



Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар  
Академиясының Хабаршысы  
№1 (қаңтар-ақпан), 2015 жыл

Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана  
№1 (январь-февраль), 2015 год

Құрылтайшы: «Педагогикалық  
Ғылымдар Академиясы» ҚБ

**Редакциялық алқа:**

А.Қ. ҚҰСАЙЫНОВ  
бас редактор

А.А. БУЛАТБАЕВА  
бас редактордың орынбасары

Е.В. АСТАХОВА (Украина)  
К.К. БӨРІБЕКОВ  
А.Н. ДЖУРИНСКИЙ (Ресей)  
С.В. ИВАНОВА (Ресей)  
С.Т. ҚАРҒИН  
И.Э. КУЛИКОВСКАЯ (Ресей)  
Л.Х. МӘЖИТОВА  
А.М. МАМЫТОВ (Қырғызстан)  
К.Н. НӨРІБАЕВ

**Редакциялық кеңес:**

Ш.Т. ТАУБАЕВА  
К.Ө. КУНАКОВА  
О.С. САҒҒЫЛБАЕВ  
Р.О. НИЯЗОВА  
С.С. ОРАЗАХЫНОВА  
Ж.Б. ҚОҒЫРОВА

Қазақстан Республикасы  
Мәдениет және ақпарат  
министрлігінде қайта тіркеліп,  
24.01.2013 ж.  
№13303-Ж куәлігі берілген  
Хабаршы жылына 6 рет шығады

Мақала авторларының пікірлері  
редакция көзқарасын білдірмейді.

**Редакцияның мекенжайы:**

050012, Алматы қаласы  
Қарасай батыр көшесі, 85  
Телефон: 8 (727) 261-08-81  
Факс: 8 (727) 267-59-54  
E-mail: apnkaz@mail.ru

**Баспахананың мекенжайы:**

ЖШС «КУРСИВ»  
050023, Алматы қаласы  
ы.а. Бағанашыл, к-сі, Восточная, 2 үй  
Телефон: 8 (727) 269 62 26

Пішіні 70х100<sup>1/4</sup>  
Қағаз офсеттік. Шартты баспа табағы 8.  
Таралымы 300 дана

© «Педагогикалық Ғылымдар  
Академиясы» ҚБ, 2014

**МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ**

|                                                                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>В.В. ЕГОРОВ</i><br><i>Е.Г. ОГОЛЬЦОВА</i><br>Особенности управления процессом профес-<br>сионального воспитания студентов .....                                                  | 3  |
| <i>Г.С. ШАУМЕН</i><br>Характеристика методов дидактической<br>прогностики .....                                                                                                    | 9  |
| <i>Г.А. КАСЕН</i><br><i>П.Т. АБДУЛЛАЕВА</i><br>Исследование поведенческих факторов суици-<br>дального риска, возникающих у школьников под-<br>росткового возраста.....             | 15 |
| <i>А.А. БУЛАТБАЕВА</i><br><i>И. БАКИРОВ</i><br>Компетентность как основная категория и ре-<br>зультат в образовании .....                                                          | 23 |
| <i>С.К. МУСИНА</i><br>Мотивация научных сотрудников как фактор<br>успешной инновационной деятельности .....                                                                        | 29 |
| <i>Д.В. ЛЕПЕШЕВ</i><br>Социально-философский взгляд на проблему<br>модернизации системы дополнительного образо-<br>вания Казахстана .....                                          | 35 |
| <i>Н.С. ӘЛҚОЖАЕВА</i><br><i>К.А. ЕСЕНОВА</i><br>Студенттердің білім беру үдерісіне бейімде-<br>луі: дәстүрлі және инновациялық көзқарас .....                                      | 41 |
| <i>Б.Ш. БАЙМУХАМБЕТОВА</i><br><i>Т.И. СМАГЛИЙ</i><br>Структурно-функциональная модель процесса<br>формирования готовности магистрантов к иссле-<br>довательской деятельности ..... | 49 |

Учредитель  
ОО «Академия Педагогических Наук»

**Редакционная коллегия:**

А.К. КУСАИНОВ

главный редактор

А.А. БУЛАТБАЕВА

зам. главного редактора

Е.В. АСТАХОВА (Украина)

К.К. БОРИБЕКОВ

А.Н. ДЖУРИНСКИЙ (Россия)

С.В. ИВАНОВА (Россия)

С.Т. КАРГИН

И.Э. КУЛИКОВСКАЯ (Россия)

Л.Х. МАЖИТОВА

А.М. МАМЫТОВ (Кыргызстан)

К.Н. НАРИБАЕВ

**Редакционный совет:**

Ш.Т. ТАУБАЕВА

К.У. КУНАКОВА

О.С. САНГИЛБАЕВ

Р.О. НИЯЗОВА

С.С. ОРАЗАХЫНОВА

Ж.Б. КОНЫРОВА

Свидетельство о перерегистрации  
Министерства культуры и информации  
Республики Казахстан №13303-Ж  
от 21.01.2013 г.

Вестник выходит 6 раз в год

Мнения авторов не отражают  
точку зрения редакции.

