инвалидам старше 18 лет с психоневрологическими заболеваниями, инвалидам 1, 2 групп. Предоставление спецсоцслужб осуществляется на основе оценки и определения потребности в них лица (семьи), находящихся в трудной жизненной ситуации, определяемой социальным работником по оценке и определению потребности в спецсоцслужбах. В числе критериев оценки и определению потребности в них – ограничение жизнедеятельности. Спецсоцслужбы инвалидам предоставляют медико-социальные учреждения, отделения социальной помощи на дому по обслуживанию одиноких престарелых, инвалидов; детей-инвалидов и лиц старше 18 лет с психоневрологическими заболеваниями, центры социальной адаптации. Для инвалидов 1 группы, имеющих затруднения в передвижении, предусмотрены услуги индивидуального социального помощника. В настоящее время прорабатывается вопрос поэтапного преобразования медико-социальных учреждений в центры социального обслуживания, развития сети социальных домов малой вместимости для инвалидов. В законе также определены компетенции уполномоченных органов в области образования, здравоохранения и социальной защиты населения, местных исполнительных органов, а также права и обязанности социальных работников. В рамках государственного заказа осуществляется обучение социальных работников, предоставляющих спецсоцслужбы инвалидам и престарелым гражданам.

Содержание Закона «О государственных услугах» обязывает работодателей создавать необходимые условия для лиц с ОВ при получении ими государственных услуг, обучать работников в сфере оказания государственных услуг навыкам общения с инвалидами [5]. Благодаря реализации принципа «единого окна», произошло значительное упрощение процедуры по установлению первичной инвалидности, и, соответственно, назначению государственных социальных пособий по инвалидности, спецгоспособия, утрате трудоспособности. Это предусматривает разовое обращение гражданина в службу МСЭ для проведения первичной медико-социальной экспертизы с одновременным оформлением документов для предоставления средств реабилитации, прием документов на назначение ГСП (госоцпособия) по инвалидности и спецгоспособия, социальные выплаты по случаю утраты трудоспособности из ГФСС. В республике утверждены стандарты госуслуг в социально-трудовой сфере, в т.ч. касающихся инвалидов: «Оформление документов на инвалидов для предоставления им протезно-ортопедической помощи», «Предоставление инвалидам кресла-колясок», «Возмещение затрат на обучение на дому детей-инвалидов» и др. Инвалидам предоставляется электронная композитная услуга по проведению МСЭ, их реабилитации и социальной поддержки.

В Законе «О пенсионном обеспечении» также нашли отражение вопросы, связанные с инвалидами [6]. Так, лица из числа инвалидов 1 и 2 групп при бессрочной инвалидности, имеющие пенсионные накопления в едином накопительном пенсионном фонде, имеют право на пенсионные выплаты за счет обязательных пенсионных взносов при достаточности пенсионных накоплений для обеспечения выплаты не ниже размера минимальной пенсии и пенсионные выплаты за счет профессиональных пенсионных взносов. Лицу, которое осуществляло уход за инвалидом 1 группы, одиноким инвалидом 2 группы при исчислении трудового стажа для начисления пенсионных выплат по возрасту время ухода за инвалидами засчитывается в трудовой стаж.

Политика в сфере занятости в отношении инвалидов ориентирована на активные меры содействия занятости лиц с ОВ. В их числе – проведение финансовой, налоговой, инвестиционной политики, стимулирующей создание рабочих мест и специальных рабочих мест для трудоустройства инвалидов. Занятость инвалидов обеспечивается путем создания специальных и социальных рабочих мест, гибкого графика работы, установления квоты для лиц с ОВ на предприятиях. Содействию занятости способствует профессиональное обучение безработных граждан, включающее профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации. Инвалиды

имеют право в приоритетном порядке пройти профессиональное обучение. Такое же право они имеют при получении государственной поддержки в рамках содействия предпринимательской инициативе, если по медицинскому заключению состояние их здоровья не препятствует выполнению трудовых обязанностей либо не угрожает их здоровью и безопасности труда других лиц. Меры государственной поддержки включают обучение основам предпринимательства, оказание сервисных услуг по сопровождению проекта, микрокредитование на возвратной основе.

Социальным инструментом, способствующим решению проблем трудоустройства граждан, в т.ч. инвалидов, является «Программа развития продуктивной занятости и массового предпринимательства на 2017-2021 гг.» [7]. Ее реализация предусматривает меры по проведению социальной профессиональной ориентации, создание социальных рабочих мест и др.

Законом «О занятости населения» четко разграничены компетенции органов разных уровней по реализации государственной политики в сфере занятости [8]. Так, уполномоченный орган по вопросам занятости населения разрабатывает и утверждает порядок квотирования рабочих мест для инвалидов, стандарты рабочего места инвалида. Местные исполнительные органы устанавливают квоты рабочих мест для инвалидов в размере 2- 4% от численности рабочих мест. Местные органы по вопросам занятости населения организуют работу по созданию специальных рабочих мест для инвалидов. Центр занятости населения осуществляет реализацию активных мер содействия занятости. В рамках комплексных планов в данном направлении, реализуемых в регионах республики, в 2015 г. было трудоустроено 14 тыс. инвалидов.

Меры, направленные на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде инвалидов, развитие адаптивного спорта как комплекса мероприятий спортивно-оздоровительного характера отражены в Законе «О физической культуре и спорте» [9]. Он позволяет развивать коммуникативные навыки, раскрывать инвалидам свои возможности, повышать самооценку. В законе обращается внимание на то, что физическая реабилитация и социальная адаптация инвалидов осуществляются с использованием методов адаптивной физкультуры и спорта. Услуги, связанные с доступом к спортивным сооружениям, предоставляются за счет бюджетных средств и на льготных условиях (в зависимости от категории инвалидности). Данный закон повышает ответственность органов исполнительной власти за обеспечение условий для доступа инвалидов к спортивным сооружениям, предоставление специального

спортивного инвентаря, организацию занятий физкультурой и спортом среди инвалидов. В соответствии с Законом «О минимальных социальных стандартах и их гарантиях» минимальный социальный стандарт в сфере физкультуры и спорта - стандарт обеспечения доступности спортивных сооружений, находящихся в государственной собственности [4]. Он содержит нормы пользования инвалидами этими спортивными сооружениями. Вместе с тем, проблема доступности спортивных объектов, сооружений, использования возможностей адаптивной физкультуры и спорта стоит достаточно остро.

Законом «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам защиты прав инвалидов» [10] внесены поправки в ряд законодательных актов, связанных со сферой транспорта, социальной защитой, здравоохранением, занятостью, образованием, в частности, в законы: «О внутреннем водном транспорте», «Об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности в Республике Казахстан», «О железнодорожном транспорте» [11; 12; 13] и др. Были совершенствованы многие подзаконные акты. Так, постановлением Правительства РК от 31.03.2016 г. инвалиды с нарушением опорно-двигательного аппарата обеспечиваются жильем не выше 2-го этажа. Впервые утверждены правила предоставления технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения осужденным, имеющим инвалидность и отбывающим наказание в учреждениях, и находящимся под стражей (приказ МВД РК от 28.12.2015 г.).

В целях определения единых требований к оборудованию и производственной среде рабочего места инвалида, ускорения создания таких мест и успешной интеграции инвалидов в трудовую жизнь общества утверждены стандарты рабочего места инвалида (приказ МЗСР РК от 14.06.2016 г.). Актуализирован Перечень технических вспомогательных (компенсаторных) средств и средств передвижения, предоставляемых инвалидам: устаревшие сурдо-, тифлотехнические средства подлежат замене на современные многофункциональные электронные гаджеты (постановление Правительства РК от 23.12.2015 г.). В 2017 г. его планируется существенно расширить новыми тифлотехническими средствами для лиц с нарушениями зрения (термометр, тонометр с речевым выходом), обязательными гигиеническими средствами; дополнительными техническими средствами для инвалидов, самостоятельное обслуживание которых затруднено.

В республике активно работают общественные объединения инвалидов, НПО по социальной поддержке лиц с ОВ. Общественные объединения инвалидов привлекаются к разработке нормативно-правовых актов, затрагивающих их интересы. В регионах осуществляется размещение государственного социального заказа среди НПО на оказание спецсоцуслуг в рамках развития альтернативных услуг в неправительственном секторе. Государственный социальный заказ финансируется, начиная с 2009 г., из средств республиканского бюджета.

Содержание мер по социальной защите инвалидов позволяет свидетельствовать, что в Казахстане планомерно, комплексно осуществляется правовое регулирование защиты этой категории, создание безбарьерной среды, их интеграции в общество. Проводимые мероприятия значительно расширяют возможности инвалидов вести независимый образ жизни, сохранять социальную активность. Вместе с тем, требуют дальнейшего решения проблемы, связанные с доступом к учреждениям социальной инфраструктуры, улучшением возможности передвижения инвалидов в социуме, подготовки специалистов по социальной работе. По-прежнему, у многих инвалидов вызывают затруднения поездки в общественном транспорте. Существуют проблемы с неприспособленностью входных дверей зданий, обеспечением вспомогательными (компенсаторными) и техническими средствами, льготным обеспечением лекарствами. Медленно внедряется оснащение рабочих мест для инвалидов.

Таким образом, содержание работы с инвалидами свидетельствует о постоянном внимании со стороны государства и институтов гражданского общества к проблемам инвалидов, их интеграции в общество.

#### Список литературы

- 1 Статистический ежегодник. Казахстан в 2015 году. - Астана, 2016. /URL: <http://stat.gov.kz/> (дата обращения: 15.03.2017).
- 2 Закон РК от 13.04.2005 г. № 39 «О социальной защите инвалидов». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z050000039> (дата обращения: 15.03.2017).
- 3 Закон РК от 29.12.2008 г. № 114-IV «О специальных социальных услугах». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z080000114> (дата обращения: 15.03.2017).
- 4 Закон РК от 19.05.2015 г. № 314-V ЗПК «О минимальных социальных стандартах и их гарантиях». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000314> (дата обращения: 16.03.2017).
- 5 Закон РК от 15.04.2013 г. № 88-V «О государственных услугах». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1300000088> (дата обращения: 15.03.2017).
- 6 Закон РК от 21.06.2013 г. № 105-V «О пенсионном обеспечении». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1300000105> (дата обращения: 16.03.2017).

7 Программа развития продуктивной занятости и массового предпринимательства на 2017-2021 гг. /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1500000162> (дата обращения: 15.03.2017).

8 Закон РК от 06.04.2016 г. № 482-V ЗПК «О занятости населения». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z010000149> (дата обращения: 16.03.2017).

9 Закон РК от 03.07.2014 г. № 228-V ЗПК «О физической культуре и спорте». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1400000228> (дата обращения: 16.03.2017).

10 Закон РК от 03.12.2015 г. № 433-V ЗПК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам защиты прав инвалидов». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000433> (дата обращения: 20.03.2017).

11 Закон РК от 06.07.2004 г. №574 «О внутреннем водном транспорте». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z040000574> (дата обращения: 16.03.2017).

12 Закон от 16.07.2001 г. №242 «Об архитектурной, градостроительной и строительной деятельности в Республике Казахстан». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z010000242> (дата обращения: 16.03.2017).

13 Закон РК от 08.12.2001 г. № 266 «О железнодорожном транспорте». /URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z010000266> (дата обращения: 17.03.2017).

### Түйін

Мақала қазіргі жағдайда Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қолдауды ұйымдастыру тәжірибесін терең талдауды ұсынады. Заңнамалық базаны толық зерттеу негізінде мүгедектерде әлеуметтік қамтамасыз ету, іс жүзінде, әлеуметтік көмек, әлеуметтік қызмет көрсету тұрғысынан нақты нәтижелер көрсетілген. Авторлар осы саладағы нақты мәселелерді және оларды шешу жолдарын перспективалы анықтады.

### Resume

The article presents a detailed analysis of the experience of the organization of social support of invalids in the Republic of Kazakhstan in modern conditions. On the basis of a detailed study of the legislative framework the specific results in relation to the practice of social welfare, social assistance, social services for persons with disabilities are shown. The authors have determined the specific problems in this field and identified promising solutions to them.

**ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ**

***Г.Ж. МЕНЛИБЕКОВА***

доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогики и самопознания,  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

***А. САИПОВ***

доктор педагогических наук, профессор  
кафедры «Теории и методики профессионального обучения»,  
Южно-Казахстанский государственный университет им.  
М.Ауэзова

***Г.С. КАРАТАЕВ***

докторант PhD 3-го года обучения  
кафедры педагогики и самопознания,  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

**Аннотация**

Статья посвящена исследованию вопросов формирования функциональной компетентности будущих учителей информатики. Функционально компетентный учитель, нами рассматривается как учитель, обладающий особым педагогическим мышлением и способностями, готовый оказать поддержку учащимся в их самостоятельной познавательной деятельности. К ключевым профессиональным компетенциям будущего учителя информатики относятся: предметные, коммуникативные, социально – личностные, организаторские, в числе которых особое место занимают функциональные компетенции как составная часть его функциональной компетентности

*Ключевые слова:* функциональная компетентность, ключевые компетенции, грамотность, учитель информатики.

Проблемы формирования профессиональной компетентности учителя информатики рассмотрены в трудах ученых Караева Ж.А., Беркимбаева К.М., Добудько Т.В., Залесова Н.В., Кириллова О.Л., Кузнецова Э. И., Лапчик М. П., Никитина П.В., Могилева А.В., Шведской М.В., и др. показали: современные образовательные реалии требуют от учителя информатики функциональной грамотности в таких областях, как телекоммуникационные технологии, мультимедиа

и гипермедиа, издательские системы, объектно-ориентированное программирование. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в вузе рассмотрены в трудах Кенжебекова Б.Т.

В основе новой структуры образовательных ценностей лежит позиция, которую можно назвать компетенцией. Понятие компетенции - это, (от лат *competencia* - круг вопросов, чьих-либо полномочий, прав, с которыми человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом) применительно к образовательной сфере - это интегрированный результат овладения содержанием образования, который выражается в готовности участников в учебно-воспитательном процессе использовать усвоенные знания, умения, навыки, а также способы деятельности в конкретных жизненных ситуациях для решения практических и теоретических задач. Поэтому, *компетенцию* можно рассматривать как требования социума, а *компетентность* – как проявление этих требований.

Вместе с тем, в настоящее время не существует единого согласованного определения и перечня ключевых компетенций, хотя на симпозиуме Совета Европы "Ключевые компетенции для Европы" был определен их примерный перечень: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться [1, с. 5].

Проведенный анализ научных исследований и источников показал: проявления функциональной компетентности учителя информатики выражаются в компетенциях, позволяющих ему:

- эффективно управлять индивидуальной, групповой и коллективной деятельностью школьников по использованию информационных технологий в учебной и внеурочной деятельности, адекватным современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению ученика в информационное общество;

- рационально использовать глобальные и научно-образовательные компьютерные сети, Интернет - ресурсы;

- вместе с учащимися создавать программные средства, предназначенные для использования в УВП школы на базе современных достижений программирования (объектно-ориентированного программирования, гипертекстовых и мультимедиа-технологий);

- разумно применять системы компьютерной верстки для различных целей: выпуск стенгазет, рекламных роликов, презентаций, оформление учебных материалов и т.п.

Функциональная компетентность будущих учителей в исследовании А.С. Кузнецова и А.М. Имашева [2, с. 56] выступает как



часть их профессиональной компетентности, характеризующихся уровнем сформированности у них функциональных элементов - знаний-умений-навыков (ЗУН), основных педагогических функций.

В статье А.К. Кагазбаевой «Функциональная компетентность педагога в условиях перехода к обновленному содержанию образования» указанная компетентность педагога рассматривается с позиции поиска новых ориентиров к обновлению содержания образования и подходов к формированию современных специалистов в контексте функциональной грамотности. Автор статьи называет функциональную грамотность одним из базовых факторов, способствующих активному участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни.

Рассматривая понятия функциональной компетентности в контексте функциональной грамотности, нами были выявлены, что в современных условиях более важными становятся не конкретные знания и умения, а некоторые «мета-умения», требующие самостоятельно добывать новую для себя информацию, осваивать новые виды деятельности, т.е. развитость способности к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Поскольку полноценно реализовать цель и задачи современной школы могут только функционально компетентные педагоги. В структуре образовательных результатов А.К.Кагазбаева выделяет такие важные компоненты, как: предметные знания (обширные знания) + метапредметные умения – компетенции (универсальные учебные действия + позиция, отношения (личностные). Универсальные учебные действия осуществляются через разворачивание и сворачивание учебной информации.

Функционально компетентный учитель, резюмирует автор статьи, - это учитель, обладающий особым педагогическим мышлением (когнитивным, конвергентным, практическим, дивергентным, диалектическим, математическим, логическим и исследовательским) и способностями (дидактическими, коммуникативными, проектными, организаторскими, академическими, суггестивными, перцептивными, экспрессивными, прикладными), готовый оказать поддержку учащимся в их самостоятельной познавательной деятельности, умеющий направлять их деятельность для самоанализа, развивать уроки, которые поддерживают другие направления обучения, обучать особым стратегиям активного учения, предоставлять конструктивную обратную связь [3, с.15].

Присоединяясь к мнению А. К. Кагазбаевой и исходя из основных педагогических функций компетентностного педагога

(воспитательная, образовательно-просветительская, проектировочная, административно-хозяйственная и управленческо-организаторская), мы позволили предположить: для успешного достижения образовательных результатов во всех видах деятельности компетентного учителя информатики включить ещё наличие следующих умений: коммуникативные (включая ораторские), гностические (включая перцептивные) и конструктивные. Мы полагаем, творческое применение совокупности перечисленных умений в профессионально – педагогической деятельности будущего учителя информатики позволит нашему выпускнику:

- обеспечить функциональный подход в решении различных аспектов проблем развития функциональной грамотности учащихся в обновляемой школе;

- исполнить реализацию ведущих функциональных элементов учебно-воспитательного процесса - знание-умение-навык основных педагогических функций и его деятельностных единиц – функциональных педагогических действий.

- реализовать функциональный аспект профессиональной компетентности.

Рассматривая компетентность учителя как его качественную характеристику, включающую способность выполнять надлежащие профессионально-педагогические функции [4, с. 73], мы позволили себе представить функциональную компетентность будущего учителя информатики в двух определениях.

Итак, в нашем понятии **функциональная компетентность** выступает как качественно новое, неповторимое, оригинальное и общественно исторически уникальное овладение субъектом профессиональной компетентностью, высшей формой проявления которой является достижение профессионально-педагогического мастерства – уровня сформированности функциональных элементов профессионально-педагогической деятельности.

**Функционально - ориентированная профессиональная компетентность будущего учителя информатики** является собой результат деятельности взаимодействующих субъектов в информационной образовательной среде, ориентированной на функциональное направление личностно-профессионального развития и реализацию ключевых компетенций в учебно–воспитательном процессе образовательных учреждений.

Совокупность взаимосвязанных качеств личности – знаний, умений, способностей и мотивации к информационному взаимодействию в процессе совместно-распределенной деятельности взаимодействующих субъектов, реализуемой средствами сети

Интернет, направленной на удовлетворение их информационно-образовательных потребностей и качественной продуктивной деятельности в решении профессиональных информационных задач, является **функциональной компетенцией будущего учителя информатики**.

Таким образом, к ключевым профессиональным компетенциям будущего учителя информатики относятся: предметные, коммуникативные, социально – личностные, организаторские, в числе которых особое место занимают функциональные компетенции как составная часть его функциональной компетентности (таблица 1).

**Таблица 1 - Функциональная компетентность будущих учителей информатики в структуре ключевых профессиональных компетенций**

№	Виды профессиональных компетенций	Структура
1	Предметные (Знание, умение и навыки по специальности)	<p>-Ориентация комплекса накопленных знаний, умений и навыков по информатике не только на конечный результат, но и на процесс их приобретения в информационной образовательной среде.</p> <p>-Умение пользоваться компьютерной техникой, ресурсами Интернета, средствами связи и коммуникации и т.д.</p> <p>-Владение навыками работы с персональным компьютером, программными средствами ЭВМ, основами и инструментарием моделирования и экспериментирования.</p> <p>-Использование умений применять техническое, прикладное и системное программное обеспечение.</p> <p>-Способность к пониманию графиков, диаграмм и таблицы данных</p> <p>-Способность к обработке графической информации с помощью электронных таблиц, баз данных, локальных, телекоммуникационных и глобальных средств.</p>

		-Способность творчески использовать различные виды программного обеспечения и информационных систем.
	Социально – личностные	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Внутреннее принятие педагогических целей и задач информатизации, проявление готовности использовать их в профессиональной деятельности.</li> <li>- Осознание и прогнозирование стратегических и тактических задач информатизации общества в процессе приобретения опыта поведения в информационной образовательной среде.</li> <li>- Построение учебно-воспитательного процесса с учетом воздействия макро- и микросоциальной среды на обучающихся в совокупности ценностно-смысловых установок, знаний и умений, внутренних и внешних мотивов, отражающих их личностные позиции к применению информационных технологий.</li> </ul>
2	Социально – личностные	- Способность к интерпретации социальных явлений, созданию информационно-предметной среды обучения, способствующих повышению уровня освоения информационного пространства
3	Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Способность к выработке собственной стратегии и тактики взаимодействия с окружающими, организовывать их совместную деятельность в информационной образовательной среде;</li> <li>- Способность сотрудничать и работать в коллективе, согласовывать свои действия с действиями других участников УВП для достижения поставленных целей;</li> <li>- Умение выбирать оптимальный стиль общения в различных педагогических ситуациях,устанавливать межличностные контакты, связи, организовывать и поддерживать диалог;</li> <li>- Умение ясно и четко излагать свои мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Умение дискутировать, выслушивать полярные мнения и принимать во внимание взгляды других людей при высказывании и защите своих суждений;</li> <li>- Способность справляться с разнообразием мнений и конфликтами, обмениваться информацией.</li> </ul>
4	Управленческо - организационн ые	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Способность к организации информационного образовательного пространства.</li> <li>- Способность к управлению взаимодействующими субъектами в информационной образовательной среде</li> <li>- Способность к управлению развитием и саморазвитием информационной образовательной средой, использованию ресурсов Интернета.</li> <li>- Способность принимать ответственность за управленческие решения.</li> <li>- Владение методическим инструментарием и механизмами стимулирования деятельности учителя информатики.</li> </ul>
	Функциональн ые	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Осознание и прогнозирование стратегических и тактических задач информатизации общества в процессе приобретения опыта поведения в информационной образовательной среде.</li> <li>-Владение навыками пользователя ЭВМ и умениями работать с универсальным и специализированным прикладным программным обеспечением, с информационными системами</li> <li>-Способность адекватно распознавать проблемные ситуации, выбирать стратегию их решения и реализовать на практике с помощью использования информационных технологий обучения.</li> <li>-Умение анализировать материальные и информационные процессы, создавать информационные модели, оценивать их с помощью ЭВМ.</li> </ul>

		<p>-Способность корректировать свои действия с учетом качества достигнутого результата в процессе обучения информатике, усвоения и применения полученной информации в различных сферах педагогической и информационной деятельности.</p> <p>-Способности к публичным выступлениям, оперативной подготовке публикаций с опорой на информологию, когнитологию и использование современных технических, прикладных и системных средств программного обеспечения.</p> <p>-Осознание, решение и прогнозирование стратегических и тактических информационных задач в процессе приобретения опыта поведения в информационной образовательной среде.</p>
--	--	--

Приведенный нами перечень компетенций, формируемых у будущих учителей информатики в целостном педагогическом процессе вуза с целью формирования их функциональной компетентности, далеко не исчерпывает многообразия компетенций и прогнозирует перспективы исследования их различных функциональных аспектов в практике профессионального образования.

Решение проблемы формирования функциональной компетенции будущего учителя информатики нам видится в поиске методологических подходов, закономерностей и принципов к построению её модели, апробации и внедрению в образовательный процесс вуза.

#### Список литературы

- 1 Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. Берн, 1996.-43с.
- 2 Кузнецов А.С., Имашев А.М. Динамика изменения состояния и структура функциональной компетентности будущих учителей физической культуры в проекторочной педагогической функции// Учёные записки ун-та им. П.Ф. Лесгарта. 10(44), 2008, 31 окт., С.55-58.
- 3 Кагазбаев А.К. Функциональная компетентность педагога в условиях перехода к обновленному содержанию образования// Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 10. – С. 12-16.

4 Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А.В. Хуторской. — М., Издательство Института образования человека: «Эйдос», 2013. - 73 с.

#### Түйін

Мақала кәсіби құзыреттілік құрылымындағы болашақ информатика мұғалімдерінің функционалдық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін қарастырады. Функционалдық сауаттылық контексінде функционалдық құзыреттілік ұғымын ескере отырып, біз қазіргі жағдайда нақты білімдер мен дағдыларды ғана емес, сонымен қатар «мета-дағдыларды» қалыптастыру керек атап айтсақ, өздері үшін жаңа ақпаратты іздеуге, жаңа іс-әрекет түрлерін игеруге яғни, өзін-өзі дамыту, өзіндік білім алу мен өзін-өзі жетілдіру қабілеттерін дамытуды қажет етеді. Сондай-ақ, мақалада «функционалдық құзыреттілік», «болашақ информатика мұғалімдерінің функционалдық құзыреттілігі» түсініктері берілді.

#### Resume

The authors of the article consider the problem of forming the functional competence of the future teacher of computer science in the structure of professional competence, give the author's formulation of the concepts studied. Considering the concept of functional competence in the context of functional literacy, we have identified that in modern conditions it is more important than specific knowledge and skills, and some "meta-skills" require to produce new information to learn new activities, i.e. development of the ability to self-development, self-education and self-improvement. The concepts of "functional competence", "functional competence of the future teacher of computer science" are clarified in the article.

## ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУДІ НЕГІЗДЕУДЕ ҒЫЛЫМДАР ИНТЕГРАЦИЯСЫНЫҢ СИПАТЫ

**Қ.М. НАҒЫМЖАНОВА**

педагогика ғылымдарының докторы,  
«Тұран – Астана университеті»  
психология және әлеуметтік гуманитарлық  
пәндер кафедрасының профессоры

**Р.Е. КАЖИКОВА**

«Тұран – Астана» университетінің  
«Педагогика және психология»  
мамандығының I курс магистранты

### **Аннотация**

Мақалада үздіксіз білім беруді негіздеуде ғылымдардың интеграциясының сипаты және ғылым мен білімнің бір-біріне ықпалы қарастырылған. Автор ғылым мен білімді интеграциялау мақсатында объектісімен қатар субъектісін де қарастыру керектігін көздей отыра, мықты реформалардың маңыздылығын айтады.

*Түйін сөздер:* интеграция, ғылым, Болон үдерісі, ECTS типі, аспектілер, форма, психология, жоба, объекті, субъекті, инновация, индустрия, білім, біріккен білім алу, менеджмент, прогресс, экономикалық қажеттілік, оқыту формалары, стратегия.

Ғылыми-техникалық прогрестің талаптары, қоғамның экономикалық өмірінің барлық салаларының қарқынды дамуы, жоғары мектептің негізгі мақсаты — қоғамдағы әртүрлі мәселелерді белсенді түрде шығармашылықпен шеше алатын мамандарды даярлау проблемасының өзектілігін көрсетеді. Бұл мәселелер, бір жағынан, «жоғары дәрежелі маман» ұғымында көрінетін жалпыадамзаттың мәдени жетістіктерінің қазіргі кездегі деңгейімен анықталса, екіншіден, жоғары оқу орнындағы арнаулы даярлық сипатынан көрінетін адам іс-әрекетінің нақты түріне бағыттылығымен анықталады. Жоғары мектеп адамның кәсіптік іс-әрекетке психологиялық даярлығын қалыптастыруы қажет, ең алдымен адамда қоғамның алға тартқан міндеттерін табысты түрде шешуге мүмкіндік беретін психологиялық іс-әрекеттің нақты формаларын қалыптастыруы керек. Оның үстіне, ақыл-ой іс-әрекетінің дамытылған формаларының алғышарттары мен нышандарының мазмұны мен



ерекшелігін байыпты түрде ұғыну, тек жоғары білім беру арқылы іске асырылады, онсыз ғылыми түсініктің болуы мүмкін емес.

Интеграция – [субъектілерді](#) біріктіру, олардың арасындағы байланыстарды дамытып, өзара ынтымақты іс-қимылын тереңдету деген мағынаны білдіреді [1, 206 б.]. Еліміздің даму стратегиясы қарқынды орындалып жатыр. Алайда, оны тежеуші факторлар жоқ деп айта алмаймыз. Ғылым мен білім арасындағы байланыстың әлсіздігі немесе мүлдем болмауы инновациялық идеяларды іске асыруда өзара қарым-қатынас жеткіліксіз болуына әсер ететіні анық. ТМД елдерінде осы үшін көптеген жағымсыз қиын жағдайлар орын алған. Мысалы, техникалық құрылғылардың ескіруі, базаның заманауи талаптарға сай болмауы, ғылым және білім саласындағы қызметкерлер, анығырақ білікті мамандардың жалақысы құлдырауына әкелген. Басты себебі, ғылым мен білімнің жеткіліксіз қаражаттандырылуы деп айтуға болады. Нәтижесінде, білікті, білімді жас ғалымдардың саны төмендеп кетті. Яғни, бұл жағдайдан шығуға ғылым мен білімнің бірігуінің үлесі зор. Негізгі мақсат – білім беретін мекемелердің пайдалы жұмыс істеуі, болашағы бар инновациялар құру, ел келешегіне тиімді кадрлар дайындау, ұлтты бәсекеге қабілетті етіп тиянақты дамуын қамтамасыз ету.

Ғылыми зерттеулер мен жобаларды қаржыландыру көлемін ұлғайту арқылы біліктілігі жоғары мектептердің құрамын күшейтуге, жоғары білім беру ордаларының ғалымдарының өзара байланысын нығайтуға, инновациялық бағдарламаларды қолдауды күшейтуге болады.

Қазір жаһандану дәуірінде интеграциялық үдерістердің қарқынды дамып отырғандығының куәсі болып отырмыз. Сондықтан ұлттық білім саласы әлемдік білім кеңістігіне кірігусіз дербес дами алмайды. Жаңа ғасырдың шынайы кілті саналатын сол жаһандану білім саласына мықтап енді. Соның арқасында әлемдік экономиканың интеграциялануы, жаңа ақпараттық технологиялардың пайда болуы кең қанат жайды. Болон үдерісі мен Лиссабон конвенциясы – халықаралық ынтымақтастықтың нақты дәлелі. 46 ел қосылған Болон үдерісінің нәтижесінде жоғары білімнің Еуропалық аймағы қалыптасты. Білім мен ғылым, өндіріс интеграциясындағы осындай мықты реформалар өте маңызды. Бірақ оны сәтті өткізу үшін атқарылуы тиісті жұмыстар әлі де жетерлік, яғни әлі талай тер төгу қажет.

Болон декларациясының мақсаты – Еуропада жоғары білім кеңістігін құру, азаматтардың жинақтылығын және олардың жұмысқа тұру мүмкіндігін еуропалық еңбек нарығында кеңейту, халықаралық бәсекелестікті және еуропалық жоғары білімінің дамуын көтеру,

азаматтардың жинақтылығын жақсарту мақсатында Еуропада жоғары білімнің кеңістігін құру, олардың жұмысқа тұру мүмкіндіктерін кеңейту. Сонымен қатар Болон декларациясы еуропалық жоғары білімнің халықаралық бәсекелестігін жоғарылатуда мына мәселелерді қарастыруда:

- жоғары білім дәрежелерінің жеңіл түсіну жүйесін енгізу: бакалавр немесе ұқсас дәреже – жоғары білімнің бірінші деңгейі үшін; магистр немесе ұқсас дәреже – жоғары білімнің екінші деңгейі үшін;

- ECTS жүйесінің негізінде, қатысушы елдер үшін бірыңғай академиялық кредиттер жүйесін енгізу;

- жоғары оқу орындарының оқытушылары мен студенттерінің академиялық жинақтылығын кең көлемде іске асыру;

- жоғары білімнің және т.б. сапасын қамсыздандыруда жоғары оқу орындарының және ұлттық жүйелерін құру [2,156 б.].

Сондай-ақ, жоғары оқу орындарының өзінде де үдерістер орын алғаны дұрыс. Нақтырақ айтар болсақ, интеграциялық үдерістер қажет.

Интеграция — бірігіп қызмет ету, бірігіп күш салу. Бұл дегеніміз ғылым мен білімді интеграциялау мақсатында объектісімен қатар субъектісін де қарастыру керек деген сөз.

Бұл айтылған пікірлер Ресей философы Н.Н. Пахомовтың «XXI ғасырдағы білім философиясы» атты еңбегіндегі көзқарасымен ұштасып жатыр. Автор орын алған жағдайдың мәселесін түсіндіреді:

1) білім беру мен қоғам арасындағы, басқаша айтқанда, бұл әлеуметтендіру мәселесі, яғни жастардың реалды шындыққа бейімделуі;

2) білім беру мен мәдениет арасындағы үдетпелі алшақтық, мектеп құндылық пен норма емес, білімге үйретеді;

3) білім берудің ғылымнан кешеуілдетуінің артуы, - деп тұжырымдады [3, 21 б.].

Ғылым мен білімнің интеграциялануы оқытушы мұғалімдер үшін оқыту әдістемелерін одан әрі дамытуды талап ететіні түсінікті. Ғалымдар білім беру жүйелері, бұқаралық ақпарат құралдарының байланысы арқасында қоғамға үлкен өзгеріс әкеледі. Еліміздің болашағына өз пайдасын тигізетін және дұрыс ойлай білетін мамандар пайда болады. Оқушы мен мұғалімнің негізгі қызметтерін араластырып, байланыстыру арқылы дамыту және технологиялық қызметтер атқарылады. Ғылым мен білімнің бірігуі бірнеше аспектілерді қамтиды. Олар экономикалық, құрылымдық және инновациялық көріністерге жатады.

Қоғамның жаңа талаптары мектептер мен университеттерде берілетін білімнің мазмұнына үлкен ықпал етіп отыр. Қазіргі кезде инженерлік жобалар тек қана техникалық жақты емес, әлеуметтік,

экономикалық аспектілерді қамтиды. Ал бұл олардың күрделі мазмұнына әсер етеді.

Білім – адамдардың белгілі бір жүйедегі ұғымдарының деректері мен пайымдаулары. Білімді ұғыну процесінің іс-әрекетпен тығыз байланысты екендігі П.Я. Гальперин мен оның ғылыми қызметкерлерінің еңбектерінде іздестіріліп баяндалған. Бұл — ақыл-ой әрекеті арқылы игерілетін білім бейнелер мен ұғымдарда бекітілген әрекеттер мен операциялардың мақсатты түрде ұйымдастырылған жүйелі түрдегі байланыстары.

Ол сана, таным, объективті әлем, субъект, ойлау, логика, ақиқат, парасат, ғылыми және т.б. күрделі де терең ұғымдармен тығыз байланыста әрі солар арқылы анықталады. Білім философия мен рационалды білім пайда болғаннан көп бұрын дүниеге келген. Мәлім тақырып немесе сұрақ туралы сенімді таным болса және ол әлдебір мақсатқа пайдалануға жарамды болса, онда оны білім деп атаймыз. Ол тәжірибе және ойлау арқылы мәлім іс туралы жетігірек ұғындырады, оның математикалық және жүйелі танылуын ғылым, техника, өнер, философия деп атаймыз. Білім зерттеу, күзету, тексеру, ой-тәжірибесінен, ғылыми тәжірибеден өткізу арқылы қалыптасады, реттелу арқылы топтастырылады. Адамның әлденені тану тегі қандай құбылыс екені философияда ең көп талқыланған көне тақырыптардың бірі, одан білімтану (Theory of Knowledge) келіп шықты. Білімнің қолданылуын айтқанда, ол мәлім топтың игілігіне жарайды, сонымен ол топ қалғандарына қарағанда сауатты болып шығады. Білімге сүйенген басқару мен орындау істің сапасын көтеретіні анық.

Бұрын білім аз санды адамның бәсіресі құсап сезінілген. Қазір жалпыға ортақтастырылды және кез келген адам білім ала алады, оны пайдаланып жоғары мақсаттарға жете алады. Білім сын көзбен қарау арқылы дамиды, бірақ бұл білімге жекекөрінішпен қарау болмауға тиіс [4, 86 б. ].

Адамзат баласы ақиқатқа талпынады, шынайы пайдалы білімге талпынады. Оның шегі қайда апаратыны белгісіз. «Білім — күш» деген сөзді Ф.Бэкон айтқан, бірақ ол адамзатты бақытқа бөлейтін жақсы күш пе әлде сорлататын, құртатын жаман күш пе, бұл туралы да талас көп. Қазіргі білімнің беталысы әрі сүйіндірерлік, әрі шошытарлық. Қазір адамзат білімнің кемшілігін түзететін «жасыл білімге» ауысып бара жатқаны байқалады.

Ғылым — ақиқат жайлы объективті білімдерді жетілдіру мен жүйелеуге бағытталған адам іс-әрекетінің саласы. Жалпы мағынасы: жүйелік білім мен тәжірибе. Арнайы мағынасы — ғылыми жолмен жинақталған білім жүйесі, сонымен қатар зерттеумен келген ретті білім жинағы.

Ғылым өзара тығыз байланыста болатын ғылыми зерттеулер нәтижелерін адамзат мұқтаждығына пайдалану болып табылатын қолданбалы ғылымнан ажырату үшін кейде тәжірибелік ҒЫЛЫМ БОЛЫП аталады.

Ғылым – адамның табиғат пен қоғам туралы объективті білімін қалыптастыруға мүмкіндік беретін танымының ең жоғарғы пішімі, оның практикалық қызметінің бір саласы. Адамзат қоғамының дамуы барысында ғылым сол қоғамның маңызды әлеуметтік институтына және тікелей өндірістік күшіне айналды. Ғылымның басты мақсаты – ғылым заңдарының негізінде ашылып отырған болмыс құбылысы мен процесін болжау, түсіндіру және жүйелеп мазмұндап беру.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2017-2021 жылдарға арналған стратегиялық жоспарын әзірлеп, оны талдауға ұсынғаны белгілі. Бірінші бөлімінің пайымы бойынша Қазақстан экономикасының дамуының негізгі драйвері ретінде тиімді қызмет етуші және әлемдік ғылыми-білім беру кеңістігіне кіріктірілген, республиканың әрбір азаматының өзінің еліне мақтаныш сезімін дамытуға ықпал ететін білім беру мен ғылымның озық жүйесі екендігін атап көрсетті.

Елімізге білікті де білімді мамандар даярлап шығу үшін ғылым мен білімнің жеткіліксіз қаражаттандырылуы жайында айтып өткен едік. Мамандар даярлауға арналған мемлекеттік тапсырыс көлемі 2016-2017 оқу жылында құрады: бакалавриат – 31702 грант, магистратура – 7 429 орын, PhD докторантура – 628 орын (2013-2014 оқу жылында: бакалавриат – 35 053 грант, магистратура – 6 959, докторантура – 520, 2015-2016 оқу жылында: бакалавриат – 32 168 грант, магистратура – 7 241 орын, докторантура 623 орын). Осылайша, білікті мамандар даярлау мақсатында жоғары оқу орнынан кейінгі білім бағдарламасына мемлекеттік тапсырыстың жоғары білімінің мемлекеттік тапсырысына жалпы арақатынасы 2016 жылы 25,4%, 2015 жылы – 24,4%, 2014 жылы – 22,5% көрсеткіштермен ілгері жылжу үстінде.

«Мәңгілік ел жастары – индустрияға!» жобасы жүзеге асырылуда. 2015-2016 оқу жылында көп аймақтардан еңбек қолы тапшы облыстар үшін жастарды оқыту мақсатында мамандықтар мен жоғары оқу орындарының тізбесі кеңейтілді.

Индустриалды-инновациялық дамудың мемлекеттік бағдарламасының кәсіпорындары үшін 4400 адамды 11 базалық жоғарғы оқу орындарында даярлау жүргізілуде. Шетелдік әріптес жоғары оқу орындарының сарапшылары мен жұмыс берушілердің қатысуымен 24 инновациялық білім бағдарламасы әзірленді. Оларды әзірлеу процесінде базалық жоғары оқу орындарының 283 оқытушысы

Назарбаев Университетінде, сондай-ақ әріптес-ЖОО мен кәсіпорындарда біліктілік жоғарылатудан өтті.

Нақты өңірдің еңбек рыногының тиісті мамандарға деген сұраныс ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік беретін жоғары оқу орындарының академиялық еркіндігін арттыру мақсатында жоғары оқу орындарының білім бағдарламаларының мазмұнын айқындау құқығы бакалавриатта 65%-ға дейін, магистратурада 75%-ға дейін, докторантурада 90%-ға дейін кеңейтілді.

Еуропалық жүйемен салыстырмалы Ұлттық біліктілік жүйесінің негізінде жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімі бар мамандарды даярлайтын 70 кәсіптік стандарт әзірленді.

Болон процесінің параметрлерін орындау отандық және шетелдік білім беру бағдарламаларының үйлесуін, салыстырмалы білім беру бағдарламалары үлесінің ұлғайуын жоғары білім беруді интернационалдандырумен қамтамасыз етеді. ECTS типі бойынша кредиттерді қайта тапсыру қазақстандық үлгісі енгізілді.

Білім, ғылым және бизнестің интеграциясы нығаюда. Жоғарғы оқу орындарының жанынан 16 коммерцияландыру офистері, 3 технопарк, 4 бизнес-инкубатор, 500-ден астам ғылыми-зерттеу бөлімшелері мен құрылымдар жұмыс істеуде.

Соңғы 5 жылда қазақстандық жоғары оқу орындардың әлемдік рейтингтерге енуі байқалуда, QS World University Rankings, Webometrics, University Ranking by Academic Performance (URAP) және басқалары.

QS WUR рейтингісінде 2016 жылы 8 қазақстандық жоғарғы оқу орындары белгіленді.

«Топ – 300» үздік жоғары оқу орындар рейтингісіне Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ енді – 236 орын 2015 жылғы көрсеткішімен салыстырғанда 39 позицияға көтерілді. «Топ – 400-ге» Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ енді – 345 орын 26 позицияға көтерілді. «Топ 411-420-ға» Қ.И. Сәтбаев атындағы ҚазҰЗТУ енді, 74% көрсеткіштерін жақсартты. «Топ – 501-650-ге» М. Әуезов атындағы ОҚМУ. «Топ 651-700-ге» ҚБТУ, «Топ 701+» Е.Бөкетов атындағы ҚарМУ, Абылайхан атындағы ҚазХҚУЖХТ енді.

Бұған білім, ғылым және бизнестің интеграциясы, ғалымдардың жарияланымдық белсенділігінің артуы, интернационализация деңгейінің өсуі, шетелдік студенттер санының ұлғаюы, қос дипломды білімнің дамуы ықпал етті.

Мұның бәрі қазақстандық жоғарғы оқу орындарының беделіне оң әсерін тигізеді, Қазақстан Республикасы жоғары білімінің жетістіктері халықаралық деңгейде танылғандығын дәлелдейді [5].

Еліміздің егемендік алып, қоғамдық өмірдің барлық, соның ішінде білім беру саласында жүріп жатқан демократияландыру мен ізгілендіру мектепті осы кезге дейінгі дағдарыстан шығаратын қуатты талпыныстарға жол ашты. Білім мазмұны жаңа үрдістік біліктермен, ақпаратты қабылдау қабілеттерінің дамуымен, ғылымдағы шығармашылық және нарық жағдайындағы білім беру бағдарламаларының нақтылануымен байи түсуде. Атап айтқанда:

- Есте сақтауға негізделген оқып білім алудан, бұрынғы меңгергендерді пайдалана отырып, ақыл-ойды дамытатын оқуға көшу;
- Білімнің статистикалық үлгісінен ақыл-ой әрекетінің динамикалық құрылым жүйесіне көшу;
- Оқушыға орташа деңгейде білім беретін бағдарламадан жекелеп, саралап оқыту бағдарламасына көшу.

Кез келген елдің экономикалық қуаты, халқының өмір сүру деңгейінің жоғарылығы, дүниежүзілік қауымдастықтағы орны мен салмағы сол елдің технологиялық даму деңгейімен анықталмақ. Жалпы қоғам дамуы мен жаңа технологияны енгізу сапалығы осы елдегі білім беру ісінің жолға қойылғандығы мен осы саланы ақпараттандыру деңгейіне келіп тіреледі. Экономикалық күшті дамыған елдердің тәжірибесі экономика, ғылым және мәдениеттің қарқынды дамуының негізгі кілті екендігін көрсетіп отыр. Ендеше қазіргі заманның ақпараттық технологиясын игеру міндетіміз.

Еліміздегі жоғары оқу орындары тек ғана білім беру ортасы емес, интеграциялық жұмыстардың жүзеге асуға үлкен қолдау көрсетеді. Бұған еліміздегі инфрақұрылымның қарқынды дамып келе жатқандығы, еліміз алыс-жақын шетелдің өндіріс орындарымен, ғылыми мекемелерімен орнатылған байланыстары куә. Нәтижесінде елімізде қалыптасқан дәстүрлі білім беру жүйесіне жат елдің оқыту тәжірибелерін енгізу мақсатында зертханалар ұйымдастырылып келеді.

Қай мемлекеттің де негізгі тірегі — асқақтаған күмбездер де, ғимараттар да, экономикалық жағдай да емес, білімді де білікті, іскер де белсенді адамдар. «Біздің балаларымыз білімі жоғары жұмысшылар мен фермерлер, инженерлер, банкирлер және өнер қайраткерлері, мұғалімдер мен дәрігерлер, зауыттар мен биржалардың иелері болады» [6].

Келешектің иесі — жастар. «Жастар өзінің ата-анасынан гөрі заманына көбірек ұксас келеді». (И.С. Кони). Сондықтан қоғам талабына сай, сол қоғамды көркейтетін, дамытатын жастар тәрбелеу ең маңызды мәселе екені даусыз. Қоғамның дамуына қарай ғылым мен техниканың деңгейі де, оны басқару жүйесі де өзгеріп отыратыны белгілі. Осыған орай маман қызметінің мазмұны жаңарып, жаңа

мақсат, жаңа көзқарас, жаңа шешімдер мен жаңа мүмкіншіліктерді қажет етеді. Ондай мүмкіншілік тек білім арқылы келеді.

Қорытындылай келе, интеграция — бірігіп қызмет ету, бірігіп күш салу. Бұл дегеніміз, ғылым мен білімді интеграциялау мақсатында объектісімен қатар субъектісін де қарастыру керек деген сөз. Біріккен білім алу – ғылыми және зерттеу қызметіне үйрену, жоғары оқу орнын бітіргенге дейін кірісіп араласу, тәжірибе жинау мүмкіндігінің қарастырылуы. Еліміздегі жоғары оқу орындары тек ғана білім беру ортасы емес, интеграциялық жұмыстардың жүзеге асуына қолдау көрсетеді. Бұған еліміздегі инфрақұрылымның қарқынды дамып келе жатқандығы, еліміздің алыс-жақын шетелдік өндіріс орындарымен, ғылыми мекемелерімен орнатылған байланыстары куә. Нәтижесінде елімізде қалыптасқан дәстүрлі білім беру жүйесіне жат елдің оқыту тәжірибелерін енгізу мақсатында зертханалар ұйымдастырылып келеді. Нидерландылық ғалым Ханс Ниссима өзінің «Университеттің үшінші толқыны» деген кітабында «қазіргі кезде әлемдік жоғары білім жүйесінде университеттер қайта құру кезеңіне өтті» деп жазды. Орта ғасырларда университеттердің бірінші толқынына тән сипат – білім жинау орны болған. XVIII-XX ғасырлардың басында университеттердің екінші толқынында білім жасақталды, ғылыми жаңалықтар ашылды, ғылыми лабораториялар жұмыс істеді, патенттер берілді. Оның пікірінше, қазіргі жаһандану кезеңінде көптеген университеттер үшінші сатыға, үшінші толқынға ауысты. Яғни, университеттердің үшінші толқыны инновациялық университеттер болып табылады. Ал университеттердің үшінші толқыны адамдардың үш тобының платформасынан тұрады. Бірінші топта ғалымдар мен оқытушылар білім жинақтайды, зерттеулер жүргізеді. Екінші топ – кәсіпкерлер мен өндірістік сектор білімді игілікке жаратады, ал үшінші топ – жаңаша үлгіде білім алушы студенттер, магистранттар, докторанттар өз өмірінде жобаларын бірлесіп іске асырады. Яғни, үш топтың арасында динамикалық үйлесім орын алады, жаңа идеялар, жаңа инновацияларға серпін беріледі. Ханс Ниссиманың пікірінше, қазіргі университеттер бәсекеге қабілетті болуы үшін осы модельге, үшінші толқынға көшуі керек. Сондықтан заманауи университеттер білім ошағы ғана болып қоймай, білімін өмірінде кәдеге асыратын жаңа буынды дайындауы керек. Осындай ғаламдық тенденциялар барысында шекаралар ашылып, адамдар қарым-қатынасқа түсіп, тауарлар ағылады, шетелдік компаниялар арасында серіктестік орнатылады. Жаһандану кезінде қазақстандық ғалымдар да шетелге жиі шығып, тәжірибе алмасады. Сондықтан ғаламдық тенденцияларға назар аудару қажет. Қазақстанның жоғары білім беру жүйесін реформалау идеясы тақыр жерден шығып тұрған жоқ. Оның мақсаты

әлемдік білім беру жүйесінің өзгеруі тенденциясы аясында ХХІ ғасырдың талабына лайықты жауап беретін үшінші толқын университеттерін құру болса керек [7, 6 б.].

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Бейсенбаева А.А., Сейдіғазым Н. Интеграциялық оқытуды жүзеге асыру.// Менеджмент в образовании №4, 2014. – 206 б.
- 2 Болонский процес 2020–Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии.//Высшее образование в России №7, 2009. – 156 с.
- 3 Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для ХХІ века. Москва, 1992. – 216
- 4 Ә.Мұхамбетжанова, А.Қасымова Білімді интеграциялау процесінде жаңа ақпараттық технологияны қолдану//Білім.Образование №4. - 2005. – 86 б.
- 5 Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2017– 2021 жылдарға арналған стратегиясының 4-стратегиялық бағыты Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім<http://edu.gov.kz/ru/document/prikazi>
- 6 Назарбаев Н. Қазақстан – 2030. Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы [http://kontrosha.net/1229934871356935931\\_a.html](http://kontrosha.net/1229934871356935931_a.html)
- 7 Абазов.Р Қазақстанның мектептегі білім беру жүйесі өте жоғары деңгейде тұр//Алаш Айнасы №59, – Алматы, 2012. – 6 б.

#### Резюме

В статье рассматриваются характер интеграции наук на основании непрерывного обучения, взаимодействие науки и образования, необходимость обращения к опыту зарубежных стран и его полезности в сфере образования. Также подчеркивается значимость Болонской декларации по вопросу повышения международной конкурентоспособности европейского высшего образования в связи с планами работ промышленных программ инновационного развития.