**Адрес редакции:**

050012, г. Алматы

ул. Карасай батыра, 85

Тел./факс: 8 (727) 261-08-81

E-mail: apnkaz@mail.ru

**Адрес типографии:**

ТОО «КУРСИВ»

050023, г. Алматы

мкр. Баганашыл, ул. Восточная, д. 2

Телефоны: 8 (727) 269 62 26

Формат 70х100<sup>1/16</sup>

Бумага офсетная. Усл.-печ.л. 8

Тираж 300 экз.

© ОО «Академия  
Педагогических Наук», 2015

С.А. ЕПИФАНЦЕВ

Д.В. ИСАЕВ

К проблеме осознанности выбора профес-  
сии ..... 54

А.Б. МУКАШЕВА

А.А. ШАЙЗАДАЕВА

Балалар үйіндегі жеткіншек қыздардың өзін-  
өзі кәсіби анықтау бағытындағы әлеуметтік-  
педагогикалық жұмыс ..... 59

З.М. САДВАКАСОВА

Современные технологии в коррекции деви-  
антного поведения подростков ..... 64

Б.С. БАЙМЕНОВА

Оқу үдерісінде мультимедиа технологияла-  
рын қолдану ..... 70

Б.Е. ЕСЕНТАЕВ

Особенности педагогического общения при  
инновационном обучении на уроках истории ..... 75

Г.Н. СТАРЧЕНКО

Тематическая организация художественных  
текстов при обучении русскому языку в средней  
школе ..... 80

Р.С. ҚАСЫМОВА

М.Д. ШАҒЫРБАЕВА

Оқушылардың бос уақытын ұйымдастыру  
ерекшеліктері ..... 88

Қ.Н. АЛМАНБЕТОВ

Көркем өнер шығармаларында форма мен  
мазмұн бірлігінің кейбір мәселелері ..... 95

З.И. ГИРИЧ

Учебный многоязычный толковый словарь  
глаголов русского языка на материале дисцип-  
лин инженерного профиля ..... 101

Б.А. ТҰРҒЫНБАЕВА

Болашақ педагогтердің акмеологиялық да-  
йындығын қалыптастыру ..... 107

Г.К. АХМЕТОВА

Д. ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ

Студенттердің әлеуметтік салаға бағыттылы-  
ғы кәсіби идеалға ұмтылыс факторы ретінде ... 112

БІЗДІҢ АВТОРЛАР ..... 119

НАШИ АВТОРЫ ..... 121

OUR AUTORS ..... 123

УДК 378.6:94(574)

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

**В.В. ЕГОРОВ**

**Е.Г. ОГОЛЬЦОВА**

*В статье рассматриваются особенности управления процессом профессионального воспитания студентов высших учебных заведений, функции уровней управления процессом воспитания. Произведен анализ педагогической литературы по предложенной проблеме. Процесс управления исследуется с позиций системно-функционального аспекта. Это позволило установить, что такое управление есть педагогическая система, поскольку представляет собой упорядоченную совокупность функциональных компонентов. Процесс управления обозначен не как единовременное действие, а как серия непрерывных содержательно наполненных взаимосвязанных действий, что обуславливает включение свойств управляемого процесса в контекст задач, функций и содержания управления.*

*Ключевые слова: профессиональное воспитание, управление процессом воспитания, управленческие задачи.*

### **Введение**

В настоящее время на постсоветском пространстве осуществляется масштабная модернизация системы управления высшим и средним профессиональным образованием. Это происходит в исключительно сложных и противоречивых условиях демократического реформирования как государственности в целом, так и системы профессионального образования в частности. Наиболее существенными, на наш взгляд, являются: преодоление ведомственного подхода к управлению образовательными учреждениями, становление взаимодействия государственных и общественных форм управления образованием; развитие общественных инициатив в системе образования; организация диалога с местным социумом; создание «горизонтальных» управленческих структур; формирование процедур принятия управленческих решений, предусматривающих участие общественности в разработке проектов решений; развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образователь-

ной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса (обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения).

Анализ педагогической литературы показывает, что многие ученые считают, что управление процессом подчиняется общим закономерностям управления (В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова)[1]. Управление процессом в образовательном учреждении – это определенный тип взаимодействия, существующий между двумя или более субъектами, один из которых в этом взаимодействии находится в позиции субъекта управления, а второй – в позиции объекта управления.

### **Основная часть**

Методологическим основанием понимания концептуальной основы управления процессом в учреждении профессионального образования являются положения системного и системно-функционального подходов, позволяющие выявлять механизм действия управления с учетом динамики существенных внутрисистемных связей и внешней среды, рассмотрение управления

с позиции целостной системы, взаимодействия ее компонентов в многообразных связях и отношениях (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин). Как отмечает С.Ю. Трапицын, управление – это «комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных по целям, месту и времени взаимодействия объектов и субъектов управления с учетом их принадлежности к системе» [2]. П.И. Третьяков считает, что объективно существует «необходимость реакции управления на запросы внешней и внутренней среды в условиях полной свободы от сложившихся стереотипов» [3].

Рассмотрение управления процессом с позиций системно-функционального аспекта позволяет установить, что такое управление есть педагогическая система, поскольку представляет собой упорядоченную совокупность функциональных компонентов. Если в качестве предмета управления выделить субъект или группу субъектов, то содержание принципов системно-функционального подхода раскрывается в следующих основных положениях: управлять процессом – значит управлять совместной деятельностью субъектов, в ходе которой возникают совершенно особые открытые связи; субъект управления – это не только индивид, но и группа, общество, т.е. совокупный субъект. Признавая группу как совокупный субъект управления, можно изучать все атрибуты субъекта: мотивы групповой деятельности; цели групповой деятельности и т.д.