#### Resume

The authors of the article consider the character of integration of sciences on the basis of continuous training, interaction of science and education, the necessity of cooperation with foreign countries and usefulness in the sphere of education, the Bologna declaration on the issue of increasing the international competitiveness of the European higher education, familiarisation with the plan of working of the industrial programmes of innovational development.



УДК 159.9

**О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО -  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИГРУШЕК В  
РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

**Х.Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА**

заведующий кафедрой «Теоретической и  
практической психологии»,  
доктор психологических наук, профессор,  
Казахский Государственный женский  
педагогический университет

**А.К. БАЙЗДРАХМАНОВА**

кандидат психологических наук,  
старший преподаватель кафедры «Теоретической и  
практической психологии»,  
Казахский Государственный женский  
педагогический университет

**Аннотация**

В статье рассматриваются проблемы организации психолого-педагогической экспертизы игрушек в Республике Казахстан. Создание психолого-педагогической экспертизы-явление закономерное и обозначено участием стран Евразийского экономического союза в разработке и проведении экспертизы на рынке детских товаров. Авторы предлагают производить оценку игрушки, исходя из объективных, научно- обоснованных критериев.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая экспертиза игрушки, оценка качества игрушки с позиции психологического развития ребенка на каждом возрастном этапе, разработка критериев оценки в соответствии с Техническим регламентом Таможенного договора членов Евразийского экономического союза.

Игра – особый вид деятельности человека. Она возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего

поколения к жизни. Игрушка - неперенный спутник детства и важнейший инструмент игры [1].

Д.Б. Эльконин в своей книге «Психология игры» отмечает: «Человеческая игра - это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [2].

Игрушка - особое психологическое средство, в котором обозначены задачи психологического и личностного развития в каждый возрастной период. Она имеет важное значение, как для развития психических функций и познавательных процессов, так и для становления личности ребенка.

Международные эксперты отмечают, что каждая пятая игрушка представляет собой угрозу для детского физического и психического здоровья, а в некоторых случаях – даже жизни.

Сегодня в нашей республике большинство родителей уделяют мало внимания педагогической, психологической и развивающей ценности игрушек. Неразборчивость родителей в выборе создает спрос на опасные игрушки, которые могут вредить физиологическому и психологическому развитию детей. Этот спрос активно удовлетворяют недобросовестные предприниматели, которые не задумываются о последствиях и влиянии реализуемой ими продукции на детей. Как показывают опросы, в большинстве случаев игрушки выбираются и покупаются стихийно, в силу сложившихся обстоятельств или внешних, поверхностных признаков (привлекательность, величина, стоимость, желание угодить ребенку и пр.).

Оценку воздействия на психику и развитие ребенка планируется осуществлять в рамках Психолого-педагогической экспертизы. В нашей республике создание психолого - педагогической экспертизы является закономерным, т.к. страна является членом ЕАЭС и важным аспектом обозначено участие ряда ведущих республиканских ведомств в разработке данного вопроса[3].

Необходимость данной меры вызвана тем, что, по информации уполномоченных органов, в свободной реализации на рынке детских товаров Республики Казахстан появляются игрушки и детские товары, которые ведут к межнациональной розни, стимулируют проявление жестокости и агрессии, приводят к разным отклонениям в развитии и психики детей.

В августе 2016 года в Казахстане в г.Алматы была проведена конференция в рамках фестиваля «Счастливое детство» по вопросу организации и внедрения психолого- педагогической экспертизы игрушек. Международные и отечественные производители, психологи, педагоги, врачи, маркетологи говорили о необходимости

внедрения данной процедуры на всех этапах создания игрушки. Специалисты отмечали, что чрезвычайно важно при выборе игрушек учитывать не только их красоту и санитарно-гигиенические свойства, но и возможный психологический эффект.

Психолого-педагогическая экспертиза игрушки в Республике Казахстан предполагает оценку ее качества с точки зрения того, какую роль она может играть в психологическом развитии ребенка на каждом возрастном этапе, какой социально-культурный опыт осваивается с ее помощью [4].

В психологической экспертизе, в отличие от других видов экспертиз, под качеством имеется в виду возможность игрушки развивать игровую активность ребенка и формировать познавательную сферы личности ребенка.

Разработка критериев оценки является сложной психологической проблемой, поскольку она требует, с одной стороны, анализа, что входит в задачи развития каждого возрастного периода, с другой стороны - через какие свойства игрушки и действия с ней должны реализовываться эти задачи.

На сегодняшний день государством уже внедрены ряд мер по защите рынка от контрафактной и опасной продукции для детей.

Безопасность детских товаров регламентированы единым Техническим регламентом, действующим на территории всего Евразийского экономического союза. По детским товарам существуют два основных технических регламента, в которых прописаны требования к безопасности и качеству товара: ТР ТС 007/2011 «О безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков» и ТР ТС 008/2011 «О безопасности игрушек» [3]. Так, в 2015 году в рамках работы межведомственной рабочей группы была проведена пробная Психолого-педагогическая экспертиза по г.Астане, Западно-Казахстанской, Акмолинской областях согласно актуализированным критериями ранее действовавшего приказа «О правилах проведения психолого-педагогической экспертизы»

. Проведенный анализ результатов и протоколов пробной экспертизы показал, что процедура психолого- педагогической экспертизы требует значительной доработки. Были выявлены ошибки и отклонения, как в самой методологии оценки, так и в сфере компетенции и объективности.

В рамках проведения психолого-педагогической экспертизы в Республике Казахстан эксперты должны взять за основу следующие психологические аспекты современной игрушки: игрушки, способствующие социально-эмоциональному развитию личностной сферы, предполагающие общение или обращение с

ними как с живыми персонажами; игрушки, способствующие развитию интеллектуально-познавательных и моторных способностей [5].

По нашему мнению, психолого-педагогическая экспертиза должна опираться на следующие объективные и научно обоснованные критерии.

- Мотивационно-ценностный компонент - интерес и желание играть, стремление владеть навыками игры.
- Конструктивно-содержательный компонент - включение аналитических способностей, понимание условий игры; объяснение условий игры.
- 3. Операционально-деятельностный компонент - совершение игровых процедур, наличие умений и навыков игры, организация процесса игры.
- Эмоционально поведенческий - адекватное эмоциональное поведение в процессе взаимодействия с игрушкой, активное взаимодействие с социальной средой.

Параметрами оценки современной игрушки на территории Республики Казахстан могут быть следующие показатели:

Потенциальная направленность в игре на социо-бытовые ориентиры общества и мотивация к просоциальным действиям; ориентация на этнические корни и формирование знаний культуры и традиций своего народа; стимуляция коммуникативной и игровой компетентности ребенка; развитие психологической активности личности ребенка с учетом возраста; современность» игрушки, ее способность воплотить в себе и передать детям «дух своего времени»; слогичность, а так же разнообразие действий и гибкость игровых приемов.

В качестве рекомендаций при проведении психолого-педагогической экспертизы следует учесть такие факторы в оценке игрушки как:

- ✓ Игрушка должна быть культуросообразной и соответствовать принятым в обществе нормам и духовно-нравственным ценностям.
- ✓ Обязательно игрушка должна иметь внешнюю презентабельность и привлекательность, чтобы вызывать у ребенка эмоциональное отношение. При этом художественная выразительность обеспечивается гармоничным сочетанием конструкции, формы, цвета.
- ✓ Описание к игрушке и игровым действиям должно носить завершенный логический процесс, тем самым развивать у

ребенка логическую точность для организации игровых процедур.

- ✓ Возможность освоения игрушки детьми со специальными нуждами (с физическими недостатками и особенностями). Эта необходимость обусловлена высокими показателями в Республике Казахстан детей, имеющих проблемы в психолого- педагогическом развитии.
- ✓ Особенность применения игрушки в коллективных играх для развития социокультурного опыта ребенком и построения поведенческих форматов с учетом игровых процедур.
- ✓ Игрушки с музыкально- звуковым содержанием должны быть более качественны технически и содержательны по звуковой программе, т.к. детям свойственно звукоподражание и в нашей стране растет число детей, посещающих занятия у логопеда.
- ✓ Игры обучающего направления, связанные с такими психологическими процессами как речь, память, внимание должны быть правильно адаптированы к возрасту, иметь качественный перевод на государственном и русском языках. Неправильная подача обучающего материала с психологической точки создает трудности на пути получения знаний и условия для травмирования психики детей в процессе переучивания.
- ✓ Национальная игрушка должна показать связь с культурными традициями своего народа. Взаимодействуя с ней, ребенок формирует этно-культурные ценности и мировоззрение. В игрушке не должно быть явных признаков, провоцирующих ребёнка на деструктивные эмоциональные переживания, в том числе жестокость, агрессию, гнев, страх, тревогу и.др.
- ✓ В игрушке или в её описании не должно быть грубого натурализма, в том числе сексуального контекста, выходящего за рамки возрастной компетенции ребёнка. Игрушка не должна унижать человеческое достоинство или оскорблять религиозные чувства, вызывать негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам людей.
- ✓ Игрушка не должна вызывать психологическую зависимость в ущерб полноценному развитию ребёнка.

От успешного внедрения психолого-педагогической экспертизы зависит настроение ребенка и прогресс в его развитии, так как счастливое лицо ребенка в игровой деятельности будут

подкреплены полной физической и психологической безопасностью игрушки, с которой он взаимодействует.

#### Список литературы

- 1 Выготский Л.С. Роль игры в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии, 1966. № 6.
- 2 Эльконин Д.Б. Психология игры. М, Педагогика, 1978.
- 3 Договор О Евразийском экономическом союзе.
- 4 [http://www.akorda.kz/ru/special/events/akorda\\_news/meetings\\_and\\_sitting/soveshchanie-po-podgotovke-k-provedeniyu-zasedaniya-vysshego-evraziiskogo-ekonomicheskogo-soveta-na-urovne-glav-gosudarstv?q=](http://www.akorda.kz/ru/special/events/akorda_news/meetings_and_sitting/soveshchanie-po-podgotovke-k-provedeniyu-zasedaniya-vysshego-evraziiskogo-ekonomicheskogo-soveta-na-urovne-glav-gosudarstv?q=)
- 5 Закон Республики Казахстан «Об образовании». [Электронный ресурс: [www.inform.kz.](http://www.inform.kz)] с изменениями и дополнениями от.09.04. 2016г.
- 6 Приказ МОН РК «О проведении психолого-педагогической экспертизы» №337 от 10.07. 2008года.

#### Түйін

Мақалада Қазақстан Республикасында ойыншықтарды психологиялық-педагогикалық сараптамадан өткізуді ұйымдастыру мәселесі қарастырылған. Психологиялық-педагогикалық сараптама жасау заңды құбылыс және балалар тауарларын нарықта сараптамадан өткізу Еуразия экономикалық одағы елдерінің қатысуымен белгіленген. Авторлар ойыншықты объективті, ғылыми-шартталған көрсеткіштер арқылы бағалауды ұсынады.

#### Resume

The authors of the article consider the problems of organization of psychological and pedagogical experts of toys in the Republic of Kazakhstan. The creation of psychological and pedagogical experts of a natural phenomenon highlights the part of the countries of the Eurasian economic Union in the working out expertise on the market of children's goods. The authors suggest to evaluate toys based on objective, scientific criteria.

УДК 94(574).02/.07

**ПАТША ҮКІМЕТІНІҢ АЛТЫН ӨНЕРКӘСІБІ  
САЛАСЫНДАҒЫ МЕМЛЕКЕТТІК МОНОПОЛИЯНЫ ЖОЮ  
САЯСАТЫ**

**Қ.Ш. АУБАКИРОВА**

тарих ғылымдарының кандидаты, доцент,  
Еуразия гуманитарлық институты

**Аннотация**

Мақалада патша үкіметінің алтын өнеркәсібі саласындағы алтынды балқыту, сату, сатып алу істеріне қатысты мемлекеттік монополияны жою саясаты қарастырылады. Алтынды еркін айналымға жіберу барысында орын алған, қазақ даласындағы алтын өндірісі саласындағы бірқатар мәселелер көрсетіледі.

*Түйін сөздер алтын:* алтын өнеркәсібі, алтын балқыту зертханасы, теңге сарайы, алтын өндіруші кәсіпкер.

1917 жылғы кезеңге дейін Ресей әлемдегі АҚШ, Канада, Оңтүстік Африка одағы, Австралия сияқты алтын өндіруші елдермен қатар тұрған мемлекет болды. Ресей алтыны негізінен Оралда, Сібір кеңістіктерінде өндірілді. Сол сияқты Қазақстанның алтынға бай аймақ екені байқалып, ондағы алтынды өндіру жылдан-жылға арта түскен.

Ресей империясындағы алтын өндірісі кәсібінің дамуын негізгі екі кезеңге бөлуге болады. Оның біріншісі алтын кәсібі пайда болған кезеңнен бастап 1902 жылға дейінгі аралық, бұл кезеңде барлық алтын өндірісі бір ғана үкімет қолында шоғырланды. Мемлекет монополиясынан алтын өндіруші жеке кәсіпкерлік қатты зардап шекті, олар кірісі өте жоғары алтынмен сауда жасау ісінен шеттетілді. Бұл саясат негізінен Ресейдегі капиталистік қатынастардың дамуының алғашқы кезеңдеріне тән еді.

Шаруашылықтың басқа салаларында, кәсіпкерлер өздері өндірген өнімді сату, бағасын белгілеу, өндіріс шығындарын,

салықты және бағаны көтеру есебінен жабу мүмкіндігі болса, алтын өндірумен айналысушы кәсіпкерлердің мұндай еркіндіктері болмады. Өкімет алтын өндірісіне жеке кәсіпкерлікті жібергенімен, алтынмен сауда ісі тек мемлекет қолында болды. Мемлекет алтын бағасын және алтынды өткізу, есеп айырысу тәртіптерін белгілеп, өз қаржысына алтын балқыту зертханаларын (Екатеринбург, Барнаул, Томск) салды.

Алтынмен сауда жасаушы бірден-бір ұйым ретінде өкімет заң жүзінде өз құқығын қорғады. Кез келген адамға алтынды қоспа және құйма түрінде сатуға, сатып алуға, шетелге шығаруға, теңге сарайының таңбасы жоқ алтын құймасын сақтауға тыйым салынды. Заңды бұзушылар қылмыстық жазаға тартылды. Жергілікті тау-кен чиновниктері, арнайы тау-кен сақшылары алтын алынған кезден бастап қазынаға тапсырылғанға дейінгі аралықты тікелей бақылауда ұстады.

Кәсіпкерлер үшін алтынды ақшаға айырбастаудың күрделі жүйесі тиімсіз болды. Қоспа алтынды тасымалдау куәлігімен бірге алтын балқыту зертханасына өткізілді. Алтынды өлшеу кезінде кішкене жетіспеушілік байқалса, куәлік негізінде хаттама жазылып, алтынды жеткізуші адам жауапқа тартылды. Алтын тек белгіленген сағатта қабылданып, кезекпен балқытылды. Зертханадағы жұмыстың баяу жүруі салдарынан, кезек тосу көп уақыт алған. Алтын балқыту зертханасынан керуенмен алтын құймалары Петербургтегі теңге сарайына жіберілді. Теңге сарайына алтынды өткізу барысында да біртұтас көптеген формальдылықтар сақталынды.

Алтын балқыту зертханасына және теңге сарайына жеткізудегі жол шығындары мен зертханасындағы алтынды балқыту, сынамасын қою ақылары кәсіпкерлер есебінен төленді [1, 21-22 бб.].

Кәсіпкерлер үшін алтынды ақшаға айырбастау процесі қымбат, қолайсыз болды. Мемлекет кәсіпкерлермен жылына бір немесе екі рет есеп айырысты. Есеп айырысудың мұндай жүйесі капиталдың еркін айналуын тежеді.

Капиталдың жетіспеушілігі алтын өндірісін төмендегідей ақаулықтарға әкелді.

Кен орындарының техникалық жағынан әлсіз жабдықталуына әсер етіп кәсіпкерлерді алтын алуда арзан, қарапайым құрал-жабдықтарды пайдалануға мәжбүрледі. Алтын жуатын машиналардың механикаландырылған түрлері мүлде пайдаланылмады десе болады. Степановтың Федоровск, Москвиннің Казанск кен орындары болғанымен, алтын алу ісінің



техникасын білетін мамандар болмауы салдарынан жұмыс істемеді [2, 39 б.]. 1861-1880 жылдар аралығында Семей облысында жыл сайын 12-ге дейін алтын жуатын чаща, 3-4 бронды машина, 40 станок бутарлар қолданылған [3, 28 б.].

Қаржы тапшылығы кен орындарын барлау, алтын қорын анықтау сияқты істерді жүргізуге мүмкіндік бермеді. Техникалық-инженерлік мамандардың болмауы салдарынан, алтын өндірушілердің шашыранды алтын кен орындарының орналасу сипаты, қоршап жатқан жыныстардың құрамы, қасиеті туралы деректерден хабарсыз болуына байланысты үйінділерді бөлу барысында алтынды тереңге қалдырып кету жағдайлары жиі кездесіп тұрды. Ұзақ жылдар бойы мұндай әдіспен жұмыс істеу, алтын кен орындарының жарамсыздығына әкелді.

Екінші кезең 1902 жылдан бастап мемлекет монополиясы жойылып, алтынның еркін айналымға жіберілуі болды. Оның басты себебі дүниежүзін қамтыған капиталистік қатынастардың терең дамуы, сапалы өзгерістерге түсуі, нарықтық қатынастардың заңдылықтарын Ресей билеуші топтарына мойындатып, мемлекеттік монополиядан бас тартқызуында жатты. Бұл кезең кәсіпкерліктің дамуы үшін қолайлы жағдайлар туғызған шараларға толы еді.

Заң бойынша алтын өндіруші жеке меншік тұлғаларға өндірілген алтынды міндетті түрде қазыналық зертханаға өткізу міндетінен босатылды. Жеке меншік иелеріне асыл металдар – алтынды, күмісті, платинаны балқытатын, тазартатын мекемелер, зертханалар салу құқығы берілді [4, 151 б.]. Жаңа заң тек алтын өндіруші кәсіпкерлерге ғана емес, жалпы барлық азаматтарға өңделмеген алтынды иеленуге және алтынды толық меншігі ретінде өз ұйғарымы бойынша пайдалануға рұқсат етті. Осындай жағдайда жеке меншік кәсіпкерлік үшін алтын кәсібінің жаңа екі түрі ашылды: оның бірі – алтынды сату, сатып алудың тиімді әдістерін ұйымдастырудан тұратын таза сауда ісі; екіншісі – алтын шикізатын өңдеудің, тазартудың жоғарғы құрылғыларын орнатудан тұратын техникалық түрі болды. Сондай-ақ, аталмыш заңның арқасында алтынды енді бірден алтын өндірушінің қолынан сатып алу мүмкіндіктері ашылды.

Үкімет өзінің алтынмен сауда ісіндегі барлық артықшылықтарын жойып, жеке кәсіпкерлікке алынып қойылған барлық құқықтарын қайтарып берді, яғни жаңа заң алтын кәсібімен айналысушылардың барлығын бірдей құқықтық жағдайға қойды. Бұдан ең алдымен алтын өндіруші жеке кәсіпкерлік ұтты, алтынды айырбастаудың ұзақ, қымбат, қолайсыз жүйесінің орнына, бірден, ыңғайлы, арзан әдістеріне ие болды.

Аталған заңның кәсіпкерлер үшін аса маңызды екеніне қарамастан, мұрағат деректері өлкедегі алтын өндірушілердің мұндай өзгеріске дайын болмағандығын, алтынды еркін айналымға жіберу, бірқатар қиндықтарды алып келгенін көрсетеді. Заң енгізілген алғашқы жылдары кәсіпкерлер үшін қоспа алтынды өткізу және оны бірден ақшаға айырбастауда қиындықтар туындады. Өлкеде алтын қабылдайтын, балқытатын, тазартатын бірде-бір мекеме болмады. Кәсіпкерлер Өскемен қаласында қазыналық алтын балқыту зертханасын құру, жергілікті казначейства арқылы қоспа алтынды, құйма алтынды сатып алу мәселесі көтерген [5,102 б.].

Алтынның еркін айналымға жіберілуіне байланысты мемлекеттік банкілердің өлкеде несие беруі тоқтады. 1902 жылға дейін алтын өндірушілер өткізілген алтынға тау-кен басқармасынан алынған ассигновканы, банкке кепілдікке салып отырса және жеке меншік тұлғалардан ерекше шарттармен кредит алу да жыл бойында өндірілген алтынмен қамтамасыз етілетін еді. Алтын өндіруші алған несие мен жаба алмаған жағдайда, несие беруші алтын өндірушінің қарызын теңге сарайынан алды. Алтынды міндетті түрде қазыналық зертханаға өткізудің жойылуына байланысты, енді жалғыз қоспа алтын кепіл бола алмады, банк қосымша кепілдікті талап етті. Орал мен Сібірдегі сияқты алтын кен орындарында, ондағы құрал-жабдықтады кепілдікке салуда қиындықтар туындады. Қазақ даласындағы кен орындары құмдағы алтын мөлшерінің аз болуымен ерекшеленгендіктен банктің рудалы кеніштерді бағалауы қиынға түсті және қарапайым, арзан құрал-жабдықтармен жабдықталғандықтан банк үшін алтын өндірушілерге несие беру қауіпті іс болды. Несие алудың ең басты шарты ретінде, міндетті түрде саудаға қатысының болуы талап етілді.

Осындай жағдайда Семей-Жетісу тау-кен округінің жергілікті алтын өндірушілерінің 3 сиезі Өскемен қаласында өзара несие беру қоғамын құру туралы шешім қабылдайды. Қоғамның алғашқы капитал қорын құру мақсатында сиез мүшелері 1902 жылдан бастап өндірілген немесе сатып алынған алтынның әрбір фунтына 5 сомнан жергілікті казначействаның жинақ кассасына аударып отыруды ұйғарды. Жарна жыл сайын қазан, қараша айларында жиналды. Кәсіпкерлердің жарнаны төлеп отыруы, тоқтатуы өз еркінде болды. Аударылған қаржы алтын өндірушінің жеке меншігінің бір бөлігін құрайтын оның жарнасы немесе пайызы болып есептелініп, кәсіпкерлерге қоғамның болашақтағы кірісінен біртіндеп төленетін болды. Ақшаның жиналу мөлшеріне қарай, оның белгілі бөлігі казначейство арқылы пайыздық қағаздарды, әсіресе 4% мемлекеттік

рентаны сатып алуға жұмсалатын болды. Алғашқы қордың жиналуына 6-8 жыл кететіндіктен сиез Мемлекеттік мүлік министрлігіне құрылып жатқан өзара несие беру қоғамына ұзақ мерзімдегі қарыз (15 мың) беру туралы уақытша көмек көрсету жөнінде өтініш етеді [5, 101 б. ].

1901 жылы 30 наурызда Министрлер комитетінің бекітуімен Оралда, Сібірде бөлімшелері бар жеке меншік банкілерге қоспа алтын негізінде несие беруге рұқсат етіледі [6, 184 б.].

Өлкедегі Семей, Өскемен қалаларында Сібір-Сауда, Волжск-Камск, Орыс-Қытай коммерциялық банкілерінің бөлімшелері болды. Бірақ, жеке меншік банкілердің өлкедегі алтын кәсібіндегі кәсіпкерлерге несие беруі туралы мәліметтер өкінішке орай белгісіз.

Жеке меншік банкілер көп жағдайда қоспа алтынды сатып алумен айналысты. Семей қаласында Сібір-Сауда банкінің алтын балқыту зертханасы, өткізілген күннен бастап үш күннен кейін алтын өндірушілермен есеп айрысып отырған [7, 14-15 бб.].

Патша әкімшілігі салық мәселесінде жаңа технологияларды енгізген кәсіпорындарға жеңілдіктер жасады. Алтынды химиялық жолмен алатын немесе ерекше шығынды қажет ететін, өндірудің жаңа әдіс-тәсілдерін қолданатын кәсіпорындары үшін қосымша кәсіпшілік салық 5 жылға дейін салынбады [8, 109-110 бб.].

Экономиканың даму барысында үлкен рөл ойнайтын кеден салымы екені белгілі. Алтын өндірісін дамыту мақсатында өкімет 1898 жылы алтын кәсіпорнына машиналар мен құрал-жабдықтарды кеден салымынсыз әкелу туралы шешімі қабылдады.

Берілген жеңілдіктер нәтижесінде өлкеде алтынөндіруші кәсіпорындар машина бөлшектерін шетелден тапсырыс арқылы алып отырғандығы туралы мұрағат деректері кездеседі. 1908 жылы кәсіпкер П.А. Конюхов алтын алу фабрикасына Германияның Эйзенверк Вюльфель заводынан сатып алған машина бөлшектері жеткізілген. К.Банг және Г. Гоней компаниясы бөлшектерді Өскемен қаласына, Петербург кедені арқылы Германиядан алдырған [9,127-173 бб.].

Жоғарыда келтірілген деректерді сараптай келе, біз патша үкіметінің XIX ғасыр соңы мен XX ғасыр басында Ресей экономикасындағы рыноктық қатынастардың күшеюіне байланысты өндірістің маңызды саласы – алтын өндіруде капиталистік қатынастардың заңдылықтарына негізделген саясат ұстана бастағанын көреміз. Оның бүгінгі күнде де тәжірибелік маңызы бар.

### Пайдаланылган әдебиеттер

- 1 Устав о частной золотопромышленности / Продолжение свода законов Российской империи, изданной в 1854 г. Часть 1 (с 01.01.1869 по 31.12.1870. - СПб., 1871. – 258 с.
- 2 Коцовский В.Д. Отчет по статистико-экономическому и техническому исследованию золотопромышленности Семипалатинской и Семиреченской областей. Часть 1-ая. - С-Петербург: типо-литография Якорь, 1904. –122 с.
- 3 Игибаев С.К. Изменения в технике золотодобычи в дореволюционном Казахстане //Известия АН КазССР, серия общественных наук. - 1983. - №6. - С. 27-30.
- 4 Указы и распоряжения Правительства. О свободном обращении шлихового золота //Вестник золотопромышленности и горного дела. -1901. - №9. – С. 150-154.
- 5 Орталық мемлекеттік мұрағат (ОММ), 10 қор, 1-тізбе, 541-іс.
- 6 О приравнении к Государственному банку в отношении выдачи ссуд под шлиховое золото некоторых частных банков //Вестник золотопромышленности и горного дела. – 1901. - № 11. - С. 184-185
- 7 ООМ, 826-қор, 1-тізбе, 6- іс.
- 8 Правила о применения о государственном промысловом налоге к облажению промышленных предприятия, добывающих золото и платину // Вестник золотопромышленности и горного дела.- 1902. - № 6. – С. 109-111.
- 9 ООМ, 10-қор, 1-тізбе, 3570-іс.

### Резюме

В данной статье рассматривается политика царского правительства о разрешении частным золотопромышленникам свободно осуществлять операции по купле-продаже и переработке драгоценных металлов.

### Resume

The authors of the article consider the policy of the tsar government about allowing the gold-industrialists to implement free operations on buying and selling and processing the precious metals.

ӘОЖ 372.851

**А. БАЙТҰРСЫНҰЛЫ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ФОРМАТИВТІ  
БАҒАЛАУ ҰСТАНЫМДАРЫНЫҢ КӨРІНІСІ**

**М. С. ЖОЛШАЕВА**

С. Демирел атындағы университет,  
филология ғылымдарының докторы, ассоц. профессор

**Аннотация**

А. Байтұрсынұлының қазақ тілінің құрылымдық жүйесі мен ана тілін оқытуға байланысты айтқан ой-пікірлері мен тұжырымдары өзектілігін жойған жоқ. Керісінше, күн өткен сайын мәні мен маңызы артып келеді. Ғалымның тіл мен сөйлеудің арақатынасы және оларды практикалық тұрғыдан меңгерту жолдары өзара сабақтастықта «Тіл – құрал», «Тіл – жұмсар», «Баяншы» еңбектерінде көрініс тапқан. Мақалада ғалымның білім берудің бағалау жүйесіне, оның ішінде бүгінгі күні өзекті саналатын формативті немесе қалыптастырушы бағалау ұстанымдарына қатысты ой-пікірлері талданады.

*Түйін сөздер:* бағалау, қалыптастырушы бағалау, оқу үдерісі, әдістеме.

Ахмет Байтұрсынұлының баға жетпес құнды еңбектері сан қырлы саланы қамтиды. Ғалымның қай сала бойынша айтқан ой-тұжырымдары болмасын, қанша уақыт өтсе де құндылығын жоймай, уақыт өткен сайын керісінше бағасы арта түсіп, жаңа бағыт және ғылым мен тәжірибедегі соны саналатын пайымдауларға негіз-бастау болу арқылы өз өміршеңдігін әлденеше рет мойындатты.

А. Байтұрсынұлының тілдің жұмсалымдық қырларын түсіндіруге қатысты тұжырымдары лингводидактика мәселелерімен тікелей сабақтасып жатыр. Ғалымның әдістеме мен білім беру, оқыту жүйесіне қатысты ой-пікірлері «Тіл жұмсар» және «Баяншы» атты еңбектерінде көрініс тапқан. А. Байтұрсынұлы 1920 жылы Казан қаласында шыққан «Баяншы» еңбегінде бұл құралды он төрт жыл бойы бала оқытқан тәжірибесіне сүйеніп шығарып жазғандығын айтады, сондай-ақ қазақ тілін оқыту әдістемесіне қатысты жазған мақалаларында көрініс тапқан. Атап айтқанда, «Жаңа мектеп» журналына 1927-1928 жылдары «Қай әдіс

жақсы?», «Жалқылау (айырынқы әдіс)», «Жалқылаулы-жалпылау әдіс» атты әдістеме саласына тікелей қатысты мақалалар жарық көрді [1, 279-344 бб.]. Осы мақалалар мазмұнына талдау жасау арқылы ондағы ой-пікірлерден бүгінгі білім беру жүйесіндегі өзекті саналатын қалыптастырушы бағалау ұстанымдары және оны іске асыратын әдіс-тәсілдердің көріністерін баяндаймыз.

А.Байтұрсынұлы әдістемеге қатысты «Тіл жұмсар» еңбегінде баланы оқытудың немесе үйретудің табиғи жолы тәжірибе арқылы білім алатын жол екендігіне баса назар аударады. Ғалым былай деп жазады: «Бала білімді тәжірибе арқылы өздігінен алу керек. Мұғалімнің қызметі оның білімінің, шеберлігінің керек орны – өздігінен алатын тәжірибелі білімінің ұзақ жолы қысқару үшін, ол жолдан балалар қиналмай оңай өту үшін керек білімін кешікпей керек кезінде алып отыру үшін балаға жұмысты әліне шағындап беру мен бетін белгілеген мақсатқа қарай түзеп жүру» [2, 496 б.]. Өткен ғасырдың басында айтып кеткен А. Байтұрсынұлының бұл тұжырымы қазіргі кездегі білім беру саласында өзгерістердің бірі болып табылатын оқытудың бағалау жүйесіне қатысты болып келеді.

Бағалау білім беру жүйесімен сабақтасып бірге жүреді. Бағалау әрекеті оқу үдерісінде, жалпы білім беру жүйесінде бірнеше мақсаттарды көздейді. Ең алдымен, бағалау алған білімнің игерілу нәтижесін анықтауда қолданылады және бұл бағалаудың бәрімізге белгілі, сондай-ақ кең қолданылып жүрген тест, қорытынды бақылау, аралық бақылау түрінде іске асырылады.

Мұғалімнің міндеті оқушыға білім беру ғана емес, жоғарыда А.Байтұрсынұлы атап көрсеткендей, ең бастысы оқушыны мақсатына қарай бағдарлау, оқушының оқу деңгейінің шамасын анықтау, мақсатқа жету жолында оның атқаратын іс-әрекеттерін үйлестіру болып табылады. Яғни ғалымның сөзімен айтқанда, «балаға жұмысты шағындап беру, тәжірибе арқылы білімді игерту». Бұл бүгінгі білім беру жүйесіндегі жаңа сапа мен жаңа сипаттағы бағалау әрекетінің басты түрі – білім алушының өзінің оқудың қай деңгейінде тұрғандығын анықтау және сол деңгейден жоғары көтерілудің жолдарын айқындаумен байланысты мұғалімдер тарапынан қолданылатын үдерістер түрінде анықталатын формативті бағалаудың мақсаттарымен қабысады.

Формативті бағалау оқушының оқуын дамыту үшін пайдаланылатын бағалау болып табылады. Басқаша айтқанда, оқыту нәтижесінің жоғары болуын қамтамасыз ететін бағалаудың түрі. Бағалаудың бұл түріне қатысты басқа да бірнеше термин қолданылады: *қалыптастырушы бағалау, оқыту үшін бағалау.*

Бағалаудың қазір ажыратылып қарастырылып жүрген екі түрі — суммативті (жинақтаушы) және формативті (қалыптастырушы) бір-бірінен алшақ жатқан, қарама-қарсы нәрселер емес. Керісінше, олар оқушының тұлға ретінде қалыптасуына екі жақтан ықпал ететін, бірін-бірі толықтыруға қызмет ететін бағалаудың түрлері. Формативті бағалау арқылы суммативті бағаның жоғары болуына қол жеткізуге болады. Соңғысы – оқуды, алынған білім дәрежесін бағаласа, оған жетуді қамтамасыз ететін формативті бағалаудың оқу үдерісі немесе әр сабақта дұрыс жүргізілуі. Басқаша айтқанда, оқыту нәтижесі мен *нені?* және *қалай?* оқытуды анықтайтын формативті бағалау бірлесіп келіп, оқу үдерісін қай жағынан алғанда да тиімді ұйымдастыруға қажетті құрал болып табылады.

Дегенмен, бағалаудың суммативті және формативті түрлері оқу үдерісінде пайдаланылатын мақсаттары жағынан ерекшеленеді. Суммативті бағалау нақты игерілген материалдың, модульдың немесе тоқсан соңында, аралық бақылау кездерінде оқушының белгілі бір сатыдағы, деңгейдегі, кезеңдегі жеткен жетістігін анықтауды мақсат етеді. Ал формативті бағалау күнделікті оқушының іс-әрекетін түрлі аспектіден бағалай отырып, сол кезеңдегі жетістіктерді көрсетеді. Бұл жағынан, суммативті (жиынтық) бағалаудың қызметімен ұқсас болып келеді. Ал дәл осы тұстағы оның ерекшелігі – осындағы нәтиже бойынша енді мұғалім оқу мазмұны мен оны игертуде қамтамасыз ететін тапсырмаларды ары қарай *қай бағытта?* және *қалай?* жалғастыру керек деген сауалдарға жауап беретіндігі. Бұл бір жағынан мұғалімге алдағы іс-әрекетін жоспарлауға, оқытудың әдіс-тәсілдерін жағдайға сай таңдауына мүмкіндік берсе, оқушы үшін суммативті бағалау қызметін атқарады деуге болады, яғни белгілі бір дәрежедегі білімнің қорытындысын анықтау іспеттес болып келеді. Бұл жоғарыда айтып кеткендей, екі бағалау түрінің өзара ұқсас жақтары болып келеді.

Формативті бағалаудың аты өзі айтып тұрғандай, бірінші кезекте білім алушының құзыреттіліктерін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Осымен байланысты оқу үдерісінде пайдаланылатын формативті бағалаудың түрлі әдіс-тәсілдері арқылы оқушылардың түрлі жағдайларда шешім қабылдай білуге, өзіндік ойын айту мен дәлелдеуге, өзін-өзі дамытуға және айналасындағы субъектілермен қарым-қатынас орната алу сияқты білік-дағдылары қалыптасып, дамытылады. Сондықтан да формативті бағалауға сипаттама жасаушылар оны «оқушының дүниені тануын бағалау» деп те анықтап жатады. Бұл орайда жалпы формативті бағалауды оқушы бойында құзыреттіліктерді қалыптастырудың бір жолы ретінде қарастыруға болады.

Екінші жағынан, осы құзыреттіліктерді қалыптастыру мен дамытуға бағытталған әр сабақта жүргізілетін формативті бағалаудың түрлі әдіс-тәсілдері арқылы оқушылардың оқу материалын игеруі қандай деңгейде екендігі анықталады. Яғни, мұғалім өзінің алда атқаратын жұмысының мазмұны мен мақсатын осы формативті бағалау арқылы айқындап алады. Тарата айтқанда, формативті бағалау күнделікті сабақта қолданыла отырып, оқушылардың нені білетіндігі/білмейтіндігі және нені игеруі қиындық келтіріп жатқандығы жайында толыққанды ақпаратты алып отыруға мүмкіндік береді.

Осы тұста келіп туындайтын келесі мәселе – оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын арттыру. Формативті бағалау арқылы оқушының қызығушылығын арттырудың жолы – күнделікті орындалатын тапсырмалардың сипаты мен түрлеріне, сондай-ақ сол тапсырмалардың орындалуына берілетін ашық түрдегі бағалаулар мен бағалауға қатысты мұғалім мен оқушылардың өздерінің, тіпті тапсырманы орындаушының өзіне-өзінің баға беруі арқылы қалыптасады. Осы тұста А.Байтұрсынұлының «Жалқылаулы-жалпылау әдіс» деп аталатын мақаласында сурет бойынша «Шағын сөз» әдісінің түрін түсіндіруде былай деп жазады: « 1. ... суретті оқытушы тақтаға салады, сол нәрсе жайынан әңгіме қозғайды. Әңгіме балаларды қозғайды. Балалар мен оқытушы әңгімелесе-әңгімелесе барып, сол нәрсе турасындағы жұмбақтар, өлеңдер айтқызады немесе өздері айтады. Бұл әңгіменің пайдасы – алынған нәрсені балаларға анық танытып білім береді; 2. Салған суретті балаларға дәптерлеріне көшірту. Мұндағы мақсат – сурет салуға үйрету емес, сурет салу балалар әуес болғандықтан, сурет салғандарына мәз болып өздері рахаттанады, қарындаш ұстауға үйренеді; 3. Суреттегі нәрсенің атын дәптерге көшірту» [1, 339 б.]. А.Байтұрсынұлының бұл шағын әдісті түсіндіруге қатысты пікірінде формативті бағалаудың басты мақсаттарының қатарында қаралатын мынандай талаптарды анық байқай аламыз: сыныпта жасатын жұмыстың оқушымен оқытушы арасында тығыз сабақтастықта іске асырылуы, тіпті басымдықтың оқушыға берілуі. Екіншіден, сурет салдырту бұл бір жағынан, сыныпта оқушыларға оқудың жағымды кеңістігін қалыптастыру, екінші жағынан, оларды өздеріне ұнайтын әрекет арқылы білімді игерту үшін жалықтырмай, оқуға деген ынтасын, мотивацияны арттыру. Бұл жайында ғалымның өзі былай деп жазады: «Жұмыстың бір ұшы оқытушыда, бір ұшы балаларда болып, бұлардың басы білім құятын тек ыдыс есебінде болмай немесе бір жағы адамша, бір жағы машинаша істемек, екі жағы да зер салып істейтін болады» [1, 340 б.].



Оқу материалдарын игерту мен игертуге бағытталған тапсырмалар мен олардың орындалуын бағалаудың ашықтығы мен объективтілігін қамтамасыз ету мақсатында формативті бағалаудың маңызды компоненттерінің қатарына біріншіден, бағалаудың нақты шарттары анықтауды; екіншіден, бағалау ісіне оқушылардың өздері де пікір білдіруді жатқызуға болады. Осылайша, оқушы мен мұғалім арасында кері байланыс орнатуға да мүмкіндік туады.

Сонымен осы тұста біз формативті бағалауды:

- ағымдағы білім жетістігін көрсету құралы;
- оқуға мотивация тудырудың бір жолы;
- құзыреттіліктерді қалыптастыру құралы;
- оқытудың бағыт-бағдарын айқындаушы тәсіл;
- оқушы мен мұғалім арасындағы байланысты орнатудың тиімді жолы

деп анықтауға болады.

Жалпы оқу үдерісіндегі формативті бағалаудағы мұғалімнің рөлі мен әрекеттеріне төмендегілер жатқызылады:

- оқушының жетістігін айтып отыру;
- қателескен жерде демеп жіберу;
- оқшау қалған баланы оқу үдерісіне тарту;
- сыныпта жағымды ахуал қалыптастыру;
- оқу үдерісіне деген қызығушылықты тудыру және оны арттыру т.б.

Осында көрсетілген оқушы мен мұғалім арасындағы қарым-қатынастың көрінісіне А.Байтұрсыновтың әдістеме туралы жазған мақала-еңбектерінде берілген мысалдарға талдау жасау арқылы көз жеткізіп көрелік.

Мәселен, «Шәкірт әңгімесінен» дегенде мұғалім мен оқушының арасындағы диалог былайша өрбиді:

«Мұғалім сабақ сұрағанда, Мұрат білмеді.

- Сабақты неге білмейсің? Оқымадың ба?
- Қолым тимеді, ағатай!
- Не істедің?
- Үй шаруасына айналыстым.
- Сенен басқа үй шаруасын істейтін адам болмады ма?
- Әкем үйде жоқ. Жолаушы кеткен. Апам ауырып жатыр.
- Отыра ғой шырағым» [2, 518 б.].

Бұл шағын диалог арқылы біз қазіргі кезде формативті бағалау үдерісінде түрлі сипатта көрініс табатын мұғалім әрекетінің бір қырын көреміз.

Міне, бүгінгі білім беру жүйесінің ерекшелігі болып табылатын білім алушының түрлі құзыреттіліктерін дамыту, қалыптастыруға бағытталған бағалаудың қалыптастырушы деп аталатын түрінің бірқатар мақсат-міндеттерінің нышандары Ұлт ұстазы атанған А.Байтұрсынұлының еңбектерінде өткен ғасырдың басында-ақ көрініс тапқан деп тұжырымдауға болады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Байтұрсынұлы А. Алты томдық шығармалар жинағы. 3 том. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. — 384 б.
- 2 Байтұрсынұлы А. Қазақ тіл білімі мәселелері. – Алматы: Абзал-Ай, 2013. – 640 б.
- 3 Жақсылықова К.З., Тайтанова Н.К., Кемешова А.М. Қалыптастырушы бағалауды қолдану бойынша пән мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін арттыру. Әдістемелік құрал. – Алматы, 2016. – 64 б.

#### Резюме

Одним из актуальных вопросов в сфере образования является оценивание. Оценивание выступает как связующее звено между обучающим преподавателем и учебным процессом. В статье рассматриваются некоторые принципы формативного оценивания, которые отражены в трудах Ахмета Байтұрсынова.

#### Resume

Assessment is one of the topical issues in the sphere of education. Assessment is a linking element between a teacher and the educational process. The author considers some principles of the formative assessment which is reflected in the works of Akhmet Baitursynov.

**КОНВЕРСИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРДІҢ БІР ТҮРІ ЗАТТАНУ  
ҚҰБЫЛЫСЫ (СУБСТАНТИВАЦИЯ) ҒАЛЫМ Ж. САРБАЛАЕВ  
ЗЕРТТЕУЛЕРІНДЕ**

***Г.Т. КАРИПЖАНОВА***

С.Торайғыров атындағы мемлекеттік университеті,  
филология ғылымдарының кандидаты, профессор

***М.Т. АБИКЕНОВ***

Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті,  
филология ғылымдарының кандидаты, доцент

**Аннотация**

Мақалада авторлар қазақ тіл біліміндегі конверсиялық тәсілдерді және ғалым Ж.Т.Сарбалаевтың ғылыми мұрасындағы заттану құбылысын (субстантивация) қарастырады.

*Түйін сөздер:* грамматика, омоним, конверсия құбылысы, трансформация, конверсиялық тәсіл.

Конверсияланған сөздердің басым көпшілігі тілдің лексикасында лексикалық-грамматикалық омонимдер түрінде өмір сүретіндігі белгілі. Басқа сөз таптарына қарағанда, тілде конверсиялану процесіне зат есімдер мен сын есімдер бір табан жақын тұрады. Себебі, бұл екі сөз табының синтаксистік қызметі кей жағдайда бір-бірімен ұштасып жатады. Контексте зат есім сын есімнің қызметін, керісінше субстантивтенген жағдайда сын есімнің барлық функциясын орындай береді. Сондықтан да бұл екі сөз табы жиі конверсияланып, тілде лексика-грамматикалық омонимдер қатарын құрайды. Қазақ тілінде жарық көрген түрлі лингвистикалық сөздіктерде конверсияланған сөздердің, негізінен, бастапқы (заттық не сындық) мағынасы көрсетіледі де, конверсиялану процесінде пайда болған соңғы жаңа мағынасы ескерілмей, ұмыт қала береді. Ғалым Ж. Сарбалаев: «Конверсияланған сөздерді лингвистикалық сөздіктерде беруде конверсиялық тәсіл арқылы сөз тудыру кең өріс алған ағылшын, неміс лексикографтарының тәжірибесіне арқа сүйеген дұрыс» - дейді [1]. Ал ағылшын тілінде жағдай мүлде басқаша. Өйткені ағылшын тілінде конверсияланған сөздердің әрбір мағынасы сараланып, олардың әрқайсысына жеке-жеке түсінік беріліп, қай сөз табынан жасалғандығы көрсетіліп, сөздіктерде бөлек реестр сөз ретінде орын алады. Ғалымның ойынша, конверсияланған сөз таптары ағылшын, неміс,

француз, т.б. тілдеріндегідей қазақ тілінде де түрлі лингвистикалық сөздіктерде жеке реестр сөз ретінде берілуі тиіс.

Конверсиялық тәсілдердің бір түрі заттану құбылысы (субстантивация) ғалым С. Саменованың «Заттанған сындардың танымдық және функционалдық қызметі» еңбегінде жүйелі қарастырылған. Ғалым еңбегінде заттану арқылы жаңа сөз жасалатындықтан, оны сөзжасамдық үдеріс ретінде танудың маңызы зор екенін айтады. Ал жаңа сөз жаңа мағыналық өзгерістің нәтижесінде жасалатындықтан, оны зат есім сөзжасамының мағыналық тәсілі ретінде қарастыруды жөн санайды [2, 38-б.].

Тілдің қомақты бөлігін қамтитын заттанған сындар жайлы алғаш пікір білдірген және қазақ тіліндегі сөз таптарының арасында «ерекше бір құбылыс байқалатындығын» айтқан – А. Байтұрсынұлы мен Қ. Жұбанов. Мәселен, Ахмет Байтұрсынұлы бастауыш қызметін атқара алатын сөз таптарын атап-атап көрсетеді де, ол сөз таптарының бастауыш қызметінде жұмсалуына қандай тілдік фактордың ықпал еткендігін төмендегіше түсіндіреді: «Зат есімнен басқа бастауыш болып тұрған әуелі – сын есім. Мысалы: көп қорқытады, терең батырады. «Көп қорқытады» дегенде қорқытатын көп емес, әрине адам. «Терең батырады» дегенде де батыратын терең су екені анық. Олай болса, мұндағы «көп» пен «терең» – «көп адам», «терең су» деген сөздердің орнында тұр. Жеңілдік үшін «адам» мен «су» деген сөздер айтылмаған, бірақ ойда тұр» [3, 269-б.]. А. Байтұрсынұлы сын есімдердің зат есім орнында жүретіндігін таныған және оны «зат-сын» деп бере отырып, заттанған сын есімдердің зат есімдерше түрлене алатындығын былай деп атап өткен: «Сын есімнің кейбіреулері зат есімнің орнына жүреді; мәселен, «арзан еттің сорпасы татымас» дегеннің орнына «арзанның сорпасы татымас» деп айтылады. «Арзан еттің» деген екі сөздің орнына «арзан» деген жалғыз сөз жарап тұр. Сондықтан мұндай зат пен сын орнына бірдей жүретін сөздерді зат-сын дейміз. Жалғыз сынды ғана көрсететін сөзді жай-сын дейміз. Зат-сынның жалғаулары да, зат есім жалғаулары да бірдей» [3, 219-б.]. Демек, А. Байтұрсынұлы қазақ тіліндегі сын есімнің заттану жолдарын толық ашып бермесе де, бұл құбылыстың тілімізде жиі кездесетіндігін және заттанған сөздердің зат есімдерше түрлене алатындығын алғаш рет таныған. Ал Қ. Жұбанов сөз топтарының аражігінің толық ашылып болмағандығын: «Сөз топтарының ішінде бір-бірінен енші алысып болғандары да, болмағандары да бар: ағаш, темір сияқтылар тек зат есім болып, жақсы, ұзын сияқтылар тек сын есім болып шекарасын түгел ашып болған таптар. Енді бұлардай емес, зат есім мен сын есімге ортақ шөре-шөре есімдер (әрі зат есім, әрі сын есім болатын) бар. Мысалы: жас, бай, сұлу, жарлы, тағы-тағылар. Бұлар – әрі зат есім, әрі

сын есім. Сондықтан жақсырақ, ұзынырақ сияқты жап-жас, сүп-сұлу, т.т. бола алады. Таза зат есімдерде бұл мүмкін емес: темірірек, ағашырақ болмайды», – деп атап кетеді [4, 234-235-б.]. Автордың осы «шөре-шөре есімдер» деп атап отырған сөздері – бүгінге дейін шешімін толық таппай отырған мәселелер қатарында. Бір зерттеушілер бұл құбылысты түркі синкретизмімен байланыстырса, енді бір топ ғалымдар омонимдер қатарында қарастырып жүр.

Тілдегі сын есімнің заттануы мәселесіне пікір білдірген ғалымдарымыздың бірі – С. Аманжолов. Автор заттануда «сын есімнің затты анықтамай, оның орнына айтылатындығын» дұрыс таниды да, заттануды сөздің синтаксистік қызметінің өзгеруі тұрғысынан қарастырады. Яғни, сөйлемдегі сөздердің орны, олардың мағынасы белгілі бір сөздің қай сөйлем мүшесі болатындығын шешеді деген пікір білдіре отырып, сөздердің қолданыстық сипатына назар аудару қажет деп таниды [5].