Управление – не единовременное действие, а серия непрерывных содержательно наполненных взаимосвязанных действий и, по нашему мнению, системно-функциональный подход обуславливает включение свойств управляемого процесса (открытость, целостность, субъектность, ценностно-смысловая направленность, социальная контекстуальность, внутренняя и внешняя продуктивность, возможность расширения социальных перспектив) в контекст задач, функ-

ций и содержания управления. Под функциями управления процессом в учреждениях профессионального образования мы понимаем виды управленческих действий по достижению цели, отражающих сущность и содержание процесса управления. Функции актуализируют ориентиры в целевом назначении управления, его характере и содержании: планирование, организация деятельности, руководство и контроль. Перечисленные функции объединены связующими процессами коммуникации и принятия решений.

Несомненный интерес для данного исследования представляют идеи интегративно-развивающего подхода (Л.А. Шипилина). Управление процессом профессионального воспитания, согласно этому подходу, предполагает возможность синтеза деятельностного и личностного в организации такого управления. К ним можно отнести: направленность управления на самоактуализацию, саморазвитие студентов в различных видах деятельности; ориентацию управления на субъект-субъектные отношения; усиление активно-деятельностной роли субъектов управления. Данный подход актуализирует обращение к модульным управленческим структурам (общественные институты, экспертные советы, координационные советы и др.), матричной организации деятельности, позволяющим управлению быть более гибким и дифференцированным.

Исходя из этого, принципами управления процессом профессионального воспитания студентов являются: систематичность и целостность в управлении, демократизация и гуманизация управленческой деятельности, государственно-общественное взаимодействие, обеспечивающее совместное решение проблем образовательным учреждением, социумом и властью. Гуманизация в управлении осуществляется через индивидуальный подход в управлении, стимулирование, уважение и доверие к человеку, целостный взгляд на человека. Демократизация

в управлении реализуется в сотрудничестве на всех уровнях взаимодействия, на основе социальной справедливости, коллективного принятия решений; особенность данного принципа заключается в том, что кроме свободы в действиях каждый участник процесса наделен и ответственностью. Реализация данных принципов обеспечивается: нормативно-правовой базой, механизмами реального и ответственного участия всех субъектов процесса в принятии и реализации решений, готовностью всех субъектов к участию в управлении, механизмом информационного обеспечения системы о решениях и механизмах исполнения и реализации решений органа управления образованием.

Реализация функций профессионального воспитания обуславливает становление различных способов и форм взаимодействия: когда управление осуществляется с учетом мнения населения и общественности, осуществляется привлечение представителей внешней среды в качестве исполнителей управленческих функций, активизируется участие населения и общественности. Это предопределяет специфические формы управления процессом профессионального воспитания студентов: социальный заказ, адресные обращения, переговорные площадки, совместное программирование, общественная экспертиза.

Целостность управленческих задач и конкретизация функций будет обеспечиваться новыми управленческими структурами, которые позволят минимизировать централизацию управления, усилить коммуникации внутри управленческих звеньев, повысить мобильность управления. Такое управление может возникнуть благодаря проектным группам, рабочим командам. Проектная группа – это временная структура управления, создающаяся для решения конкретной проблемы, часто комплексного характера. Смысл проектной группы состоит в том, чтобы собрать в одну команду самых

квалифицированных сотрудников разных сфер для осуществления сложного проекта в установленные сроки с заданным уровнем качества и в рамках выделенных для этой цели материальных, финансовых и трудовых ресурсов.

В качестве работы проектной группы как структурной единицы управления можно назвать: интеграцию различных видов деятельности; комплексный подход к реализации проекта, решению проблемы; концентрацию всех усилий на решении одной задачи; большой спектр возникающих коммуникаций и взаимодействий; усиление личной ответственности конкретного участника. Формы работы проектных групп основываются на парадигме демократических открытых взаимодействий, характер которых можно определить как согласованные субъект-субъектные и объект-субъектные отношения, основанные на добровольном и равноправном обмене суждениями и коррелируемые предполагаемыми и достигнутыми результатами.

Обеспечение коммуникации и взаимодействия образовательного учреждения с внешней средой может быть осуществлено через создание открытых структур, позволяющих учитывать в управлении объективные интересы социума, органов местного самоуправления и муниципальной общественностью и отражающих интересы различных социальных групп населения. Организации, способные участвовать в открытом взаимодействии с учреждением профессионального образования весьма разнообразны. Это могут быть управляющие и контролирующие структуры; властные структуры, к которым относятся правительственные и муниципальные учреждения; законодательные государственные учреждения; общественные движения; средства массовой информации; общественность. Для открытой структуры, устанавливающей взаимодействие с другими учреждениями и организациями, характерно отсутствие строгой регламентации деятельности,

детального разделения труда по видам работ, гибкость методов управления, децентрализация принятия решений.