Әр сөз табы өзіне тән лексикалық және грамматикалық мағынасы, тұлғасы және сөйлемде атқаратын қызметіне қарай ерекшеленеді. Бірақ, сөз таптарының жоғарыда аталған өзіндік қолданылу ерекшеліктері әр уақытта бірдей сақтала бермейді, өйткені сөздің мағынасы мен қызметі қатып қалған құбылыс емес. Тілде кейбір сөздердің о бастағы мәнін жоғалтуы, не болмаса алғашқы беретін мәнін әлсіретуі барысында жаңа бір лексикалық мағынаға ие болуы да, сөйлемде басқа бір сөз табының мағынасында қолданылуы да – жиі болып тұратын құбылыс. Ауыспалылық құбылысының әр алуандылығы түрлі аталымның туындауына себеп болады. Заттану құбылысының тілде қалыптасуы, пайда болу тарихы әріден басталады. Оған көне әдеби мұралардағы тілдік деректер дәлел. Алғашында сын есімдер мен есімшелер зат есімнің мағынасында уақытша қолданылған да, кейін келе кейбірінің заттық мағыналары тілде тұрақталып, аталымға айналған. Басқа сөз таптарының сөзі заттанғанда, ең алдымен оларда мағыналық өзгеріс жүреді. Олар өздерінің алғашқы сөз табына қатысты мағыналарынан ауытқып, екінші бір заттық мағынаны қабылдайды. Мысалы, төменде берілген сөйлемдердегі заттанған сөздерге назар аударалық: Абай мынадай өзгеше шалды бірталай аңырап, қайран қап тұрып, зорға аңғарды (М. Әуезов). Қарт соқыр екен (М. Әуезов). Мысалдағы заттанған – шал сөзі алғашында ақ, бұрыл, боз деген сындық мағыналарда жеке қолданылған сөз болған. Оның бұл қызметтегі қолданысы кейбір тіркестер мен туынды сөздердің құрамында сақталған (шал құйрық, шалғырт тарту, шалғырттану). Қартайған, жасы ұлғайған адамның да шашына ақ кіріп, шалғырт тартатыны белгілі. Осындай белгісінің ұқсастығына орай, шал сөзі біртіндеп өз мағынасының үстіне қосымша жасы ұлғайған, қартайған

ер адам деген мағынаны да қосып алған. Тіл дамуының барысында, оның алғашқы сындық мағынасы көмескіленіп, екінші заттық мағынасы белсенділік танытқан. Осының нәтижесінде тілде бұрын болмаған жаңа ұғымның атауы танылып, қалыптасқан. Ол – жасы ұлғайған ер адам. Бұл күнде шал сөзінің осы кейінгі заттық мағынасы ғана тілде тұрақталып қалғандығы, бұл мағынасы жалпыға танылып кеткендігі Р. Сыздық еңбегінде айтылады [6, 104-б.].

Сол сияқты, қарт сөзі де алғашында тілде қарт адам деген тіркес түрінде қолданылып, сындық мағынада жұмсалғаны белгілі. Осы тіркес түрінде жиі қолданыла келе, яғни қарт сөзі үнемі адамның жас ерекшелігін білдіретін болғандықтан да, осы тілде сөйлейтін жалпы халыққа оның жасы келген, қартайған адам деген заттық мағынасы толық танылған. Сондықтан да кейін қартайған, жасы ұлғайған адам деген мағына еш тіркессіз, сын есім қарт сөзі арқылы да таныла бастаған. Өйткені бұл сөз өзінің алғашқы сындық мағынасының үстіне адам сөзінің абстракты мәндегі заттық мағынасын жамап алып, мағыналық жағынан өзгеріске түскен. Яғни, қарт сөзінің мағынасы кеңіген, ол әрі қартайған, жасы ұлғайған деген сындық мағынаны, әрі адам деген заттық мағынаны беретін болған. Сөйтіп, белгілі бір жас шамасына келген адамды атайтын жаңа аталым тілде пайда болған. Сөз негізгі номинативті мағынасынан гөрі, кейіннен қосақталған екінші заттық мағынасында тілде жиі қолданысқа түсіп отыруы нәтижесінде сол тілде сөйлейтін адамдардың бәріне оның кейінгі заттық мағынасы танылады. Бара-бара алғашқы номинативтік мағынасы не солғындайды, не біржола жойылады да, екіншілік заттық мағынасы тілде тұрақталады. Сөйтіп, тілде жаңа бір заттың, не құбылыстың атауы пайда болады. Мысалы: ағарған сөзінен жалпы сүт және сүттен жасалған тағам деген белгілі бір затқа байланысты атаулық ұғым анық байқалса, бай сөзінен игілігінде көп мал-мүлкі бар, үстем тап өкілі деген адамға қатысты атаулық ұғым анық көрінеді. Бұл сөздер заттанудың негізінде жасалған аталымдар болғандықтан, сөздіктерде заттық мағыналары жеке беріліп, реестр сөз ретінде танылады.

Басқа сөз табы заттанғанда, сөздің ішкі мағыналық құрылымында өзгеріс жүреді. Егер зат есім емес сөз заттық мағынаны иеленбесе, ол заттанған сөз болып танылмайды. Заттану арқылы тілде жаңа мағыналы сөз жасалады, ол өмірдегі заттың, нәрсенің, құбылыстың атауын білдіреді, зат есімнің лексикалық құрамының кеңеюіне мүмкіндік тудырады. Сөз жасау үдерісімен байланысты барлық құбылыстар мен заңдылықтарды сөзжасам зерттесе, заттанған сындардың да сөзжасамдық қабілеті жоғары екендігі танылады.

Қазақ тіліндегі заттанған сындардың барлығы сөзжасам аясында

қарастырылмайды, бірақ тілде заттық мағынасы танылып, жалпыхалықтық сипат алған бірсыпыра сөздер бар. Мысалы: үлкен, жақсы, жаман, кәрі, жас, ақылды, ақымақ, бай, сұлу, білімді, білімсіз, науқас т.б. Бұндай сындардың зат есім мағынасында қолданылуы тілде толық танылған. Олардың заттық мағыналарының жалпыға танылуының себебі: осы сөздердің зат есім мағынасында жиі әрі тұрақты қолданылуы, яғни қолданыстағы тұрақтылығы болып табылады. Мысалы: *Кәрі, жас дәурені өзге тату емес* (Абай). *Ары бар, ұяты бар үлкенге сен* (Абай). *Жақсының басына іс түссе, бір тулар да басылар* (Мәтел). Бұлардың заттық мағыналарын мәтін ашады. Тілде заттық мағынада қолданылуы қалыптасып, жалпыхалықтық сипат алып кеткен жоғарыдағылар тәрізді сөздер де заттанған сөздер деп қабылданады. Бірақ олар сөзжасам деңгейіндегі заттанулардан бөлек қарастырылады.

Ж.Т. Сарбалаевтың конверсиялық амал бойынша сөз тудыру жөніндегі зерттеулерінің қазақ тіл біліміндегі орны айырықша. Ол ең алдымен, қазақ тіліндегі сөзжасам жүйесінің зерттелу шеңберін кеңейтеді. Екіншіден, сөздерді белгілі бір лексика-грамматикалық категорияларға дұрыс топтастыруға септігін тигізеді. Үшіншіден, түрлі сөз таптарының арасындағы сан алуан грамматикалық қатынастардың, әр түрлі семантиканың байланыстарды танып-білуге көмектеседі. төртіншіден, сөз таптары туралы теорияның мазмұнын молайтып, толықтырады, бесіншіден, оның лексикографияда сөздік жасау ісінде де зор мәні бар.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Сарбалаев Ж. Сөзжасам мәселелері (оқу құралы). – Алматы: Арыс, 2002. – 152 б.
- 2 Саменова С.Н. Заттанған сындардың танымдық және функционалдық қызметі. Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация – Алматы, 2010.
- 3 Байтұрсынұлы А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
- 4 Жубанов К. Исследования по казахскому языку. – Алматы: Ғылым, 1966. – с. 362.
- 5 Аманжолов С. Қазақ әдеби тілі синтаксисінің қысқаша курсы. – Алматы: Санат, 1994. – 320 б.
- 6 Сыздыкова Р. Сөздер сөйлейді. – Алматы: Санат, 1994. – 197 б.

#### Резюме

В статье авторы рассматривают конверсивные методы в казахском языке, а также субстанцию в научном наследии Ж.Т. Сарбалаева.

#### Resume

In this article the authors examine conversive methods in the Kazakh language, as well as the substance in scientific heritage of Zh.T. Sarbalayev.



**К. КЕМЕНГЕРОВ – ПЕРЕВОДЧИК РУССКОЙ ПОЭЗИИ  
(О ПЕРЕВОДЕ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА  
«ПРОРОК»)**

***Н.У. ИСИНА***

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русской филологии,  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва

**Аннотация**

Статья посвящена анализу творчества казахского поэта, прозаика и переводчика К. Кеменгерова. Сравнительный анализ оригинала и перевода стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» позволяет раскрыть некоторые закономерности переводческого искусства, своеобразие стиля автора и переводчика, языковые особенности текста оригинала и текста перевода.

*Ключевые слова:* оригинал, перевод, стиль, поэтический язык, поэтика, интонация, ритм, стих

Для современного читателя каждое новое имя неизвестного или малоизвестного автора прошлого столетия – это новая грань того огромного драгоценного сокровища народа, которое именуется привычным словом «культура».

Имя Кошмухамбета Кеменгерова почти незнакомо современным русскоязычным читателям. Первые публикации о нем появились в конце 90-х гг. XX в. В 1996 году вышел сборник сочинений писателя под названием «Избранное». Творческое наследие казахского поэта стало объектом научного исследования Р. Рустембековой. В 1998 году в издательстве «Рауан» вышла книга «Алаштың бір ардағы» Г. Жумабердыкызы. В 2005 году в издательстве «Алаш» опубликовано трехтомное собрание сочинений писателя, куда вошли исследования, статьи, пьесы, рассказы, стихотворения, письма К. Кеменгерова.

Писатель, поэт, переводчик, драматург, К. Кеменгеров был одновременно и журналистом, и историком, и видным общественным деятелем. Пристальное внимание он уделял развитию просвещения, образования казахского народа. Человек высокой культуры и необычайно широкой эрудиции, К. Кеменгеров знал несколько языков, в совершенстве владел русским. Знакомство с произведениями русской классики значительно обогатило

духовный мир писателя и углубило проблематику его собственных сочинений.

Кошмухамед Кеменгеров – один из казахских просветителей начала XX века, который не только способствовал распространению русской письменности в национальной среде, но в еще большей степени стремился приобщить европейские народы к сокровищам казахского языка и культуры.

В 1925 году К. Кеменгеров опубликовал «Казахско-русский словарь», явившийся первым изданием отечественной лексикографии. Ему принадлежит создание первого учебника казахского языка для европейцев. Современник писателя Г. Архангельский опубликовал учебник «Грамматика казахского языка», в предисловии к которому он отмечал, что материалы его учебника основаны на лекциях, прочитанных некогда его учителем К. Кеменгеровым на Туркестанских курсах казахского языка в 1924-1925 гг.

Сохранились сведения о научной деятельности Кеменгерова, участии его в научных конференциях по проблемам языка и литературы. На страницах газет К. Кеменгеров часто выступал с полемическими статьями, к примеру, «Көркем әдебиет туралы».

В 1924 году студент Омского медицинского института К. Кеменгеров знакомится с известнейшим немецким ученым-медиком М. Кучинским, приехавшим в Казахстан для проведения медико-профилактических работ среди местного населения. А молодой казахский поэт состоял переводчиком при нем.

Литературный дебют К. Кеменгерова начинается в 1915 годы. В это время в журнале «Айкап» будущий поэт публикует первые стихотворения «Жазғытұры» («Лето»), «Солған гүл» («Увядший цветок»), «Бақ іздеген» («Искавший счастье»), «Абактыдан хат» («Письмо из заключения»). Им были написаны более десяти лирических стихотворений.

Будучи поэтом и переводчиком, К. Кеменгеров обращается и к жанру прозы. В 1919 году в газете «Жас азамат» он публикует свой первый рассказ «Тұтқынның ойы» («Думы пленника»). В последующие годы автор создает цикл рассказов, объединенных общей тематикой: «Қанды толқын» («Кровавая волна»), «Момынтай», «Ерлік - жүректік» («Отважное сердце»), «Жетім қыз» («Сиротка»), «Қазақ әйелдері», Қарашаш», «Дүрия», «Назифа». Писательский интерес к проблемам современности определяется в заглавиях произведений, небольших по объему рассказах, но значительных по актуализации и глубине раскрытия образов, темы. В литературе начала XX в. преобладают темы социального

неравенства, положения казахской женщины в обществе, сиротства. Примерно в это же время писал свои первые рассказы Мухтар Ауэзов: «Сиротская доля», «Красавица в трауре», «Сирота» и др. Трагической судьбе казахской женщины посвящены повести и романы С. Торгайгырова, С. Кубеева, Б. Майлина.

В дальнейшем К. Кеменгеров развивает эти темы, создавая произведения в жанре драмы. В эти годы он пишет драмы «Священный знахарь», «Овцы и волки», «Золотой перстень», «Взяточники», «Старое учение». Беглое знакомство с драматическими произведениями автора убеждает в тесной связи творческих поисков казахского писателя с традициями русской литературой. Особенно заметна связь с драматургией А. Островского, что позволяет в дальнейшем исследовать творчество К. Кеменгерова в аспекте поэтики интертекстуальности.

Творчество К. Кеменгерова формировалось под влиянием казахской народной поэзии. Традиции предшественников и современников прослеживаются на всех уровнях: от избранной темы до образных средств, приемов композиции и системы образов.

Значительное влияние на формирование творческой личности казахского поэта оказала русская классическая литература. Как и многие его современники: А. Байтурсинов, М. Жумабаев, Ш. Кудайбердиев – К. Кеменгеров питал интерес к произведениям русских писателей. Некоторые из них он переводил на родной язык. В этом убеждает анализ некоторых сочинений, отсылающих современного читателя к произведениям русской и зарубежной литературы. И пьеса «Золотое кольцо» не исключение: проблематика, сюжетные линии, образы во многом напоминают сюжет пьесы А. Островского «Гроза». Примечательно, что пьесы К. Кеменгерова ставились на сцене казахского театра наряду с драматическими произведениями М. Ауэзова, Г. Мусрепова. Можно сказать, что К. Кеменгеров был одним из первых основателей казахской национальной драматургии начала XX в.

По словам родственников поэта, К. Кеменгеров ещё при жизни написал роман «Замандастар» («Современники»). К сожалению, рукопись романа была утеряна. Но в письмах самого писателя и в воспоминаниях его старшей дочери это произведение часто упоминается.

Творческий портрет К. Кеменгерова дополняет еще одна страница его биографии – это поэтические переводы. В 1915 г. он осуществляет переводы произведений русских писателей, в частности, стихотворения «Пророк» А.С. Пушкина, «В полдень на берегу озера» И. Никитина.

Обращение К. Кеменгерова к творчеству А.С. Пушкина было не случайным, а вполне закономерным. Можно предположить, что осмысление молодым поэтом исторической действительности, роли поэта в обществе продиктованы социально-политическими переменами, происходившими в начале XX века.

Сравнительный анализ текстов оригинала и перевода позволяет раскрыть некоторые особенности воспроизведения поэтики текста оригинала, стилистические и жанровые различия двух текстов.

### **В оригинале**

*Духовной жаждою томим,  
В пустыне мрачной я  
влачился, -  
И шестикрылый серафим  
На перепутье мне явился...  
Перстами легкими как сон  
Моих зениц коснулся он  
Отверзлись вещице зеницы  
Как у испуганной орлицы.  
Моих ушей коснулся он,  
И их наполнил шум и звон:  
И внял я неба содроганье,  
И горний ангелов полет,  
И гад морских подводный  
ход,  
И дольней лозы прозябанье.  
И он к устам моим приник,  
И вырвал грешный мой  
язык,  
И празнословный и лукавый,  
И жало мудрыя змеи  
В уста замершие мои  
Вложил десницею кровавой.  
И он мне грудь рассек  
мечом,  
И сердце трепетное вынул,  
И угль, пылающий огнем,  
Во грудь отверстую  
водвинул.  
Как труп, в пустыне я  
лежал,*

### **В переводе**

*Қаңғырдым, жан қинадым  
шындықты іздеп,  
Елсіз жер, жапан түзде, жүрдім  
еңіреп,  
Тұр едім тоғыз жолдың  
торабында  
Көрінді Жебірейіл алдыма кеп.  
Көзімді қалды сипап қолыменен,  
Тездігі ұйқыдағы түспенен тең.  
Бүркіттей қорқып қалған  
аңдаусызда.  
Жарқырап нұр төгілді екі көзден  
Жұғысты онан келіп құлағыма,  
Дүңгірлеп іші толды айғай шуга.  
Естідім жер мен көктің  
сілкінгенін,  
Ұшқанын періштелер ой мен  
қырға.  
Шуылдап бақа-шаян, құрт-  
құмырсқа,  
Жургенін быж-быж қайнап терең  
суда.  
Сай-сайды өрлеп біткен бала  
қайың,  
Толықсып гүлденгенін күн-күн  
сайын.  
Және де кіріп кетіп ауызыма,  
Тілімді жұлып алды Жебірейіл.  
Бос сөзге ерінбейтін ұзын тілім,  
Кінәлі, қиянатшыл болған мінім.  
Ауызыма қатып қалған, қанды*

<p><i>И бога глас ко мне воззвал: «Восстань, пророк, и виждь, и внемли! Исполнись воєю моею! И, обходя моря и земли, Глаголом жги сердца людей!».</i></p>	<p><i>қолмен, Жыланның әкеп қойды улы жерін. Ішімді одан кейін тағы жарды, Орнықсыз қобалжылған жүректі алды. Кеуденің тесігінен орнықтырып, Қызарып қатты жанған көмір салды. Өткіздім жансыз болып неше күнді Сол кезде жоғарыдан бір үн келді: «Көзіңді аш! Тұр, пайғамбар, құлағын сал. Орнына келтір менін бұйрығымды. Жүрегін созбен жұрттың күйдір» дейді. «Аралан шөлді жерді, сулы жерді».</i></p>
---	---

Казахский перевод пушкинского стихотворения, выполненный поэтом К. Кеменгеровым, концептуально выдержан. Авторская идея в переводном тексте передана предельно точно. В этом убеждает полное соответствие строфики двух текстов: оригинала и перевода. Оригинальный текст состоит из 30 строк, переводной текст включает 32 строки.

Сравнительный анализ двух текстов: оригинала и перевода – позволяет сделать ряд любопытных наблюдений над стилем и своеобразием поэтики каждого текста. К примеру, пушкинский текст отличается главным образом высоким пафосом, идущим из идейного содержания стихотворения, общего эмоционального настроения. В чем видит поэт истинное призвание поэта? В том, чтобы пробудить сознание людей, раскрыть им подлинную правду. Высокая миссия поэта-глашатая подчеркивается его избранностью, воздействием на него божественных сил. Отсюда и обращение к возвышенному поэтическому стилю, использование высокой, торжественной лексики, речевых оборотов и выражений, заимствованных из старославянского языка: *перстами, зеницы, уста, десницею, глас, отверзлись, отверстую...*

Перводной текст, в отличие от оригинального, лишен высокого пафоса, патетики, торжественной лексики. Автор-переводчик средствами казахского языка стремится передать

содержание пушкинского текста в доступной форме, просто и ясно выразить идейный смысл пушкинского стихотворения.

Оригинальный текст отличается богатством языка, образностью и выразительностью стиха. Образные выражения: «духовной жаждою», «влачился» - придают торжественное звучание, подчеркивают высокие, благородные стремления лирического героя.

Автор-переводчик в целях сохранения стиля оригинала использует все многообразие и богатство родного, казахского, языка. Так, в казахском переводном тексте высокий смысл духовных исканий лирического героя стихотворения А.С.Пушкина выражен в словах «жан қинадым шындықты іздеп», что в переводе на русский язык означает: «душу измучил в поисках правды».

Казахский язык, как справедливо заметил Г.Бельгер, по природе своей, обладает особой выразительностью и поэтичностью. Предметы и явления окружающей действительности проецируются в сознании казаха и принимают своеобразные черты, характеризующие его мироощущение и миропонимание.

Переводной текст пушкинского стихотворения обладает не меньшей образностью и выразительностью, обусловленными образным строем казахской речи.

Умение найти адекватный перевод слова, выражения – свидетельство высокого профессионализма и мастерства казахского поэта-переводчика. Так, пушкинскому выражению «на перепутье» в казахском переводе соответствует образно-поэтическое «тоғыз жолдың торабында»; пушкинское «в пустыне мрачной» в казахском переводе звучит так же выразительно «Елсіз жер, жапан түзде».

Цель автора-переводчика заключается в том, чтобы найти наиболее точные для выражения идейного содержания произведения слова, обороты речи в языке перевода. Каждый национальный язык обладает комплексом выразительных средств, которые по сути являются ключом к раскрытию многообразия и богатства национального мировидения и миропонимания. Казахский язык в этом смысле не исключение. О богатстве казахского речестроя писали многие исследователи, переводчики. К примеру, Г.К. Бельгер в своей книге «Ода переводу», анализируя произведения казахских писателей и поэтов, отмечает, что казахский язык по природе своей метафоричен, иносказателен. И это качество проявляется во всех сферах деятельности народа. Казаху-кочевнику свойственно мыслить наиболее общими категориями и понятиями, обобщать явления, факты окружающей

действительности. В то же время образы и явления художественной действительности в произведениях казахских авторов приобретают конкретные очертания. Длительное занятие переводами позволили переводчику сделать вывод о том, что, к примеру, идиома языка оригинала должна быть переведена идиомой языка перевода. Переводческая практика К.Кеменгерова – свидетельство подобного решения.

Пушкинские строки «Отверзлись вешице зеницы» соответствуют казахскому выражению: «Жарқырап нұр төгілді екі көзден». Автор-переводчик находит слова и выражения, близкие по смыслу, обладающие той же степенью образности и выразительности, что и оригинальное произведение.

Стихотворение А.С. Пушкина написано четырехстопным ямбом. Ритмический рисунок стиха отличается богатством и разнообразием интонации, характеризующей специфику пушкинской поэзии. Казахский перевод написан шестисложным размером. Ритмика и интонация пушкинского стиха в переводе максимально точно воспроизведены. В пушкинском тексте стихи рифмуются по схеме *абаб*, тогда как в казахском переводе преобладает традиционная рифма *ааба*. Безусловно, перевод предполагает некоторые отступления от текста оригинала. И это вполне закономерно, так как в каждой национальной культуре существуют свои языковые особенности и литературные традиции. Подлинный художественный перевод должен соответствовать духу оригинала, сохраняя при этом культурные ценности и языка оригинала, и языка перевода.

Сравнительный анализ стихотворения А.С.Пушкина и перевода, выполненного К. Кеменгеровым, убеждает в правомерности выводов о созвучии перевода духу оригинала, о возможности воссоздания поэтического образа средствами другого языка.

Поэтические переводы К. Кеменгерова свидетельствуют о высоком мастерстве и профессионализме переводчика, стремлении его приобщить казахское общество к русской классике. Как и многие представители казахской интеллигенции начала XX в., К. Кеменгеров мечтал увидеть свой народ просвещенным, всесторонне образованным и культурным. Вся литературная деятельность казахского поэта была направлена на формирование личности, духовно обогащенной и нравственно совершенной. И в своем стремлении изменить облик современника, усовершенствовать его природу К. Кеменгеров приближается к классикам русской литературы XIX в.: Л.Толстому, А.Чехову, Ф. Достоевскому.

Литературное творчество казахского поэта, переводчика и прозаика К.Кеменгерова недостаточно изучено современниками. Оно требует более глубокого и детального изучения. Предстоит исследовать поэтику его произведений, жанровое своеобразие рассказов, лирических стихотворений, переводов, особенности авторского стиля, поэтический язык и др.

#### Список литературы

1 Кеменгеров Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. 1-том. Алматы: «Алаш», 2005. – 320 б.

2 Бельгер Г. Ода переводу. А., 2006. 418 с.

3 История служения народу. // [Электронный ресурс] <http://vechastana.kz/istoriya/istoriya-sluzheniya-narodu-koshke-kemengerova>.

#### Түйін

Мақалада қазақ ақыны, жазушы және аудармашы Қ.Кеменгеров шығармашылығы талданады. А.С. Пушкиннің «Пророк» атты өлеңінің түпнұсқасы мен аудармасын салыстыра отырып, соның арқасында аударма өнерінің ерекше заңдылықтары анықталады, автордың және аудармашының стилі көрсетіледі, түпнұсқа мен аударма мәтіннің тілдік ерекшеліктері айқындалады.

#### Resume

In the article the author considers the literary creative works of the Kazakh writer, the poet and translator K. Kemengherov. On the basis of the comparative analysis of the original poem by A.S. Pushkin “Prophet” and its equivalent in the Kazakh language. The author reveals characteristic features and regularities of the art of translation and shows the author’s and translation styles, the language peculiarities of the basic translated texts of the poem.



**ҚАЗІРГІ ТҮРКІ (ҚАЗАҚ, ҚЫРҒЫЗ, БАШҚҰРТ, ТАТАР)  
ТІЛДЕРІНДЕГІ СЕПТІКТЕР: ҰҚСАСТЫҚТАРЫ МЕН  
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**Г. ӨТЕЛБАЙ**

практикалық қазақ тілі  
кафедрасының доценті,  
филология ғылымдарының кандидаты  
Л.Н.Гумилев атындағы  
Еуразия ұлттық университеті

**Аннотация**

Мақала сөздер мен сөз тіркестерінің түрленуіне қатысатын септік категориясына арналады. Әлем тілдеріндегі септіктер санына шолу жасалып, қазақ тіліндегі ерекшеліктері баяндалады. Түркі тілдері септіктерінің ерекшеліктері мен ұқсастықтарын зерделеу үшін қазақ, қырғыз, башқұрт және татар тілдеріндегі септелу үлгілерін салыстырып, атаулары, жалғаулары мен сұрақтарына талдау жасалады.

*Түйін сөздер:* түркі тілдері, қазақ, қырғыз, башқұрт, татар, септіктер саны, жалғаулар, түрлену, септелу, ұқсастықтар, ерекшеліктер

Тілдік фактілерді талдау, тану грамматиканың зерттеу әдістерін салаландыруды қажет етеді. Екі немесе бірнеше тілді шығу тегіне қарамай, қатар қойып салыстыру немесе салғастыру арқылы олардың арасындағы ерекшеліктерді табу, зерттеу тәсілін яки типологиялық әдісті қолдану – маңызды шарттардың бірі.

Шығыс ғұламасы Әбу Насыр әл-Фарабидің тіл ғылымы туралы: «Тіл туралы ғылым жалпы алғанда, екі бөлімнен тұрады. Оның біріншісі: бір халықта бар сөздерді есте сақтау және олардың әрқайсысының мағынасын білу. Екіншісі: сол сөздерге жетекшілік ететін заңдарды білу. Ал қай өнерде болсын заң әмбебап, оның мәнісі – жан-жақты пайымдау. Әрбір заң сол өнердің нысаны болатын барлық нәрсені немесе біраз нәрсені қарастыра отырып, қайсыбір өнерге тән көптеген дүниелерді қамтиды» деген [1, 30 б.]. Кез келген тілдегі сөз немесе сөз тіркестерін белгілі бір тақырыпта немесе бағытта қарастыратын болсақ, алдымен олардың астарына, мағынасына, басқа сөздермен байланысына, тіпті шығу төркіні мен тарихына мән беретініміз сөзсіз.

Тіл сөйлемнен, сөз тіркесінен, сөзден, дыбыстан, әріптен тұрады. Адам баласы бұл тілдік элементтерсіз түсінісуді, сөйлесуді жүзеге асыра алмайды. Олар белгілі бір қағидаттар мен ережелер негізінде табиғи қалыпта құрылады. Бұған Әл-Фарабидің келесі сөздері дәлел: «Әр халықтың тіл туралы заңында 7 үлкен бөлім бар: жай сөздер туралы, сөз тіркестері туралы, жай сөздердің заңдары туралы, сөз тіркестерінің заңдары туралы, жазу, орфоэпия мен өлең құрастыру ережелері туралы ғылым» [1, 31 б.]. Сөздер байланысынан сөз тіркестері туады. Ал сөз тіркестері әртүрлі грамматикалық ережелер мен заңға бағынады немесе басшылыққа алынады.

Зат есім мен етістік – тек қана грамматикалық категория емес, сонымен бірге лексикалық тұлға. Оларды морфологиялық және синтаксистік формада қарастыруға болады. Яғни ол – морфологияның да, синтаксистің де нысаны. Сөйлем ішіндегі етістіктер қалай болса солай қолданыла бермейді. Етістік арқылы белгілі бір тәртіп пен жүйеде байланысатын сөз тіркестері жасалады. Ол тіркестерден толық бір мағынаны беретін сөйлемдер құрастырылады. Біздің қарастырғалы отырған тілдік нысанымыз – сөз тіркестерін жасауға қатысатын септіктер. Демек, зат есім мен етістік арасындағы байланысқа қатысушы септік атауларын, сұрақтары мен жалғауларын түркі тілдерімен салыстыра отырып зерделеу.

Қазақ тілі аглютинативті тілдер тобына жататындықтан, сөздің түрленуі көп қырлы сипатта көрінеді. Қазақ тілінде әсіресе, зат есім, сын есім, етістік, есімдіктер жұрнақтар мен жалғаулардың қосылуы арқылы жасалып, әртүрлі мағыналарға ие болады. Оларға сөз тудырушы жұрнақтардан басқа жіктік, көптік, тәуелдік, септік жалғаулары жалғанады. Бұл біз салыстырғалы отырған басқа да түркі тілдеріне тән құбылыс болып саналады.

Белгілі ғалым Ы. Маманов септік формаларына қатысты төмендегідей мәселелерді жан-жақты берік меңгерту қажет деп санайды: «1. Септік формаларының жасалуы, олардың жалғаулары. Септік жалғаулардың үндестік заңына байланысты бірнеше вариантта болатындығы. 2. Әр септік формасының қандай сөздермен тіркесетіндігі, сөйлемдегі орын тәртібі. 3. Септік формаларының контекстке байланысты білдіретін мағыналары. 4. Септік формаларының синтаксистік қызметі» [2, 472 б.]. Жоғарыда айтылған мәселелер шет тілдерінде қатаң есепке алынады. Мәселен, орыс, неміс тілдерінде предлогті-есімді тіркестер көптеп кездеседі. Үндестік заңына қатысты ережелер тек қазақ тіліне тән. Бір тілде септік болса, бір тілде жоқ. Мысалы, елімізде қолданыста жүрген француз, ағылшын тілдерінде септік жоқ. Бірақ сөздер бір-бірімен сөздердің орын тәртібіне қарай, артикльдер және предлогтер арқылы байланысады.

Ресми қарым-қатынас тіліне айналып кеткен орыс тілінде 6 септік бар. Өзге тілдерде септік саны алуан түрлі: «Так, в языках где есть категория падежа, число падежных форм варьируется от 2 (язык маратхи в Индии) до 40 с лишним (некоторые языки Дагестана). Но и при одинаковом числе форм в разных языках их значения могут соотноситься по-разному. Кроме того, однородные грамматические категории могут распределяться по-разному между частями речи» [3]. Туыс емес тілдердегі артикльдер мен предлогтер бірігіп басқа тілдерде септік жалғауы арқылы қолданыла береді. Орыс тіліндегі приставкалар да өз алдына мағыналар беріп, қазақ тіліне аударылғанда септіктердің көмегіне сүйенеді.

Қазіргі қазақ тілінде 7 септік бар. Ал қазақ тіл білімінің негізін салушы А. Байтұрсынұлы мұраларында септіктің 6 түрі ғана берілген. Көмектес септігі кейінірек пайда болған. Бұл туралы Т. Қордабаев, М.Томанов, Ә. Нұрмаханова сынды басқа да тілші-ғалымдар зерттеулер жазған. Ілгеріде ол септік жалғаулары келетін орындарда және олардың мағыналары мен функцияларында *бірлән, бірлә, илән* морфемдері қолданылған. Бұлар жалғаулық функциясында түркі тілдерінің біразында күні бүгінге дейін қолданылып келеді. Қазақ тілінде оларға мағыналас *менен, бенен, пенен* жалғаулықтар делініп, қысқара келе *-мен, -бен, -пен* форманттарына айналған. Қазіргі қазақ тілінде *-мен, -бен, -пен* әрі көмектес септігі жалғауы, әрі жалғаулық қызметін атқарады. Ал түркі тілдерінде бұл септік кездеспейді, олардың саны алтымен шектеледі.

XX ғасырдың бас ширегінде А. Байтұрсынұлы мен Қ.Кемеңгерұлының септіктер туралы анықтамаларынан сәйкестіктерді де байқаймыз. Тілшілер оқу құралдарында 6 септікті талдап-таразылайды. Қ.Кемеңгерұлы көмектес септігінің қазіргі атқаратын рөлін сол кезде былай жеткізеді: «Русский творительный падеж, отвечающий на вопросы кем? (кіммен?), и чем? (немен?), с кем? с чем? – выражается предлогом *менен* (полная форма) и *мен* (краткая форма), и ставится отдельно позади управляемого слова ...» [4, 64 б.]. Қазіргі қазақ тіліндегі көмектес септігі көп жағдайда орыс тіліндегі творительный падеж қызметін атқарады. Бірақ аталған екі септік калькаланған жағдайда, қателіктерге ұрындырады. Соның салдарынан соңғы кездері «директормен бекітілген», «бастықпен қол қойылған» секілді тілімізге жат тіркестер пайда болып жатыр. Ондай қателерді болдырмау үшін туыспайтын тілдер септіктерінің сәйкес тұстарынан басқа айырмашылықтарын да айыра білген жөн.

Салыстырмалы-салғастырмалы зерттеулер жайында жазылған еңбектер қатарынан түркі тілдері септік жалғауларының өзге тілдердегі предлогті тіркестеріне қатысты қызметтерін көруге болады. Тілші-ғалым Е. Доценко: «Исследование предлогов в сравнении с их

тюркскими эквивалентами проводилось на материале различных языков; английского и казахского – Г.Х. Демесиновой; английского и узбекского – И.Я.Вагиной, М. Исматуллаевой; английского и кыргызского – К.Ысакуловым; французского и кыргызского – К. Сагынбаевым; немецкого и кыргызского – А.Джолдошбековым; немецкого и карачаево-балкарского – Х.Д. Текеевым; русского и азербайджанского – Р.И.Керлабаевой» деген мәлімет береді [5, 62].

Қазақ септіктерін орыс тілі септіктері және предлогтерімен байланысын салғастыра зерттеген тілші-ғалымдардың қатарында В.А.Исенғалиеваның «Русские предлоги и их эквиваленты в казахском языке» (1959), «Тюркские глаголы с основами заимствованными из русского языка» (1966) еңбектерін атап өтуге болады. Ал түркі тілдеріне қатысты көптеген зерттеулер ішінде М. Томановтың «Түркі тілдерінің салыстырмалы грамматикасы» еңбегі ерекше орын алады.

Біз салыстырғалы отырған түркі тілдерінің ішіндегі қырғыз, башқұрт және татар тілдеріндегі септіктердің саны – 6. Олардың түпнұсқа тіліндегі атаулары, сұрақтары мен жалғауларын ана тілімізбен салыстырып шығайық.

№	қазақ тілі	қырғыз тілі	башқұрт тілі	татар тілі
1	атау септік кім? не?	атооч жөндөмө ким? эмне?	төп килеш кем? нимә? ни?	баш килеш кем?нәрсә?
2	ілік септік кімнің? ненің? ның, -нің, - дың, -дің, - тың, -тің	илик жөндөмө кимдин? эмненин? -нын, -нин, -нун, -нүн, -дын, -дин, -дун, -дүн, -тын, -тин, -тун, -түн	эйәлек килеш кемдең? нимәнең? низең? -дөң, - тың, -тең, -тоң, -төң, -зың, -зең, -зоң, -зөң, -ның, - нең, -дың, -дең, -доң	иялек килеше кемнең? нәрсәнең? -ның/-нең
3	барыс септік кімге? неге? қайда? -ға, -ге, -қа, - ке, -на, -не, - а, -е	барыш жөндөмө кимге? қайда? - га, -ге, -го, -гө, -ка, -ке, -ко, -кө, -а,-е, -о, -ө, -на, -не	төбәү килеш кемгә? нимәгә? нигә? қайза? -ға, -гә, -ка, -кә	юнәлеш килеше кемгә?- нәрсәгә? -га, -гә, -ка- кә, -на, -нә
4	табыс септік кімді? нені? -ны, -ні, -ды, - ді, -ты, -ті. -н	табыш жөндөмө кимди? эмнени? -ны, -ни, -ну, -нү, -ды, -ди, -ду, -дү, -ты, -ти, -ту, -тү	төшөм килеш кемде? нимәне? кем? нимә? низе? (кем? нимә? ни?)	төшем килеше кемне? - нәрсәне?- -ны, -не

			-ны, -не, -ды, -де, -до, -дө, -ты, -те, -то, -тө, зы, -зе, -зо, -зө	
5	жатыс септік кімде? неде? қайда? қашан? қаншада? -да, -де, -та, -те, -нда, -нде	жатыш жөндөмө кимде? қайда? - да, -де, -до, -дө, -та, - те, -то, -тө	урын-вақыт килеш кемдә? қайза? нимәлә? қасан? -ла, -да, -дә, -лә, -та, -тә, -за, -зә	урын- вақыт килеше кемдә? нәрсәдә? қайда? қайчан? -да, -дә, - та, -тә
6	шығыс септік кімнен?неде н? қайдан? -нан, -нен, дан, -ден, - тан, -тен	чығыш жөндөмө қайдан? кимден? -дан, -ден, -дон, -дөн, -тан, -тен, -тон, -төн	сығанак килеш кемдән? нимәнән? қайзан? низән? -нан, -нән, -дан, -дән, -тан, -тән, -зан, -зән	чығыш килеше кемнән? нәрсәдән? -дан, -дән,- тан, -тән, - нан, -нән
7	көмектес септік кіммен? немен? -мен, -бен, - пен			

Қырғыз тіліндегі септіктердің атаулары, сұрақтары қазақ тіліне жақын. Жалғаулар саны мен дыбысталуы әртүрлі болғанымен, мағыналары бір [6]. Тек «илик» деген сөз «туыс» мағынасын береді екен. Ол қырғызша-орысша сөздікте «родственник» деп аударылған [7]. Демек, біреуден немесе бірнәрседен туған, я біреуге тиесілі дегенге саяды. Бұдан орыс тіліндегі родительный падеж атауы да осы ұстанымнан шыққан деген ұйғарым айта аламыз.

Башқұрт тілінің септіктеріне қатысты мәліметтерге сүйенсек, олардың саны қырғыз тіліндегідей алтау. Сұрақтары қазақ, қырғыз тілдерімен мәндес, жалғаулар саны алуан түрлі болғанымен, мағыналас деп айта аламыз [8]. Септік атаулары өзгеше дыбысталады, мағыналарында да ерекшелік бар. Мәселен, төп – басты (атау), әйлек

– тәуелді (ілік), төбәу – көздеу, нысанаға алу, бағыттау (барыс), төшөм – табу, орысша доход, прибыль (табыс), урын-вакыт – орын-уақыт (жатыс), сығанак – бастау, бұлақ, қайнар көзі (шығыс) деген мағыналарға ие [9]. «Сығанак» сөзінің астарында «бұлақтың басы», «шыққан түбі» деген ұғымдар жатыр. *Неден бастау алады? қайдан шығады? десек*, ана тіліміздегі септіктің «шығудан» барып «шығыс» аталуы да сондықтан деген тұжырымға келеміз.

Татар тіліне келер болсақ, саны, сұрақтары мен жалғау мағыналары башқұрт тіліне ұқсас. Атаулары да үндеседі [10]. Қазақ тіліндегі жатыс септігі қырғыз тілімен үндесе дыбысталғанымен, башқұрт және татар тілдерінде «урын-вакыт» деп аталады. Егер ана тілімізде берілген «қайда?», «қашан?», «қанишада?» сұрақтарына мән берсек, атауы өзгеше, мазмұны бір болып шығады. Қазақша жатқан жері немесе табылатын орнына қарай «жатыс» деп аталады. Татарша-орысша сөздікте ілік септігі «иялек» – тәуелді, барыс септігі «юнәлеш» – бағыт деп аударылған [11]. Дыбысталуы басқаша болғанымен «юнәлеш» орыс тіліндегі дательно-направительный падеж атауына сәйкес келеді. Ал «иялек» қазақ, қырғыз, тілдерімен үндесіп, башқұрт тіліндегідей тәуелдік мағынасына ие.

Жоғарыдағы кестеде татар тіліндегі септік жалғаулары басқаларымен салыстырғанда біршама аз. Татар тілшісі Ч.М.Харисованың еңбегіне көз жүгіртсек, тәуелдік жалғауынан кейінгі септелу үлгісіне кезігіміз [12, 56]. Бұл жерде тәуелдік тұлғадағы 1, 2, 3 жақтарда септелген «ел» сөзіне басқа да қосымшалар жалғанғанын аңғарамыз.

татар тілі септіктері	елім	елің	елі
Б. к.	илем	илең	иле
И. к.	илем-нең	илең-нең	иле-нең
Ю. к.	илем- ә	илең-ә	иле-нә
Т. к.	илем-не	илең-не	иле-н
Ч. к.	илем-нән	илең-нән	иле- ннән
У.-в.к.	илем-дә	илең-дә	иле-ндә

Көріп отырғанымыздай, дыбысталуы өзгеше болғанмен туыстас түркі тілдерінің тәуелдік формада түрленіп, септелуі үндесетініне де көз жеткіздік. Олардың қазақ тілінен айырмашылығы — тек септіктерінің санында.

Қорыта келе, қырғыз, башқұрт, татар тілдері де аглютинативті тілдер тобына жатады, қазақ тіліндегідей зат есім сөз тудырушы жұрнақтардан басқа жіктік, көптік, тәуелдік, септік жалғаулары арқылы әртүрлі сипатта дыбысталып түрленгенімен, бір-бірімен байланысты, ұқсас мағынаға ие болады дей аламыз.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Аль-Фараби. Наука о языке // Избранные трактаты. – Алматы: Ғылым, 1994. – 448 с.
- 2 Маманов Ы. Орыс мектептерінде септік формаларын оқыту жөнінде // Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Арыс, 2007. – 488 б.
- 3 <http://slovarfilologa.ru/37/>
- 4 Кеменгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Алаш, 2006. – 3-т. – 240 б.
- 5 Доценко Е. Русские предлоги и их казахские эквиваленты // [www.nbuv.gov.ua/porta/Soc\\_Gum/Ls](http://www.nbuv.gov.ua/porta/Soc_Gum/Ls)
- 6 <http://tamgasoft.kg/kyrgyz/ru/padej>
- 7 <http://www.translatos.com/ru/kg-ru/> кыргыз-орыс сөздігі
- 8 <http://tel.bashqort.com/short-grammar>
- 9 <http://huzlek.bashqort.com/> башқұрт-орыс сөздігі
- 10 <http://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2013/01/05/tablitza-padezhey-po-tatarskomu-yazyku>
- 11 <https://translate.yandex.kz/?lang=tt-ru&text=> татар-орыс сөздігі
- 12 Харисова Ч.М. Татар теле. Теория, күнегулар, тестлар. – Казан: Мәгариф, 2006. – 207 б.

#### Резюме

В данной статье рассматриваются падежи тюркских языков: количество, сходства, особенности и различия.

#### Resume

In this article cases of the Turkic languages are considered: the number, similarities, peculiarities and differences.

**ЗАМАНАУИ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ  
ЖҰМЫСТАРЫНДАҒЫ ДИСКУРСИВТІ ТАЛДАУДЫҢ  
ТҮРЛЕРІ ЖӘНЕ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

***Ж.Е. БЕКЖАНОВА***

Л.Н.Гумилев атындағы  
Еуразия ұлттық университеті,  
шетел филологиясы кафедрасының  
аға оқытушысы, философия докторы (PhD)

**Аннотация**

Мақалада дискурс-талдаудың әдістемелік ерекшеліктері және автордың бұл әдісті жіктеу бойынша пікірі ұсынылады.

*Түйін сөздер:* дискурсивті талдау, конверсациялық талдау, сыни дискурсивті талдау.

Дискурсивті талдау немесе дискурс-талдау (discourse analysis) – бұл жалпы гуманитарлық ғылымдардағы сапалы зерттеу әдісі. Бұл әдіс тілдің әлеуметтік жағын қарастырады, тіл бірліктері уақыт кеңістігінде және белгілі бір әлеуметтік жағдаятта өзекті болып келу дәрежесін, бірлесе келіп, әлеуметтік әлемді құру амалдарын табуды көздейді [1]. Соның ішінде, коммуниканттардың қарым-қатынасын және ұстанымдарын, этностық ерекшеліктері мен мәртебесін көрсетеді [2]. Дискурсивті талдау әлеуметтік топтар қалайша бір-бірімен әрекетке түсетінін және қалайша бұл күнделікті ауызекі тілге, жазуға, басқа да қарым-қатынас түрлеріне әсер ететінін зерделейді [3].

С. Кубрякова дискурса анықтама бергенде, тілдік құбылыстың келесі негізгі аспектілерін атап өтеді: 1. Дискурстың қкоммуникациямен байланысы, 2. Дискурс типтерін анықтау, 3. Дискурстың дербес түрлерін сипаттау – саяси, публицистикалық, ғылыми және т.б. [4].

Көптеген ғалымдардың пікірінше, дискурсивті талдаудың тарихи түпнегізі – дискурсивті психология қағидалары, соның ішінде әлеуметтік және мәдени мәселелер, әлеуметтенудің психологиялық теориясы [5]. Осы мәселелер көбіне ауызекі сөйлеуді талдау көмегімен шешілген болатын. Осылайша, ауызекі сөйлеу когнитивті-психологиялық сұрақтарға жауап табуға септігін тигізе бастады.



Дискурстың негізгі бірлігін қарастырғанда, Д.Кристалдың дискурсты «сөйлемнен жоғары деңгейде тұратын тілдің бөлігі» деген анықтамасын атап өту маңызды. Оның пікірінше, дискурстың бірлігі – мәтін. Бұл жерде дискурсты талдау тілді құрылым ретінде зерттеуге қарсы қойылатыны анық. Яғни, дискурсивті талдау тілдік талдауға қарама-қарсы, динамикада, үдерісте зерттеледі деген пікір айтылады [6].

Д. Шиффрин дискурсты зерттеудің үш тәсілдемесін көрсетеді [7]. Біріншісі жүйелік-құрылымдық лингвистикаға сүйене, дискурсты сөйлем және сөз тіркестерінен жоғары деңгейдегі тіл деп қарастырады («*language above the sentence or above the clause*»). Екінші тәсілдеме дискурсы функционализм жағынан дискурсты кез келген тілді қолдану («*language use*») әрекеті деп анықтайды. Бұл тәсілдеме әлеуметтік-мәдени контексті зерттеу қажеттігін алға қояды. Үшінші көзқарас форма мен функцияның ара-қатынасын асыра көрсетеді: дискурс сөз сөйлеу ретінде. Яғни, дискурс – тек қана сөйлемнен асқан тіл бірлігі емес, контексте қолданылатын функционалды тұрғыда ұйымдасқан тіл бірліктері.

Қысқаша айтқанда, дискурсты барлық қырынан ашатын анықтама осы ғалымдардың пікірлеріне сүйенеді. *Дискурс* формалды тілдік бірліктер және одан жоғары деңгейдегі, қарым-қатынасқа түсушілердің әлеуметтік рөлін және сөйлеу жағдаяттары жағынан қарастырылатын әлеуметтік тәжірибе болып табылады. Осы анықтама дискурсивті талдаудың жолдарын да көрсетуге мүмкіндік береді.

### **Дискурсивті талдау әдістемесі**

Әдебиетте қанша дискурстың анықтамасы болса, соншалықты бұл әдісті қолданудың да отандық және шетелдік зерттеулерде нұсқалары да көп. Т. ван Дейктың медиа мәтіндерді саралау әдістемесі – дискурсивті талдаудың бір үлгісі. «Элит-дискурс және расизм» («*Elite discourse and racism*») монографиясында автор газеталардағы жаңалықтарды дискурсивті талдау алгоритмін ұсынады [8]. Осы әдістемеге шолу жасасақ, Т. ван Дейктің, ең бірінші, мәтін құрылымын қарастырудан бастайтыны анық. Бұл біздің берген анықтамаға сай келеді. Өйткені қандай лингвистикалық зерттеу болмасын, тілдің құрылымдық деңгейі – зерттеу негізі (бұл жерде – мәтін), содан соң одан тыс бірліктер мен құбылыстар қарастырылады. Т. ван Дейк бойынша, медиа мәтіндер абстрактты схема ретінде беріледі, макроструктура деп аталатын белгілі бір категориялардан тұрады. Мысалы, Тақырып, Қысқаша шолу, Негізгі оқиға, Контекст және Оқиға тарихы. Жаңалықтардың семантикалық мазмұны мәтін ішінде ашылады: негізгі мағлұмат басында беріледі, содан соң стратегиялар қолданылады. Құрамдас бөліктер мақаланың

және журналисттің қызығушылықтарына сәйкес өзгеріп те тұра алады. Осыдан кейін мәтіннің макро-структурасы анықталады. Содан соң медиа мәтіннің семантикасына, яғни, формалды тіл шеңберінен шығуы, әбден мүмкін [9].

Дискурсивті талдау тек қана медиа мәтіннің құрылымын анықтап қоймай, осы мәтіндердің арасындағы мағыналарды, пікірлерді және идеологияны көрсетеді. Мұны көрсету үшін Т.ван Дейк медиа хабардың когнитивті, әлеуметтік, саяси және мәдени контекстерін талдауға салуға ұсынады.

Т. Ван Дейктың дискурсивті талдау әдістемесінің алғашқы сатысы жүйелік-құрылымдық лингвистиканың элементеріне сүйенсе, біздің зерттеу де осы жүйені басшылыққа алады. Жастар дискурсын гедерлік тұрғыда және жас айырмашылықтарына байланысты тұрғыда диктофонға жазылған мәтіндер қағазға түсіріліп, оның функционалды-прагматикалық белгілері анықталды. Әрине, бұл жерде классикалық Ф.Де Соссюрдың тілдік жүйесіне сүйендік. Кез келген функционалды-прагматикалық қасиет тілдік бірліктер арқылы сараланды. Содан кейін жалпы интерпретациялау деңгейіне өттік [10]. Жұмыстың теориялық базасы В.И. Карасиктің дискурсты зерттеудегі үш өлшемдік моделіне негізделген [11]. Модельдің мәні – кез келген дискурсты талдау үш тәсілдеме арқылы толық түрде жүзеге асады.

Бірінші *тақырыптық (объектілік) тәсілдеме* әртүрлі қарым-қатынас тақырыптарын анықтауға бағытталған (экономикалық, медициналық, экологиялық және т.б.). Тақырыптардың тізімін айқындау дискурстың түрін анықтауда елеулі рөл атқарады [12]. Дүниеде қаншама тақырып бар, соншалықты көп дискурс түрін ажыратуға болады. Интерпретация бірлігі мәтін дискурс бөлігі ретінде болып табылады. Біз зерттеу ауқымында жастардың ең көп тараған тақырыптарын айқындадық. Олар мансап, сән, спорт, білім болып шықты. Зерттеудің бұл сатысында біз әлеуметтік сауалнама әдісін қоса талдау жасадық. Осылайша, ең тар тақырып ауқымы балалар дискурсына тән болып келеді. Өйткені олардың дүниетанымының өзі тарлау, грамматикалық құрылымдар мен лексикалық қоры да шектеулі болып келеді.