Следует учесть, что субъектами процесса профессионального воспитания в учреждении профессионального образования выступают различные по составу и статусу группы: студенты, преподаватели, молодежные объединения, представители общественных и коммерческих организаций. Определяющими условиями эффективности взаимодействия, как считает Р. Кантер, выступают «поддержание или стимулирование хорошего исполнения, когда необходимо позволить участвовать всем, кто чувствует себя компетентным, избегание поспешных действий и изучение множества вариантов, совместный анализ проблем» [4]. Факторами, влияющими на выбор поведения субъектов, выступают: общность в оценке и понимании ситуации, смысл действий, солидарность и согласие. Отсутствие таковых сделают отношения оппозиционными, антагонистическими. Главным признаком взаимодействия является общая (в определенном смысле совместная) деятельность субъектов, при этом каждый из субъектов может преследовать свою, отличающуюся от других, цель, а общая деятельность является необходимым условием для достижения своей цели. Это порождает обязательные процессы договаривания, согласования, взаимных уступок, компромиссов. Безусловно, традиционный подход предъявления субъектами процесса целей в виде требований к совместной деятельности недостаточен.

Недостаточным является и метод определения целей, когда цель формируется в виде характеристики желаемого состояния чего-либо. В нашем исследовании заслуживают внимания взгляды М.С. Кагана на способ целеполагания, который считает, что ценности и личностные смыслы нельзя сформировать ни передачей сообщений, ни прямым взаимодействием. Именно потому, что они личностные, они должны быть разрабо-

таны самостоятельно и совместно, а не приняты готовыми, они формируются на основе переживания, а не чисто рациональным путем [5].

Стимулирования и побуждения к совместной деятельности субъектов процесса профессионального воспитания становятся возможными в условиях соуправления в учреждении профессионального образования, которое характеризуется коллегиальностью принятия управленческих решений, развитием и поощрением передачи управленческих полномочий, стимулированием инициативы. Понятие «соуправление» можно определить как процесс организационно-управленческих отношений, обеспечивающих развитие образовательной деятельности путем добровольного делегирования полномочий.

Помимо деления общественности, так или иначе связанной с образованием, на профессиональную и непрофессиональную, можно также условно разделить ее на «внутриотраслевую» и «внеотраслевую» («внеобразовательную»). В этом случае удастся выделить более близкий к учреждению круг общественных структур, прямо и тесно связанных с учреждением среднего профессионального образования, и более отдаленный круг потенциальных партнеров системы образования из других секторов общественной жизни.

Наряду со специфическими методами деятельности органов управления (приказ, распоряжение, требование, утверждение, методы поощрения, наказания и ответственности) и органов общественного управления образованием (общественное поручение, общественное мнение, общественное поручительство, общественная экспертиза) могут быть и другие. Среди них методы управленческого цикла, педагогической инструментной конкретности дела, личного примера, авансированного доверия, позитивного стимулирования, просьбы, совета, предложения. Методы выполняют стимулирующую и

мобилизирующую функции, что проявляется в активизации субъектов управления и изменении их целевых и ценностных установок. Назовем некоторые из них: активный маркетинг, встречи с лидерами организаций, организация презентаций общественно полезной деятельности учреждения среднего профессионального образования, организация переговорных площадок.

Средством достижения целей управления процессом профессионального воспитания являются программы и проекты, имеющие комплексный характер. Все ученые сходятся во мнении, что профессиональное воспитание должно осуществляться так, чтобы социальные и экономические проблемы государства стали практическим материалом для обучения и развития профессиональной активности студентов. На этом материале можно учить студентов реально работать с практическими проблемами и активно влиять на их разрешение. Расширяя круг задач и решаемых студентами социальных проблем в качестве обучающего практического материала из списка реальных проблем местного, окружающего сообщества, «такая система развивается в систему государственно-общественного социального партнерства», считает Ю.В. Громыко [6].

### Выводы

В целом, выделенные содержание, формы и методы управления позволяют реализовать: открытость профессионального воспитания, поскольку реализация процесса профессионального воспитания студентов осуществляется в различных форматах взаимодействия, предполагающего договоренности, ведение открытого диалога, решение студентами профессиональных проблем местного, окружающего сообщества; целостность, так как, с одной стороны, весь процесс профессионального воспитания имеет единую ценностно-смысловую направленность, а с другой – создается единая нацеленность на решение системообразующей

проблемы через проекты, процессы, органы управления; субъектность, которая обеспечивается: во-первых, спроектированным содержанием, которое насыщено событиями студенческой жизни и обогащает субъектный опыт каждого студента; во-вторых – организацией совместно с преподавателями социально активной, общественно полезной деятельности студентов, поддерживающей диалоговое взаимодействие всех субъектов процесса профессионального воспитания и стимулирующей активно-субъектную позицию студентов; ценностно-смысловая направленность, поскольку условие принятия в учреждении конвенциональным путем ценностей и целей, ведение открытого диалога позволяют организовать ценностно-смысловые коммуникации студентов и взрослых, создать ценностную основу деятельности, высокую внутреннюю и внешнюю продуктивность.