Балалар дискурсына қарағанда, жастар дискурсының тақырып саны көбірек, ересек және егде адамдардың тақырып саны жастар дискурсынан да көбірек болып келетіні анықталды.

Дискурстың тақырыптық жағын зерттеу өте маңызды және қызық болғанымен, бұл тәсілдеменің бірқатар кемшіліктері де бар. Мысалы, қарым-қатынасқа түсушілер, жағдаяттар назардан тыс қалады. Ал бұлардың бәрі дискурстың қалыптасуына біраз әсерін тигізеді. Тақырыптарды анықтау тек алғашқы, бастапқы сатыда ғана қолданылғаны дұрыс. Бірақ мұнымен шектелмей, үш өлшемді

модельдің тағы екі тәсілдемесін қолданып, дискурс-талдау жүргізген дұрыс.

Екінші тәсілдеме – *әлеуметтік лингвистикалық (субъектілік) тәсілдеме*. Бұл көзқарас дискурсты «әлеуметтік қарым-қатынас формасы, оны құрастыру және әлеуметтік әлемді қалыптастыру аспабы» ретінде қарастырады [13]. Әлеуметтік лингвистикалық тәсілдемеде дискурстың жағдаяты, коммуникацияға қатысушылары, олардың мақсаттары, дискурстың хронотобы, коммуникативті стратегиялар мен тактикалар, жанрлар мен дискурсивті формулалар дискурс-талдаудың негізгі бірліктері болып зерттеледі. Осы тұрғыда біз тұлғаға бағытталған және мәртебеге бағытталған дискурстарды ажыратып, жастар дискурсының бірінші түрге жататындығын анықтап көрсеттік.

Үшінші тәсілдеме – *прагмалингвистикалық (инструменталды)*. Бұл жерде дискурсты зерттегенде, тоналдылықты ашу, қарым-қатынастың амалдарын қарастыру міндет болып шығады. Тоналдылық – қарым-қатынастың эмоциялы-стильді модусы, ол, әрине, қатысушылардың мәдени және жағдаятқа байланысты ұстанымдарымен тығыз байланысты. Бұл тұрғыда дискурс байыпты және әзілқой, кәдімгі және ритуалды, ақпараттық және фасцинативті (ләззат алуға негізделген) болып бөлінеді. Қарым-қатынас каналдары және амалдары бойынша, дискурс ауызша және жазбаша, контактты және дистантты, виртуалды және шынайы болып бөлінеді. Жастар дискурсына келгенде, біз басым тоналдылық кәдімгі, фатикалық (сенімді) және әзілқой екенін анықтадық.

Екінші тәсілдеме аясында анықтаған бір қызық жайт – әлеуметтік тұрғыда жастар дискурсы гендерлік және жас ерекшеліктеріне де байланысты түрліше болып келеді екен. Осы орайда конверсациялық талдаудың мәні зор болды. Бұл талдаудың түрі коммуникацияның жаңа элементтерін көруге мүмкіндік берді. Біршама мамандардың пікірінше, конверсациялық талдау дискурсивті талдаудан бөлек әдіс деп есептелсе, біздің жұмыстың ауқымында біріншісі екіншінің бір түрі және қажет элементі болып табылады, нәтижелерді толықтырып, жаңа қырларын көрсетеді.

Алайда үшінші тәсілдемені жүзеге асыру барысында формалды тіл бірліктеріне жүгіну қажет болды. Прагматикалық функцияларды – интимизация, ынтымақтастық, сезімдерді білдіру – мұның бәрін фонетикалық, лексикалық және грамматикалық ерекшеліктерін зерделеп, анықтадық. Содан соң ғана тілден тыс сипаттамаларын көрсету мүмкіндігі туды. Мәселен, ынтымақтастық функциясын іске асыру үшін жастардың арнайы кішігірім топтардың сленгі мен өздеріне тән дискурсивтерді пайдаланатынын талдауға салынған жазбалар дәлелдеді. Бұл жерде, әрине, сандық тәсілдеменің маңызы зор болды.

Грамматикалық ауытқулар жастардың ынтымақтастығын және коммуникативті дистанцияның жақындығын көрсету үшін қолданылатыны анықталды.

Осылайша, дискурсивті талдау әдістемесі тілдің формалдық деңгейін негізге ала, оның шеңберінен тыс қарым-қатынастың сипаттамаларын айқындауға жол ашады. Бұл алуан түрлі әдіс-тәсілдерді араластырып, іске қоса алады.

Әдістемемен қатар, дискурсивті талдаудың жіктемесі жөнінде де пікірталас жеткілікті. Біздің авторлық позиция бойынша, лингвистика аясында дискурсивті талдаудың келесі түрлерін ажырату жөн: жалпы дискурсивті талдау, конверсациялық талдау, сөйлеу актілерін талдау, сыни дискурсивті талдау. Жоғарыда айтылғандай, жалпы дискурсивті талдаудың түрлері де, әдістемелері де шексіз. Оған интерпретациялы талдау да, имманентті лингвистикалық талдау да кіреді. Ал қалған арнайы талдау түрлері жалпы талдаудан тарлау болғандықтан, оларға жеке тоқталу қажет.

### **Конверсациялық талдау**

Конверсациялық талдау — бұл әңгіменің табиғи жағдаятта терең талдануы. Талдау барысында әңгіменің құрылымы, қатысушылардың қарым-қатынасы, коммуникативті рөлдердің тәртібі анықталады. Бұл жерде қызықтырарлық объект – тек қана таза әңгіме емес, әлеуметтік қарым-қатынастағы әңгіме, коммуникативті рөлдердің ауысуы (turn-taking) және осы рөлдердің біртұтас әңгімені құру амалы.

Конверсациялық талдаудың негізгі өкілдері Г. Джефферсон, Г.Сакс және Э. Щеглофф болып табылады. Бұл талдау түрінің материалдары суырып салма интерактивті мәтіндердің аудио және аудиобейне жазбалары, формалды және формалды емес жағдаяттардағы диалогтер болып табылады. Талдаудың негізгі қағидалары: 1) Вербалды қарым-қатынас деңгейлерінде тәртіптің болуы; 2) кездейсоқтықтың болмауы: сөйлеудің әрбір бөлігі – маңызды материал. 3) бақылау және тәжірибелік принцип, 4) кез келген әңгіменің әлеуметтік әрекет ретінде қабылдау. Сөйлеуді зерттегенде, біз қатысушылардың әрекеттерін анықтаймыз.

Сонымен, конверсациялық талдаудың мақсаты – әңгіменің жүйелік сипаттамаларын айқындау, қатысушылардың сөйлеу схемаларын табу және олардың қаншалықты әлеуметтік тәртіпті орнататынын анықтау. Бұл мақсаттар келесі міндеттер арқылы жүзеге асады:

- 1) қалайша қатысушылар әңгімеге, тақырыпқа бағытталады, бір-біріне қалайша икемделетінін ашып көрсету;
- 2) әңгіме қалайша қатысушылар арасында бөлінетінін ажырату;
- 3) әңгіме қалай құралғандығын анықтау (рөл алмасы, әңгіменің

сәтсіздігі, паузалар, бір-бірінің сөзін үзу және т.б.);

4) дискурсивті тұлғаның көрінісін ашып көрсету

Конверсациялық талдаудың басты қағидасы – күнделікті ауызекі сөйлеудің тәртібін қатысушылардың өздері ғана орната алады, оған зерттеушілер әсер ете алмайды [14].

Жалпы дискурс-талдаудан айырмашылығы – конверсациялық талдауда табиғи сөйлеуге неғұрлым көп көңіл бөлінеді және тек сөйлеу деген коммуникацияның формасымен шектеледі. Дискурсивті талдау неғұрлым көп коммуникацияның түрлерін қарастырады (жазбаша туындылар, жасанды қойылымдар, кино және т.б.). Жалпы дискурс-талдау әлдеқайда икемді болып келеді. Лингвистер бұл екі әдісті әртүрлі деп қарастырса, біз конверсациялық талдауды дискурсивті талдаудың бір түріне жатқызамыз, өйткені олар бір мақсатқа – дискурсты сипаттауға бағытталған.

### **Сөйлеу актілерін талдау**

Сөйлеу актілерінің теориясы (Speech acts theory) – прагмалингвистиканың бір бағыты. Негізін қалаушылар – Дж.Л. Остин, Дж.Р. Серл. Теория сөздер арқылы қалайша өз мақсаттарға жетуге болатынын, қарым-қатынасты басқаруды үйретеді.

Теория бойынша, адам қарым-қатынасының негізгі бірлігі сөйлем немесе пікір емес, білгілі бір актілерді іске асыру, мысалы, сұрақ, бұйрық, алғыс айту, түсіндіру, көндіру және т.б. Тіл білімінде бұл әдіс келесі мүмкіндіктер береді:

1. сөйлеу қарым-қатынасының жеке бөліктерін талқылауға сүйене, жалпы қарым-қатынастың интерпретациясын беру;

2. сөйлеу әсерінің стратегиялары мен тактикаларын терең сипаттау

3. сөйлеу құралдарын лексикографияда жүйелеу, әсіресе, етістектерді сипаттау;

4. сөйлеу әсерін және оның нәтижелілігін бағалау, сөйлеуші қаншалықты риторикалық мақсаттарға жете алатындығын ашып көрсету;

5. бір-біріне тәуелсіз сөйлеу фрагменттері қалайша бір-бірімен байланысты мәтін құрайтынын сипаттау;

6. коммуникативті интенциялар, психологиялық реакцияларды көрсету, әлеуметтік теңдік/теңсіздік мәселелерін қарастыру;

7. сөйлеудің функциясын алға қойып, оның формасы мен жағдаяттары осы функцияны жүзеге асырушы ретінде анықтау [15].

Лингвистикалық талдаумен салыстырғанда, сөйлеу актілерін талдау тілдік құралдарды бастапқы материал қылып қоймайды. Ал конверсациялы талдаумен салыстырғанда, сөйлеу актілері сөйлеу үдерісіне емес, оның прагматикалық нәтижелілігін басты орынға қояды. Біздің пікірімізше, бұл да дискурсивті талдаудың бір көрінісі, өйткені

әлеуметтік жақты қамтиды, формалды тілдік деңгейлерден жоғары сатыға ұмтылады.

### **Сыни дискурсивті талдау (Critical Discourse Analysis, CDA).**

Сыни дискурсивті талдау бір жағынан дискурсты, ал екінші жағынан – әлеуметтік-мәдени құбылыстардың арасындағы қатынасты зерттейтін эмпирикалық әдіс. Сыни дискурсивті талдау – дискурсты кез-келген әлеуметтік тәжірибенің бір ғана аспектісі ретінде қарастыратын жалпы дискурсивті талдаудың бір түрі. Негізін қалаушы – Н.Фэркло. Өз жұмыстарында Н.Фэркло дискурсты үш жақтан қарастырады. Біріншіден, дискурс абстрактты ұғым, тілді әлеуметтік тәжірибе ретінде қарастырады. Сонымен қатар, дискурс белгілі бір салада қолданылатын тіл ретінде түсіндіріледі (мысалы, саяси дискурс). Үшінші нұсқасы – дискурстың өмір тәжірибесіне мән беретін сөйлеу тәсілі болып қарастырылуы. Сыни дискурсивті талдауда негізгі екі өлшем маңызды: коммуникативті оқиға (тілді қолдану жағдайы, дәріс мәтіні, көшбасшының халыққа жолдауы және т.б) және дискурс-құрылым (белгілі бір әлеуметтік институт ауқымында қолданылатын дискурстың барлық түрлері). Дискурс типтері стильдерден және жанрлардан тұрады. Н.Фэркло да дискурсты үш деңгейде қарастырады: мәтін (сөйлеу, жазба, бейне және олардың бірлескен нұсқалары); мәтін мен әңгімені жүзеге асыру жататын дискурсивті тәжірибе; әлеуметтік тәжірибе [16-17].

Көптеген авторлар сыни дискурсивті талдаудың негізі әлеуметтік мәселелерге көп көңіл бөлетінін айтады. Ол тілді немесе тілді қолдануды емес, әлеуметтік және мәдени үдерістері мен құрылымдарының лингвистикалық сипаттамаларын зерттейтінін ерекше көрсетеді. Бұл жерде қоғам және мәдениеттің дискурсмен байланысы елеулі фактор болып табылады.

Конверсациялық талдауға және сөйлеу актілерін талдауға қарағанда, сыни дискурсивтік талдау кеңірек болып келеді. Бұл жерде таза тілдік сатылардан жоғары тұратын философиялық, идеологиялық деңгейге өтеді. Сондықтан да шығар, бұл әдіс таза лингвистикадан гөрі басқа пәнаралық зерттеулерде көп орын алады (саясат, философия, әлеуметтану, т.б).

Дискурсивті талдау – қазіргі заманауи лингвистикалық зерттеулерде кең тараған әдіс. Оның бірде-бір себебі – тіл білімінің өз шеңберінен шығып, басқа ғылым салаларымен ұштасып жатқандығы. Тіл өздігінен емес, антропоцентрлік парадигма деңгейінде адамға қатысты қолданысы ретінде зерттеледі. Ал бұл, әрине, басқа салаларға апармай қоймайды. Бұл мақалада зерттеу жұмысы барысында ұстанған дискурс лингвистикасының теориялық базасын көрсетіп, жетекші авторлардың еңбектерін және олардың дискурсқа берген

анықтамаларын, дискурс-талдауды интерпретациялау түрлерін атап өттік.

Зерттеу бағытына сай әдістеменің алгоритмін және қолданылған тәсілдемелер көрсетілді. Басты әдістеме В.И. Карасиктің ұсынған дискурсты зерделеудің үшөлшемді моделі болса, оның ішінде әлеуметтік лингвистиканың әдістері (сауалнама), сандық әдістердің элементтері де көрініс тапты. Сонымен қатар, дискурсивті талдаудың бір түрі – конверсациялық талдау кең қолданды.

Дискурсивті талдаудың өте икемді, авторлардың мақсаттарына сай түрлі нұсқаларда қолданыла алатынына көз жеткіздік. Зерттеу бағыты ауқымында дискурсивті талдаудың келесі жіктелуін ұсынамыз: жалпы дискурс-талдау, конверсациялық талдау, сөйлеу актілерін талдау, сыни дискурсивті талдау.

Жалпы дискурс-талдаудан бөлек конверсациялық талдау да біраз кең тараған. Оның ерекшелігі – басқа коммуникация түрлеріне қарағанда, табиғи ауызекі әңгімені зерттеу объектісі ретінде алуы. Конверсациялық талдау дискурс-талдаудың неғұрлым нақты, тарлау түрі.

Сыни дискурсивті талдау – салыстармалы түрде алғанда, жаңа бағыт. Ол тілді зерттеуден, әлеуметтік тәжірибенің мен оқиғалардың лингвистикалық сипатына көңіл бөледі. Осы тұрғыда қарағанда, сыни дискурсивті талдаудың пәнаралық қасиеті ең жоғары болып келеді.

Әрбір әдіс дискурсты әртүрлі қырларынан көрсететіні анықталды. Конверсациялық талдау сөйлеудің үдерісін, сипатын айқындаса, сөйлеу актілерін талдау – оның коммуникативті мақсаттарға жетудегі нәтижелілігін зерттейді.

Жалпы дискурсивті талдаудың заманауи тіл біліміндегі перспективалары шексіз. Қазақстан дискурс мектебі әлі даму бырысында, қазіргі зерттеулер оның толық қалыптасқан күйге әкеле жатқандығы анық.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Jones R.H. Discourse analysis: a resource book for students. – London: Routledge, 2012. – 238 p.
- 2 Wetherell M., Taylor S., Yates S.J. Discourse theory and practice. A reader. - London: Sage publications ltd, 2001. – 439 p.
- 3 Chapman S. Pragmatics. Modern Linguistics series. - Palgrave Macmillan: Houndmills, 2011. – 527 p.
- 4 Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. Когнитивные исследования.– М.: Знак, 2012. – 208 б.
- 5 Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 182 б.
- 6 Crystal D.A. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Vol. 6. Oxford, 1985
- 7 Shiffirin D. Approaches to Discourse. – Oxford: Blackwell publishers, 1994. – 512 p
- 8 Dijk T.A. van. Elite Discourse and Racism. Vol. 6. L., 1985

- 9 Шевченко А.Ю. Дискурс-анализ политических медиа-текстов // Политические исследования. 2002. № 6 (<http://www.politstudies.ru/N2004fulltext/2002/6/3.htm>)
- 10 Бекжанова Ж.Е. Молодежный дискурс: сущность, функции, форматы // Монография. – М: ФЛИНТА, Наука. – 277 б.
- 11 Карасик В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, серия «Языкознание». – Волгоград, 2015. – Вып №1 (96). – 73-79 Б.
- 12 Van Dijk T.A. Studies in the pragmatics of discourse // Language in society. — Cambridge: Cambridge university press, 1984. – Vol.13, №3. – P. 369-375
- 13 Экшембева Л.В., Нуршаихова Ж.А., Масаева Г.А. Дискурс как инструмент социальных практик // Вопросы когнитивной лингвистики». – Тамбов, 2015. - №1(42). – Б. 89-96
- 14 Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation // Language. – 1974. - Vol.50, №4, part 1. - P. 696-735.
- 15 Searle J. Speech acts. – Cambridge: Cambridge university press, 1969. – 185 p.
- 16 Fairclough N. Analysing discourse. Textual analysis for social research. - New York, 2003. – 270 p.
- 17 Fairclough N. Critical discourse analysis. The critical study of language. – Boston: Addison Wesley, 1995. – 280 p.

#### Резюме

В статье рассмотрены различные взгляды на дискурсивный анализ как метод современных лингвистических исследований, разновидности метода и особенности их применения.

#### Resume

The article considers different views on the discourse analysis as a method of modern linguistic researches, its variations and peculiarities of their use.



## ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ЛИРИКАСЫНДАҒЫ АУЫСТЫРУ ТӘСІЛІНІҢ СТИЛЬДІК СИПАТЫ

**А.Қ. СЕЙПУТАНОВА**

С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан  
мемлекеттік университеті

**Р. АБИЛХАМИТҚЫЗЫ**

Л.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің доценті

### **Аннотация**

Мақалада 1970-80 жылдардағы қазақ лирикасындағы ауыстырудың көркемдік қызметі сараланып, оның ақындық стильді танытудағы маңызы зерделенеді. Сондай-ақ, дәстүрлі ауыстырулардың ақындар шығармашылығында түрлене қолданылуы мысалдар негізінде дәлелденіп, ғылыми тұрғыдан тұжырымдалады.

*Түйін сөздер:* қазақ, лирика, стиль, поэзия, метафора, бейнелеу, құбылту.

Өлең сөздегі бейне, сурет жасаудағы айрықша тәсілдің бірі – ауыстырудың (метафора) көркемдік қызметі жан-жақты. Ауыстырулар жүйесі әсіресе, ұлттық ойлауға, ұлттық психологияға, ұлттық әдеби дәстүрге сәйкес келуімен дараланады. Әдебиетші-ғалым С.Негимовтің «Ой мен сезімді көркем, әсем, әсерлі, образды берудің эволюциясы бар. Жалпы, образды немесе поэзиялық сананың дамуы екі кезеңнен тұрады. Біріншісі – мифологиялық ойлау, екіншісі – метафоралық ойлау» деген тұжырымын [1, 24] есепке алсақ, әдебиеттің ұлттық сипаты сынды әрі күрделі, әрі нәзік мәселені ауыстырулар жүйесінсіз зерттеудің мүмкін еместігі белгілі. Ауыстырулар арқылы кез келген ұлт әдебиетінің негізгі қасиеті, ұлттық болмысы танылып, дәлелденеді. Демек, ауыстырулар жүйесі ұлттық әдебиеттің белгілі бір кезеңдегі тыныс-тіршілігін, көркемдік ерекшелігін, дәстүрін, дамуының бағыт-бағдарын да көрсетіп отырады. Ауыстырулар әдебиет тарихындағы жекелеген суреткерлердің стильдік ерекшелігін, даралығын өзінен бұрынғы, тұтас, кейінгі әдебиет өкілдерінің шығармашылықтарымен байланысын танытуда да барынша қабілетті, қолайлы.

Академик З. Ахметов ауыстырулар табиғаты туралы: «метафораның теңеуден негізгі айырмасы – онда салыстырылған екі нәрсе екі бөлек көрінбей, көбінесе екеуі туп-тура бірігіп бір бейнеге

айналғандай болады да, екі нәрсенің біреуі ғана айтылып, екіншісі емеурін жасау арқылы да айқын елес беріп тұрады. Метафора бірде мағына ауыстыру, бірде нәрсенің, құбылыстың орнына соған ұқсас нәрсені екінші нәрсеге телу, балап айту түрінде қолданылады», - деп жазады [2, 20].

Әдебиеттану тұрғысынан ауыстырудың жеке дәстүрлі түрлерінің болатындығын айта отырып, жеке (индивидуальдық) терминінің жалпы ауыстыру табиғатын танытудағы маңыздылығын бағамдаған жөн. «Поэзиялық ауыстыру – көркемдік жүйенің көрнекті тәсілі. Сонымен бірге эстетикалық элемент. Бұл – индивидуальдық творчествосының жемісі. Ол суреткердің дүниеге көзқарасымен, көркемдік ойлауымен, қиял өрісімен, эстетикалық қабылдауымен, философиялық толғаныстарымен, ассоциациялық шеберлігімен тамырлас құбылыс» [1, 27] екендігін мойындауға тиіспіз. Ауыстырулар теңеу мен айқындау сияқты сөз бейнелілігінің қазақ поэзиясындағы дәстүрлі, ұлттық тәсілі деуге толық негіз бар.

Ауыстырулардың дәстүрлі қалпы, сонымен бірге қолданыс аясының кеңеюі, жаңашылдық сипаттарының молаюы, сөйтіп әдебиеттің қазіргі талап-талғамдарына сай түлеп, түрленуі – қазіргі қазақ поэзиясына тән сипат.

Күрделі ауыстырулардың тамаша мысалдары 1970-80 жылдары қазақ поэзиясына жаңа леп әкелген, соны ізденісімен, дара стилімен танылған ақындардың бірі Ж.Жақыпбаев поэзиясынан көптеп табылады. Ақынның бірқатар ауыстырулары табиғат құбылыстарын адам болмысымен бейнелеу бағытында болып келеді.

Ала қоржынның аузы қалай ашылса,  
Ашылып қалар аспанның да енді қабағы.

Қабағым менің – аршалы таудың қабағы,  
Наланың бұлты бір соқпай қалай қалады.

Шала мас шалғын  
Сұлады өлең шөп тағы

Апорт алма ұялғаннан қызарады

Жапырағы сыр шертеді бір терең

Жүйткіді Ақсу, Көксу тауда туған  
Біреуі – ақ, біреуі – көк қос арғымақ.

Мен туған жер  
Жер шарының ең ғажайып нүктесі [3].

Мысалға алынған ауыстырулардың көпшілігі кейіптеу тәсілі арқылы туындап тұрғаны анық.

Ақынның өлең жинақтарының бірі «Шұғынық гүл төркіні» деп аталады. Бұл атаудың өзі ауыстыруға негізделген. Анықтай айтқанда «туған жер» деген ұғымды ақын «Шұғынық гүл төркіні» деген ауыстырумен береді. Жинақтай айтқанда, осы тұжырымға тірелсек, бұл ауыстырулардың өзі бірнеше күрделі ауыстыруға ұласады.

Шұғынық гүл төркіні –  
Шыршалы тау, шың іші –  
Көкшіл мұнар құйылған  
Көркемдіктің ыдысы

Бұдан әрі туған жер – шұғынық гүл төркіні деген ауыстырумен ғана аталып отырады.

Жалайыр Мұқа  
Шұғынық гүлдің төркіні, сені сағынып,  
Өзіңе жетпей, өтіпті дейді арманда.

Шұғынық гүлдің төркіні, бірақ сенікі,  
Қарауым барлық: арманым, ойым, қиялым.

Ақын туған жерін осындай ауыстырумен атаса, өзін табиғаттағы өсімдіктермен ауыстыра бейнелейді:

Шөлден де шөлін қандырған  
Жыңғылға тартқан ұл едім.

Кезінде шыққан «қымызға»  
Күшәла болып қосылдым.

Қаймақтай аппақ әжемнің  
Қалампыр болдым шайына.

Жылтырап аққан арықта  
Жалбызың құсап отырғам.  
«Жалбызың құсап» - метафоралық теңеуге жатады.

Шұғынық гүлдің төркіні,  
Шөбіңмін сенің сәулелі... [3].

Ақын өзінің туған жерге деген перзенттік сүйіспеншілігін таныту үшін ауыстыруларды мақсатты, жүйелі түрде қолданған. Бұл ауыстырулар адам мен табиғат бірлігіне негізделген танымнан

бастау алып, бейнелі ойлау жүйесінің табиғаты бойынша белгілі бір көркемдік-идеялық жүкті көтереді.

Ж.Жақыпбаевта адам (кейіпкер) бейнесін табиғаттағы зат немесе құбылыспен ауыстыра бейнелеу тәсілі басым. Мысалы, ақын өлеңінің өзегіне айналған Ләйлә бейнесінің өзі бірнеше ауыстырумен сипатталады.

Жұматайда қыз – гүл деген дәстүрлі ауыстыру. Ләйлә – Шұғынық гүл түрінде дәстүрлі негізде жаңашылдықпен туындаған ауыстыруға келіп ұласады. Сонымен қатар, гүл – тіршіліктің, өмірдің белгісі. Жұматайдың енді бір жаңалығы: жоғарыда айтқанымыздай, шұғынық гүл төркіні деп туған жерін бейнелеуі. Көне мифтерге жүгінсек, гүл адамның екінші түрге ауыстырылуынан пайда болған. Мысалы, грек мифтеріндегі Нарцистің гүлге айналуы. Енді бірде қасиетті адамдардың қаны тамған жерге өсіп шыққан гүл – өмір, тіршілік ишарасы ретінде қазақ поэзиясында көп қолданыста көрінеді. Мысалы:

Өртенген үй орнына

Өскен жалғыз қызғалдақ, -

деген Қасым Аманжолов өлеңінде қызғалдақ – мәңгі үзілмес тіршілік символы ретінде бейнеленген.

«Бұл түстік гүлі ерте дәуірлерде көктемнің, махаббатың солып, көктемде қайта жаңғыратын, жаңарып түлейтін тіршіліктің символы болды («өлу – қайта тірілу» метафорасы)» деген тұжырымды негізге алсақ [4,126], Ж. Жақыпбаевтың туған жерді «Шұғынық гүл төркіні» деген ауыстырумен беруінің мәнін тереңнен іздейміз. Туған жер – ақын үшін тіршіліктің бастауы – мәңгілік жалғасқан өмірдің жарқын бейнесі, кешегі мен бүгінді, бүгін мен ертеңді жалғастырып тұрар қасиетті мекен.

Ауыстыру тәсілін дара поэтикалық стильді танытатын бір белгі десек, Ж.Жақыпбаев пен Ж.Әбдірашев поэзиясына тән ауыстырулардың өзіндік ерекшелігі бар екенін осы тұрғыдан зерделеген жөн.

Ж.Әбдірашевтің «Қара жол» өлеңі тұтастай ауыстыру сипатында жазылған. Ең әуелі қара жол – лирикалық кейіпкердің кәдімгі ауылдан шығар қара жолды аңсаған, балалық шаққа деген сағынышы. Сол қара жол – балалық шақ ұғымымен астасып, сезім мен сағынышты бейнелеуде ақын төмендегідей ауыстыру тәсілін пайдаланады:

Кенеттен көңілінде құйын тұрып,

Жанының дірілдейді жапырағы [5,62].

Өлең соңындағы түйін астары да тереңде:

Ешқашан қара жолды шаң баспайды,

Інілер ізіне ерген аман болса [5,63].

Ауыстырудың сезім халін танытудағы ерекше мүмкіндігін ақынның «көңілде құйын тұру», «жанының жапырағы дірілдеу» деген суреттеулерінен анық көруге болады. Жан-дүниедегі арпалысты табиғат құбылыстары арқылы бейнелеу – ақын қаламына тән басты ерекшеліктердің бірі. «Сортопырақ» поэмасындағы лирикалық қаһарман сезімінің алай-дүлей халде болуы

Сыртым шуақ болғанмен, ішім – боран [6, 65]

түріндегі ауыстырумен берілген. Арал тағдырына алаңдап, оның қасіретін шеккен лирикалық кейіпкер халін дәл танытуда бұл ауыстырудың мәні зор. Адамға тән іс-әрекет пен көңіл-күйді табиғаттағы зат пен құбылысқа телитін ауыстыру түрі де ақын өлеңдерінің көркемдік мүмкіндігін кеңінен таныта алған. Оған мысал ретінде «Жартас жыры» өлеңін алуға болады.

Мен – жартаспын!

Мен жартаспын!

Жартаспын!

Атасымын, анасымын бар тастың.

Тұла бойын түк басқанда, мүк басқан

Ал өзегі – өрлікке толы өр тасқын!

Күнді – түнге,

Түнді – күнге, таңға ұрып,

Қозғалмаймын мәңгілік!

Міз бақпаймын, сыздап қалған жүзімде

Айтар әнім, қайталарым – жаңғырық!

Қаншама жыл,

Қанша ғасыр озбасын,

Мысым өктем, күші жеткен қозғасын...

Тоздыруда, аздыруда тек қана,

Пора-пора, сора-сора көз жасым! [6, 95]

Жартас атынан айтылатын өлең жолдарында мінез, қозғалыс, ой мен сезім бар. Ауыстыру ұлғая келе кейіптеу тәсіліне ұласып, табиғаттағы жансыз жартас адамға тән тұлғасымен көрінеді. Ақын, сонымен қатар дерексіз ұғымдарды ауыстыру арқылы деректендіріп, бейне жасауға шебер. «Уақытқа уәж» өлеңінде уақыт ұғымын нақты белгілермен сипаттайды. Уақыт лирикалық кейіпкерді «қылбұрау салып қинайтын», «кейде есіртіп, кейде еңсесін езіп, қара таспен бастыратын», енді бірде «сайтандай секіртіп, еншісі бір егіздей еркелейтін», «сайқалдың мінезіндей мінезі бар», «бейқам жанның аз ғұмырын ұрлайтын» деректі әрекет

иесіне айналады [6, 123-124]. Арнау түріндегі бұл өлеңдегі көркемдік тәсіл тұтастай ауыстыру түрінде келіп, кейіптеуге сiңіскен.

Ж.Әбдірашев ауыстыруларды әр ақынның, жазушының, қайраткердің өзіндік болмысын танытатын сөзден, құбылыстан іздеп, сәтті поэтикалық сурет жасайды.

Замандас қаламдастарды жоқтаған жырларынан да тың сипатты ауыстырулар мол орын алатынын Х.Ерғалиевке, Т.Айбергеновке, З.Шүкіровке, т.б. арнаған өлеңдерінен көп мысалдар табуға болады.

Қауымды ойлап жүргенде құты қашқан,  
Ту сыртымда қалыпты тауым жайрап.

Сүлей Сырға сұрау сап жүргенімде  
Алғандаймын жоғалтып Ақ жайықты.

Аралымды жүргенде аза тұтып,  
Атыраудан айрылып қалғандаймын [6, 30].

Бұл – Х.Ерғалиевке арналған жыр. Ақынды тау, Ақ жайық, Атырау сияқты табиғаттағы заттармен ауыстыра бейнелегенде оның қазасының өзіне қаншалықты ауыр тигенін аңғартады. Өмірден ерте кеткен Төлеген Айбергеновке арналған жырындағы ауыстырулар тың сипатымен, кейіптеуге ұласқан күрделі поэтикалық жүйесімен ерекшеленеді:

Аққусың тағдыр-мергеннің  
Оғына ерте жолыққан [6, 33] , -  
деген жолдардағы ауыстырулар «ақын-аққу», «тағдыр-мерген» жұбын құрайды. Дәл осы сипат Төлеген болмысын таныта түседі.

Тырналар үркіп, тыраулап,  
Селк ете қалды ерке елік.  
Көзінде дала бір аунап,  
Көкжиек сөнді өртеніп.

Жайды жел суық хабарды,  
Тілімен арлы дұшпанның...  
Қызғаныш ізі жоғалды  
Жүзінен қарлы қыстардың!

Жұлдызы ағып жанардан  
Көрісті таңға түн жылап.  
Күңіреніп сол сәт көк орман  
Жас көктем қалды тұнжырап [6, 33].

Өлеңге құс сипатын тану – поэзияда қалыптасқан көркемдік ұғым болғанымен, Жарасқан сол ұғымды тереңдетіп, күрделендіріп, жаңа өрнек табады:

Сыңарың болған сырлы өлең

Сұңқылдап ұшып барады [6, 34].

Құс сипатты өлең «сырлы» айқындауымен тіркесіп келіп, «сұңқылдап ұшуымен» әсерлі суретке айналған.

Жалпы алғанда, Ж.Әбдірашев ауыстыруларды көркемдік мазмұнда бейнелеуде өзіндік тәсілмен, айрықша стильмен, жаңаша мән-мазмұнмен күрделендіре қолданады.

Өлеңдерінен ауыл тіршілігі, табиғат суреті көп орын алатын К.Мырзабеков стиліне де тән ерекшеліктердің бірі – сол табиғи тірлікті суреттеудегі ауыстырулар жүйесі десе де болады. «Он жыл ғой» өлеңіндегі ауыстырулар ақынның поэтикалық әлемін таныта түсуге мысал.

« -Япыр-ай, содан бері он жыл уақыт» -

дедім де, демім шықпай қалдым қатып.

*Ғұмырдың* кештім екен қанша *жолын*,

*Арбасын тіршіліктің* салдырлатып [7,73].

Келтірілген өлең жолдарындағы «ғұмыр жолы», «тіршілік арбасы» - Кеңшіліктен ғана ұшырасар ауыстырулар. Сондай-ақ осы өлеңдегі «тағдыр заңы», «дүние-көкпар» қолданыстары да ақынның поэтикалық қарымын танытар суретті сөздер:

*Тағдырдың заңы* қандай тастай қатты...

Келемін *дүние-көкпар* додасында [7,73].

Өмір бейнесін беруде де тың ауыстыру қолданысқа енген:

Ығыңа жүріп, ықтиярыңа көнгенмен,

Ойнама бекер *Өмір* дейтұғын *мергенмен* [8, 30].

Метафоралық сипаттағы «Аңыз» [8,31] өлеңінде рух азаттығы, еркіндік ұғымдары «еркін құс» түрінде келтіріліп, сол еркіндіктің қапасақ түскені торға қамалуымен суреттелген. Жер мен аспан – сол еркін құстың екі анасы делінген тұспал жалпы өмір, жаратылыс, тірлік атаулының символы тәріздес.

Мұқағали Мақатаевқа арналған «Екі кездесу» [8,37] өлеңінде Мұқағали аузынан айтылатын «*Ел – қорық, Еркін – менің қорықшым ғой*» ауыстыруы ақын тағдыры мен танымын суреттеуде маңызды роль атқарып тұр.

Ақындық стильді танытатын құбылту (троп) түрлерінің бірі ауыстыру – жалпы көркем туындының поэтикалық, эстетикалық мәнін тереңдетер маңызды құрал болып табылатынына жоғарыда біз сөз еткен замандас ақындар поэзиясы толық дәлел бола алады. Құбылту түрлерінің бейнелілік саласындағы қызметі көп қырлы

екені белгілі. Бұл туралы теориялық еңбектерде бірсыпыра тұжырымдар айтылған. «Тілімізде құбылту үш мәселені қамтиды. Бірінші, танымдық; екінші даралау; үшінші субъективті бағалау. Осы ерекшеліктер суреткер үшін дара, эстетикалық, көркемделген бейне жасауда құбылтудың маңыздылығын арттыра түседі» [ 9, 204], - деген Л.И.Тимофеев тұжырымына сүйене отырып, құбылту түрлерінің стиль танытудағы көркемдік қызметін, ақындық даралықты айқындаудағы маңыздылығын терең тануға мүмкіндік беретініне көз жеткізуге тырыстық.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Негимов С. Өлең өрімі. – Алматы, 1980. – 196 б.
- 2 Ахметов З. Өлең сөздің теориясы – Алматы, 1973 – 212 б.
- 3 Жақыпбаев Ж. Шұғылық гүл төркіні – Алматы, 1984. – 166 б.
- 4 Ахметов З. Поэзия шыңы – даналық – Астана, 2002. – 408 б.
- 5 Әбдірашев Ж. Перзент парызы – Алматы, 1980. – 112 б.
- 6 Әбдіраштың Жарасқаны. Құлпытас – Алматы, 2001. – 360 б.
- 7 Мырзабеков К. Көктем көкжиегі – Алматы, 1978. – 96 б.
- 8 Мырзабеков К. Қасиетті қас-қағым – Алматы, 1985. – 96 б.
- 9 Тимофеев Л. Основы теории литературы – М., 1963. – 440 с.

#### Резюме

В статье анализируется художественная функция метафоры, исследуется особенность поэтического стиля в современной казахской лирике 1970-80гг. А также, способов применения традиционных метафоров обосновывается на основе примера в творчестве поэтов, заключается с научной точки зрения.

#### Resume

In the article the artistic function of a metaphor is analyzed, the peculiarity of poetic style in modern Kazakh lyrics of the 1970-80s is investigated. And also the methods of application of traditional metaphors are substantiated on the basis of the example in the works of the poets from the scientific point of view.



УДК 343.43

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНСТИТУТА ПРОБАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

*А.Ш. АККУЛЕВ*

кандидат юридических наук, доцент кафедры  
государственно – правовых дисциплин,  
Евразийский гуманитарный институт

### **Аннотация**

В рассматриваемой статье автор, основываясь на исследовании существующего мирового опыта, действующего законодательства Республики Казахстан, предпринимает попытку анализа и обоснования необходимости расширения возможности существующей модели пробации в Казахстане. Предлагая дополнить досудебную, пенитенциарную и постпенитенциарную виды пробации дополнительными полномочиями.

*Ключевые слова:* Пробация, досудебная пробация, подозреваемый, обвиняемый, медиация, пенитенциарная пробация, постпенитенциарная пробация, волонтеры.

Необходимо отметить, что казахстанское общество пришло к пониманию особой важности института пробации (например, в 2013 г. под эгидой Генеральной прокуратуры страны с привлечением широкого круга отечественных и зарубежных экспертов впервые в стране был проведен специальный тюремный форум, посвященный вопросам внедрения пробации в правоприменительную деятельность, который так и назывался «Вместо тюрем – пробация»). Новый УИК Республики Казахстан (вступивший в силу в 2015 г.) ранее действовавшую уголовно-исполнительную инспекцию переименовал в службу пробации и наделил полномочиями по осуществлению исполнения наказания в виде лишения права занимать определенную должность или заниматься определенной деятельностью, исправительных и общественных работ, ограничения свободы, а также контроль за условно

осужденными и освобожденными условно-досрочно от отбывания наказания в виде лишения свободы (Гл. 5, 6, 11, 12, 13, 26, 27, 28). Сегодня с принятием самостоятельного Закона Республики Казахстан «О пробации», от 30 декабря 2016 г. № 38-VI ЗРК (далее - Закон), в стране внедрена четырехзвенная система пробации: досудебная, приговорная, пенитенциарная, постпенитенциарная, существенным образом расширены возможности института пробации.

Однако, исходя из анализа мирового опыта, в существующем виде казахстанская модель института пробации не может, как нам представляется, в полной мере реализовать все имеющиеся у этого института возможности.

В этой связи, мы считали бы необходимым высказать ряд рекомендаций, реализация которых, на наш взгляд, существенным образом расширила бы потенциал института пробации.

В настоящее время, Законом в стране внедрена досудебная пробация (ст. 12 Закона), которая может осуществляться только по заявлению подозреваемого, обвиняемого на добровольной основе и только в отношении: несовершеннолетних; инвалидов; женщин в возрасте пятидесяти восьми и свыше лет и беременных или имеющих малолетних детей в возрасте до трех лет, а также мужчин в возрасте шестидесяти трех и свыше лет или воспитывающих в одиночку малолетних детей в возрасте до трех лет (ст. 13 Закона). При этом составляется досудебный доклад (ст. 14 Закона), который предоставляется непосредственно подозреваемому, обвиняемому и, в рекомендательной части которого указывается примерный перечень обязанностей и ограничений, которые рекомендуется использовать при назначении лицу наказания и его исполнении.

Между тем, на наш взгляд, в качестве основных аспектов досудебной пробации должны выступать два взаимосвязанных слагаемых.

Первое – это изучение личности лица, совершившего уголовное правонарушение. Профессиональное составление его психологического портрета, выяснения всех необходимых сведений, биографии, семейного, социального положения и т.д. с предоставлением досудебного доклада не подозреваемому, обвиняемому, а органу уголовного преследования и суду, в котором должны быть отражены рекомендации о применении вида и размера уголовного наказания и иных мер уголовно-правового воздействия, а не только примерный перечень ограничений.

На сегодня, как известно, изучение личности преступника является обязанностью органов уголовного преследования. Следователь, дознаватель в принципе ориентированные на обвинительный уклон, собирая сведения о личности преступника больше механически, не вникают в личностные характеристики подозреваемого, обвиняемого. Собрав определенный перечень документов, формально характеризующих преступника они передают дело прокурору, который опять таки в силу сложившейся ментальности, видит только факт совершенного уголовного правонарушения (его состав) и просит у суда максимальный срок наказания, предусмотренный санкцией данного состава, защитник же заинтересованный в обратном просит минимальный срок наказания. Иными словами, идет торг вокруг состава уголовного правонарушения, при котором личность человека, преступившего закон, фактически отсутствует. И это налаженный конвейер, в котором у органов уголовного преследования нет ни сил, не времени, а главное желания разбираться в личности виновного. Так как они по своей юридической ментальности нацелены не на разбор личностных особенностей преступника, а на его поимку и привлечение к ответственности. Показателями их работы являются количество раскрытых дел и вынесенных обвинительных приговоров, а не позитивное изменение личности преступника. Т. е., виновного в уголовного процессе как человека фактически нет, есть субъект уголовного правонарушения. Потерпевший же используется как статист, при помощи которого привлекают к уголовной ответственности виновного, и который тратит нервы, время, испытывает стресс, и при этом как правило не получает полной компенсации понесенного материального ущерба, не говоря уже о моральном ущербе [1, с. 33].

Наделение пробации рассматриваемой функцией позволит нейтральной стороне, сопровождая виновного в ходе досудебного разбирательства по делу, не только вынести более объективное мнение о личности преступника, а что не менее важно, основываясь на таком мнении, рекомендовать избрать суду наиболее целесообразную меру ответственности. Например, порядка 70 % таких рекомендаций, учитываются судами Англии при вынесении решений по уголовным делам [2, с. 40-46].

При этом, считали бы все же необходимым расширить круг подозреваемых, подпадающих под действие досудебной пробации и, осуществлять ее только в отношении:

- 1) несовершеннолетних;
- 2) инвалидов;

2) женщин;

3) мужчин, совершивших уголовные правонарушения против личности, против семьи и несовершеннолетних, против собственности, в сфере информации и связи, в сфере экономической деятельности, против интересов службы в коммерческих и иных организациях, против здоровья населения и нравственности, медицинские уголовные правонарушения, экологические уголовные правонарушения, транспортные уголовные правонарушения, и то, если в отношении них органом уголовного преследования вынесено постановление о признании лица подозреваемым в совершении уголовного правонарушения, санкция которого предусматривает альтернативные лишению свободы наказания и, досудебное расследование по которым осуществляется в форме дознания или предварительного расследования.

Второе – что очень важно, службу пробации следует наделить, как нам представляется, функцией по организации процесса примирения жертвы преступления с виновным (медиация или восстановительное правосудие).

В настоящее время во многих зарубежных странах интенсивно развивается институт медиации (восстановительного правосудия), суть которого в общих чертах заключается в заглаживании конфликта между жертвой и правонарушителем, чтобы в итоге восстановить нарушенные социальные отношения в обществе. Как указывают исследователи: «восстановительный подход ориентирован отнюдь не на снисхождение к преступникам (и освобождение от ответственности любой ценой), напротив, - на подлинную ответственность» [3, с.72] .

Например, не секрет, что нелегальные процедуры примирения, которые проводятся защитниками и близкими сторон, зачастую с подачи и под контролем органов уголовного преследования сопровождают официальное уголовное судопроизводство вероятно с момента его зарождения и активно существуют и сегодня. И сводятся к простому торгу, когда стороны пытаются договариваться о цене возмещения ущерба в обмен на письменный отказ потерпевшего от предъявления каких-либо претензий. Это девальвирует всю примиренческую процедуру, так как все это происходит формально, когда потерпевший в подавляющем большинстве своем не имея возможности высказать преступнику свои эмоции, переживания, претензии так и остается со своей психологической травмой. И, что не менее важно, такая процедура, не каким образом не ресоциализирует виновного. Он, не услышав в «живую» переживаний потерпевшего, не видя его глаз, не может

осознать всю негативность совершенного им поступка, ощутить свою вину перед конкретным человеком, искреннее раскаяться [1, с.40].

Как известно, сегодня, в стране действует институт медиации, есть специальный Закон. Однако, во-первых, по действующему законодательству медиационная процедура оплачивается сторонами. Фактически речь идет о том, что услуги медиатора оплачивает подозреваемый, обвиняемый, поскольку при совершении уголовного правонарушения он выступает основной заинтересованной стороной, которая остро нуждается в снисходительности потерпевшей стороны. В таком случае, зачем подозреваемому, обвиняемому медиатор, зачем ему нести дополнительные расходы, если эти же процедуры он может проводить через своего адвоката, а зачастую и через следователя, дознавателя что сейчас и происходит, хотя и нелегально.

Служба же пробации всегда будет стараться организовать проведение медиационных процедур и виновному останется выслушать доводы сотрудника пробации и согласиться или отказаться от этой процедуры, не неся никаких дополнительных затрат.

Кроме того, медиатор, также в принципе не заинтересован в изменении сознания сторон конфликта, ему также важно просто договориться о некой устраивающей обе стороны сумме и получить документальное подтверждение этому.

Государство, делегируя эти полномочия Службе пробации, сможет уже в ходе уголовного процесса начать работу по ресоциализации как виновного, так и потерпевшего. Поскольку Служба пробации обязанная составлять специальный отчет будет обязана указывать и результаты медиации.

Иначе говоря, передача полномочий по организации медиационных процедур по уголовным делам Службе пробации позволит организовать эту работу на системном уровне, во всех возможных случаях и на бесплатной основе и главное ориентировать ее на ресоциализацию сторон [1, с.43].

В части касающейся пенитенциарной пробации, то, как нам думается, следует поддержать мнение об острой необходимости создания Центров социальной адаптации Службы пробации, для осужденных к лишению свободы с условиями содержания приближенными к колониям-поселениям (так называемых, «переходных домов»), в которые они переводились бы в последние полгода-год срока отбывания наказания. Где осужденные под надзором и при помощи Службы пробации адаптировались к условиям

свободного общества. Так, например, в 2013г. было освобождено по окончании срока - 3711 лиц, в 2014 г. - 4414, в 2015 г. - 4675 [4]. Все эти лица сразу после отбывания наказания, которое в среднем длится порядка восьми лет вышли на свободу, совершенно не адаптированные к ее условиям.

Как известно, в последние годы значительным образом снизилось «тюремное население страны» и более того, уголовная политика Казахстана направлена на дальнейшее ее снижение, что позволяет, перераспределив лимиты наполнения исправительных учреждений, создать на базе части из них такие Центры.

Либо эти Центры можно создать на базе колоний-поселений и содержать в них по мимо осужденных к лишению свободы за преступления, совершенные по неосторожности и впервые осужденных за совершение умышленного преступления, за которое назначено наказание к лишению свободы на срок до одного года, также и осужденных, переведенных из исправительных учреждений, которым до окончания срока наказания в виде лишения свободы оставалось 6 месяцев.

В части постпенитенциарной пробации полагали бы необходимым значительным образом расширить круг осужденных, подпадающих под ее действие и включить в их число:

- 1) несовершеннолетних;
- 2) лиц, не имеющих постоянного места жительства;
- 3) не трудоспособных, до оформления им документов, свидетельствующих об инвалидности;
- 4) лиц, не имеющих документов, удостоверяющих личность;
- 5) больных, нуждающихся в госпитализации в лечебные учреждения
- 6) лиц, нуждающихся в помещении в специализированные социальные государственные учреждения;
- 7) лиц, нуждающихся в трудоустройстве;
- 8) условно-досрочно освобожденных от отбывания наказания;
- 9) добровольно либо по решению администрации мест лишения свободы, органов прокуратуры обратившихся в службу пробации.

Говоря об общих вопросах, хотелось подчеркнуть необходимость создания полноценной самостоятельной Службы пробации в виде самостоятельного юридического лица, со своим балансом, печатью, напрямую руководимую Заместителем Председателя КУИС и, не подотчетную территориальным департаментам КУИС. Это значительным образом повысит оперативность, инициативность, эффективность ее деятельности.

Также полагали бы желательным предусмотреть возможность привлечения к деятельности Службы пробации общественности и, прежде всего, волонтеров – добровольных помощников. Как показывает мировой опыт (США, Японии) большую часть работы осуществляют волонтеры под руководством офицеров пробации.

Например, под волонтерской деятельностью можно было бы понимать добровольную, безвозмездную, социально ориентированную деятельность, осуществляемую волонтерами и волонтерскими организациями путем предоставления волонтерской помощи, которая основывалась на принципах законности, добровольности, безвозмездности, не прибыльности.

При этом, в качестве волонтеров могли бы быть физические лица, достигшие 18-летнего возраста, граждане Республики Казахстан, не состоящие на государственной службе, не состоящие на учете в наркологическом и\или психиатрическом диспансерах, а также юридические лица - неправительственные организации. Которые осуществляли бы свои полномочия под непосредственным руководством сотрудников службы пробации и в соответствии с письменными заданиями, выданными сотрудниками службы пробации.

#### Список литературы

1 Аккулев А.Ш. Перспективы развития пробации в Казахстане: учебное пособие. - Астана, изд-во АФ ФО «НЦ НТИ», 2011. - 57 с.

2 Уголовное право зарубежных государств. Общая часть: Учебное пособие/ Под ред. и с предисл. И.Д. Козочкина. - М.: Омега-Л, Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова, 2003. - 576 с.

3 Уголовно-процессуальные вопросы организации ювенального судопроизводства в современной России / А. П. Гуськова, В. А. Емельянов, Л. В. Юрченко. - Оренбург: ОГАУ, 2009. - 214 с.

4 Приложение 1 к приказу КУИС №55 – ОД от 24 июня 2008 г.

#### Резюме

Мақала Қазақстан Республикасында сынақ зертханасы институтын одан әрі жетілдіруге байланысты мәселелерді қарастыруға арналған.

#### Resume

The article is devoted to the consideration of the issues connected with further improvement of the institute of probation in the republic of Kazakhstan.