Этапы управления подробно анализируются в исследованиях ученых (В.П. Кваша, В.С.Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). Многие исследователи (В.С.Лазарев, М. Майлз и др.) выделяют периоды управления: подготовительный период, период планирования, период реализации, другие – предлагают содержание этапов связать с этапами проектирования [7]. Однако все исследователи отмечают важность последовательности, аналитической деятельности, технологичности:

*1. Моделирование* (разработка целей, процессов и основных путей их достижения). На этом этапе необходимо осуществить социальную, психолого-педагогическую, образовательную экспертизу ситуации, так как сформулировать цели и задачи управления процессом профессионального воспитания студентов невозможно без изучения запросов внешней и внутренней среды. Последовательность действий включает в себя: определение позиций субъектов внешней среды и субъектов управления по отношению к образовательному учреждению, опреде-

ление запроса внешних субъектов к образовательному учреждению; формулирование цели. Следующий шаг состоит в определении структуры задач, которые формулируются как отражение проблем, поскольку должны содержать указание на решение проблем. Можно сказать, что «дерево» проблем трансформируется в «дерево» задач.

2. *Проектирование.* Вслед за В.С. Безруковой, мы считаем, что проектирование осуществляется как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку представляющей деятельности от общей идеи к

точно описанным конкретным действиям. На этом этапе создаются проекты, целевые подпрограммы:

– на этапе реализации происходит разработка соответствующих нормативных документов и плановой документации для определения материальных ресурсов, необходимых для достижения целевых установок;

– рефлексия, включающая анализ и осмысление субъектами управления собственного опыта с целью нового понимания собственных убеждений, ценностных ориентаций и практических действий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Огольцова Е.Г., Зейнилова Ж.М. Роль интегративного многоуровневого образования в профессиональном воспитании учащихся вузов // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана. – 2013. – № 2. – С. 60–65.
2. Трапизин С.Ю. Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: Дис. ... д.п.н. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
3. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. – М.: Изд-во «Скрипторий», 2005.
4. Kanter R.M. Dilemmas of managing participation. – N.Y., 1982.
5. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996.
6. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – М.: Технопринт, 2000.
7. Огольцова Е.Г. Качественные изменения в системе профессионального воспитания студентов технического вуза при изучении истории Казахстана // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана. – 2012. – № 2–3. – С. 56–62.

## REFERENCES

1. Ogoltsova E.G., Zeynilova Zh.M. Role of integrative multilevel education in vocational training of higher school students. – In the Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, № 2, 2013, pp. 60–65.
2. Trapitsin S.Yu. Theoretical framework for managing the educational quality at a military university. Doctoral Thesis in Pedagogy. – St. Petersburg: Herten Russian State Pedagogical University, 2000.
3. Tretyakov P.I. Operational management of the quality of education at school. Theory and practice. New technologies. – Moscow: Scriptorium Publishing House, 2005.
4. Kanter R.M. Dilemmas of managing participation. – N.Y., 1982.
5. Kagan M.S. Philosophy of culture. – St. Petersburg: Petropolis, 1996.
6. Gromyko Yu.V. Thought-activity pedagogy (theoretical and practical guidance for mastering the best samples of pedagogical art). – Moscow: Technoprint, 2000.
7. Ogoltsova E.G. Qualitative changes in the system of vocational training of students of a technical university in the study of the history of Kazakhstan. – Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, 2012, № 2–3, pp. 56–62.

**ЕГОРОВ В.В., ОГОЛЬЦОВА Е.Г. СТУДЕНТТЕРГЕ КӘСІБИ ТӘРБИЕ БЕРУ ҮДЕРІСІН БАСҚАРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Мақалада жоғағы оқу орындары студенттерін кәсіби тәрбиелеу үдерісінің басқару ерекшеліктері, тәрбиедегі басқару үдерісінің деңгейлі қызметтері қарастырылған. Ұсынылған мәселе бойынша педагогикалық әдебиеттерге талдау жасалған.

Басқару үдерісі жүйелі-атқарымдық аспект тұрғысынан қарастырылған, бұл басқарудың не екендігіне, яғни педагогикалық жүйенің бар екендігін, оның атқарымдық компоненттердің реттелген жиынтығын көрсететіндігін анықтауға мүмкіндік береді. Басқару үдерісі біржолғы ғана әрекет емес, ол толымды мазмұндағы үздіксіз өзара байланысты әрекеттердің топтамасы екендігі көрсетілген, яғни басқарылатын үдерістің сипатына мәнмәтін міндеті, атқарылымы және басқару мазмұны енуін ескертеді.

*Кілтті сөздер:* кәсіби тәрбие, тәрбие үдерісімен басқару, басқару міндеттері.

**YEGOROV V.V., OGOLTSOVA E.G. PECULIARITIES OF MANAGING THE VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS**

The article reviews the peculiarities of managing the vocational training of higher school students, functions of upbringing the levels of management. The author provides an analysis of pedagogical literature on the proposed subject. Management process is considered from the point of systemic-functional aspect. Such management is a pedagogical system as it represents an ordered set of functional components. The management process is depicted not as a single action but as a series of continuous interrelated activities full of content which makes conditions for the inclusion of properties of the managed process in the context of tasks, functions, and content of management.

*Keywords:* professional education, education process management, governance challenges.

УДК 37:001.12.18

**ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОГНОСТИКИ**

**Г.С. ШАУМЕН**

*Статья посвящена выявлению методов исследования, применимых в дидактической прогностике. Проведен анализ научно-педагогической литературы, посвященной проблеме исследования. Раскрыто значение понятия «метод» применительно к дидактической прогностике. Проанализированы традиционные методы исследования в дидактике. Выявлены три направления (поиск и конструирование методов эмпирического и теоретического исследования; привлечение интернаучных методов; разработка собственных частнонаучных методов дидактического прогнозирования) конструирования и использования методов относительно усиления прогностических возможностей методов дидактики. Представлены и охарактеризованы методы эмпирического и теоретического исследования (наблюдение, измерение, эксперимент), интернаучные методы (методы экстраполяции, метод экспертных оценок, моделирование), а также частнонаучные методы дидактического прогнозирования (метод поисковых и нормативных прогнозов, метод прогнозирования управленческих решений).*

*Ключевые слова:* метод, методы дидактической прогностики, методы эмпирического и теоретического исследования, интернаучные методы, частнонаучные метод.

### **Введение**

На определенном этапе развития науки, когда ее теории, законы и закономерности еще окончательно не выведены, достижение новых результатов в познании и практике во многом зависит от используемых данной наукой методов научного познания.

Выделение метода в качестве специфического элемента структуры науки обусловлено теми функциями, которые он выполняет в научном исследовании.

Прежде всего необходимо уточнить понятие «метод» применительно к дидактической прогностике.

Как отмечает В.И. Загвязинский, метод есть производная от общей концепции и общей стратегии исследования функционально-инструментальная часть исследовательской системы [1; 103].

По мнению В.М. Уварова, «метод исследования» – это, во-первых, способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, во-вторых, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности [2; 69].

С точки зрения В.В. Быкова, метод – это такой компонент строения науки, который связан с действиями ученого, с его планами решения той или иной познавательной задачи [3; 3–4].

Анализируя точки зрения ученых, предлагающих определения дефиниции «метод», мы пришли к следующим выводам:

1. Успех в реализации конкретных научно-исследовательских планов и в решении тех или иных видов познавательных задач существенно зависит от эффективности используемых методов, от того, насколько они соответствуют типу решаемой проблемы [4; 80].

2. Расширение круга проблем той или иной науки неизбежно связано и с расширением круга используемых ею методов, поскольку традиционные

методы данной науки для решения новых задач могут оказаться недостаточно эффективными [35; 80].

3. Необходимо обосновать выбор методов, способы их сочетания на каждом этапе поиска [1; 103].

4. Необходимо знать и общие (абстрактные) возможности каждого метода, и его место в системе исследовательских процедур, и способы конкретизации методов и методик в соответствии с концептуальными положениями, спецификой материала и задач данного исследования [1; 103].

Метод применительно к теме исследования – это совокупность однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению задач дидактической прогностики школьного образования.

В свете вышеизложенного можно утверждать, что относительно к теориям, законам и закономерностям метод (как элемент структуры науки) более подвижен. Об этом свидетельствует тот факт, что характерные теории, законы, закономерности применяются лишь в рамках данной конкретной науки и не могут быть привносимы в нее извне, в то время как метод более универсален и его можно применять в разных областях научных знаний, учитывая при этом их специфические особенности.

### **Основная часть**

Дидактическая прогностика как наука ставит новые задачи связанные с предвидением, прогнозированием развития дидактических объектов и явлений, которые требуют применения адекватных научных методов в проведении соответствующих прогностических исследований. Анализ научной литературы позволил выявить, что в дидактике до сих пор не актуальны методы, обладающие необходимым прогностическим потенциалом.

На основе анализа учебной литературы удалось определить, что основное

внимание уделяется так называемым «традиционным» методам дидактических исследований:

- изучение литературы, документов и результатов деятельности;
- наблюдение;
- опрос;
- оценивание (метод компетентных судей);
- изучение и обобщение педагогического опыта;
- опытная педагогическая работа и т.д.

При конструировании и использовании методов относительно усиления прогностических возможностей методов дидактики можно применить три направления:

Поиск и конструирование методов эмпирического и теоретического исследования. Данное направление позволит:

- проникнуть в сущность изучаемых дидактических явлений;
- вскрыть законы, закономерности обучающей деятельности. Это даст возможность создать необходимые предпосылки для построения дидактических теорий и научно-дидактического предвидения.

В дидактических исследованиях к наиболее распространенным эмпирическим методам относятся:

- наблюдение;
- измерение;
- эксперимент.

Дальнейшее развитие и модернизация этих методов потребуют переориентации их функций – от констатации и фиксирования фактов к диагностированию и прогнозированию возможных состояний объектов дидактических исследований.

На теоретическом уровне познания наиболее широко применяются анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент, исторический и логический методы.

Привлечение интернаучных методов. Это способствует совершенствованию методов дидактической прогностики.

Интернаучные методы прогнозирования можно свести в три основных класса:

- методы экстраполяции;
- метод экспертных оценок;
- моделирование.

Одним из широко применяемых методов прогнозирования является экстраполяция. Данный метод применяют для распространения каких-либо закономерностей или тенденций. Существуют два вида метода экстраполяции:

1. Базовый (определенный временной интервал).
2. Прогнозный (другой временной интервал).

Полученные конкретные количественные оценки с помощью метода экстраполяции используются для принятия соответствующих решений, а также для коррекции стратегии и тактики управления теми или иными процессами.

Сущность экстраполяции заключается в изучении истории прогнозируемого объекта и в перенесении закономерностей его развития в прошлом и настоящем на будущее.

Данный метод, учитывая его специфику, получил весьма широкое распространение в дидактике. К примеру, метод экстраполяции используется при формировании учебных планов и программ, становлении профессиограмм и квалификационных характеристик, планировании учебного процесса, анализе и диагностике учебной успеваемости и т.д.

Несмотря на то, что экстраполяция позволяет облегчить познание сложных и многофакторных дидактических явлений и процессов, возникает необходимость удостовериться в достоверности экстраполяции, а также выявить границы применения этого метода в дидактических исследованиях. Для выяснения этого нам необходимо обратиться к процессам обучения и учения. Данные процессы под воздействием факторов (явные, скрытые, случайные) подвергаются значительным изменениям.

Явные факторы могут непосредственно подвергаться экстраполяции, так как их воздействие в будущем на различные стороны явлений не вызывает сомнений. Эти факторы изменяются сравнительно медленно, и их влияние может быть экстраполировано на определенный прогнозный период. Но для получения достоверных сведений одних только явных факторов недостаточно. Возникает необходимость в экстраполяции скрытых факторов, так как их действие в базовом периоде еще не проявляется. Существуют также различные случайные факторы, которые оказывают влияние на конечные результаты прогнозирования.

Вышеизложенное подтверждает тот факт, что прогностическая информация, полученная в результате метода экстраполяции, не обладает требуемой достоверностью. Эта особенность не позволяет применять этот метод прогнозирования в «чистом» виде. Потому что, применяя лишь метод экстраполяции, можно оставить без внимания те факторы, которые неподвластны контролю. Также необходимо учитывать, что будущее – это не только продолжение настоящего,

как это представляется поверхностному наблюдению, а также и его отрицание, что при исследовании будущего необходимо считать мыслимыми комбинациями.

Применение только лишь методов экстраполяции возможно исключительно на уровне тактического, краткосрочного прогнозирования изменений отдельных параметров дидактических объектов. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что ценность этих методов повысится при условии использования их в сочетании с другими методами прогнозирования, которые учитывают качественное многообразие и сложность процессов обучения и учения.

Методика экспертного опроса сочетает в себе идеи дельфийского метода и метода коллективной генерации идей. Сущность метода экспертного опроса заключается в получении информации о прогнозировании на основе выявления мнений специалистов изначально специализированно обработав ее (рисунок 1).

В дидактической прогностике чаще всего используется метод коллективных экспертных оценок, который существенно повышает достоверность прогнозов.

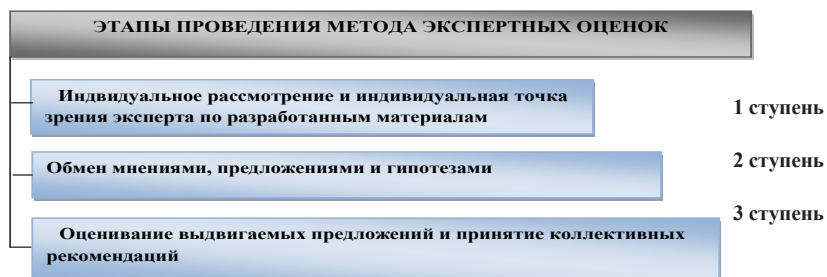


Рисунок 1 – Этапы проведения метода экспертных оценок

Моделирование подразумевает «возможность перенесения информации по аналогии от модели к прототипу» [1; 136]. Это означает, что при помощи аналогии возникает возможность выявить отношения одного объекта к другому по равнозначности. В таких условиях объект, который по своей структуре простой и доступный к изучению, становится

моделью, а в отличие от этого объекта более сложный будет прототипом.

По своей характеристике моделирование позволяет исследователю оперировать мысленными моделями, которые впоследствии принимают форму схематических знаковых моделей. При моделировании можно конструировать новое, не существующее в практике,

что свойственно прогнозированию. К примеру, исследователь, изучая какой-либо реальный процесс, выявляет свойственные им характеристики и тенденции. На основе новых идей реализует их мысленную компиляцию, далее создает модель-гипотезу, на основе которых вырабатывает выводы и рекомендации, проверяемые на эмпирическом уровне. Модели-гипотезы, успешно прошедшие проверку, перетекают в научную теорию, при этом сохраняя «модельный характер». Здесь необходимо учесть, что моделирование включает идеализацию.

Разработка собственных частнонаучных методов дидактического прогнозирования.

На современном этапе в общественных и естественных науках применяется множество различных методов прогнозирования. Естественно, что дидактическая прогностика в начале своего развития может заимствовать соответствующие методы и приемы из других областей, приспособлявая их применительно к специфике прогнозируемых дидактических явлений. К примеру:

- из социологии: социологический опрос, анкетирование, интервьюирование, социометрическое тестирование, анализ документов и т.д.;

- из психологии: тесты, рейтинг, метод парного сравнения, метод обобщения независимых характеристик и т.д.;

- из научно-технического прогнозирования: морфологический анализ, построение сценариев, методы сетевого планирования и управления, матричный метод и т.д.;

- из прогнозирования: индивидуальные методы, интервью, построение сценариев, психоинтеллектуальная генерация идей, коллективные экспертные оценки, метод «комиссии», метод коллективной генерации, метод «Дельфи», матричный метод, метод прогнозной экстраполяции, методы моделирования и т.д.

- из прогнозирования рынка: методы средней оценки по индивидуальным оценкам экспертов, метод оптимистических и пессимистических вероятностных мнений экспертов, трендовые модели, многофакторные модели и т.д.;

- из прогнозирования спроса: причинно-следственные (каузальные) методы, экспертные суждения, субъективные методы, объективные методы, наивные методы и т.д.

В рамках методологии дидактики эти частонаучные методы должны быть соответствующим образом осмыслены и на этой основе выработана методика и техника собственно дидактических исследований, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение необходимой прогностической информации.

Анализ частнонаучных методов позволил выявить методы, заимствованные из других областей, но применимые к дидактической прогностике:

- метод нормативных прогнозов;
- метод поисковых прогнозов;
- метод прогнозирования управленческих решений.

Метод нормативных и поисковых прогнозов в основном применяется в экономической науке. В данной науке метод нормативных прогнозов применяется для того, чтобы установить:

- зависимость между экономическими и организационно-техническими показателями (факторами) [5];

- ориентир (норматив) будущего развития объекта [5].

Метод нормативных прогнозов применительно к теме нашего исследования – это метод исследования, определяющий оптимальные варианты систем обучения для определенного периода в будущем.

Метод поисковых прогнозов применительно к дидактической прогностике – это метод исследования, определяющий вероятные тенденции развития систем обучения по отдельным изучаемым предметам для определенного периода в будущем.

Метод прогнозирования управленческих решений – получение научно-обоснованных вариантов тенденций проведения реформ, научно-исследовательских работ в области дидактики школьного образования.

### Выводы

Таким образом, мы выявили, что достижение новых результатов в познании и практике в большей степени зависит от используемых наукой методов научного познания. Выделение метода в качестве специфического элемента структуры науки обусловлено теми функциями, которые он выполняет в научном исследовании. Исходя из этого, метод в дидактической прогностике определяется как совокупность одно-

родных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению задач дидактической прогностики школьного образования.

Анализируя подходы к конструированию и использованию методов, мы выявили три направления относительно усиления прогностических возможностей методов дидактики:

1. Поиск и конструирование методов эмпирического и теоретического исследования.

2. Привлечение интернаучных методов.

3. Разработка собственных частных научных методов дидактического прогнозирования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982. – 160 с.
2. Уваров В.М. Методы педагогического исследования: Учебное пособие. – Нижний Тагил, 2002. – 87 с.
3. Быков В.В. Методы науки. – М., 1974. – 215 с.
4. Гершунский Б.С., Пруха Я. Некоторые актуальные проблемы теории и практики. – Киев, 1979. – 240 с.
5. Фатхутдинов Р.А. Разработка управленческого решения [Электронный ресурс] – М., 1999 // Режим доступа: URL: <http://www.bibliotekar.ru/upravlenie-3/index.htm> (дата обращения: 22.08.2014).

### REFERENCES

1. Zagvyazinsky V.I. Methodology and method of didactic research. – Moscow, 1982, 160 p.
2. Uvarov V.M. Methods of pedagogical research: Tutorial. – Nizhny Tagil, 2002, 87 p.
3. Bykov V.V. Methods of science. – Moscow, 1974, 215 p.
4. Gershunsky B.S., Prukha Ya. Some acute issues of theory and practice. – Kiev, 1979, 240 p.
5. Fatkhutdinov R.A. Management solution design [E-resource] - Moscow, 1999. Available at: URL: <http://www.bibliotekar.ru/upravlenie-3/index.htm> (Addressed on: 22.08.2014).

### ШАУМЕН Г.С. ДИДАКТИКАЛЫҚ БОЛЖАУШЫЛЫҚ ӘДІСТЕРІНІҢ СИПАТТАМАСЫ

Мақала дидактикалық болжаушылықта қолданылатын зерттеу әдістерін анықтауға арналған. Зерттеу мәселесіне қатысты ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге талдау жүргізілген. Дидактикалық болжаушылықта қолданылатын «әдіс» ұғымының мазмұны ашылған. Дидактикадағы дәстүрлі зерттеу әдістері талданған. Дидактика әдістерінің

болжаушылық мүмкіншілігін салыстырмалы күшейтуде құрастыру мен пайдалану әдістеріне қатысты үш бағыт (эмпирикалық және теориялық зерттеу әдістерін іздеу және құрастыру; интерғылыми әдістерді кірістіру; дидактикалық болжаушылықтың жеке ғылыми өзіндік әдістерін жасау) айқындалған. Эмпирикалық және теориялық ғылыми әдістердің (бақылау, өлшеу, эксперимент), интерғылыми әдістердің (экстраполяция әдістері, сарапшылардың бағалау әдісі, модельдеу), сонымен бірге дидактикалық болжаушылықтың жеке ғылыми әдістерінің (болжаушылықтың іздеушілік және нормативтік әдістері, басқарушылық шешімін болжау әдістері) мазмұны берілген.

*Кілтті сөздер:* әдіс, дидактикалық болжаушылық әдістері, эмпирикалық және теориялық зерттеу әдістері, интерғылыми әдістер, жеке ғылыми әдістер.

#### SHAUMEN G.S. CHARACTERISTICS OF METHODS OF DIDACTIC PROGNOSTICS

The article is devoted to the detection of research methods applicable in didactic prognostics. It provides the analysis of scientific and pedagogical literature devoted to the problem of the study; discloses the meaning of “method” in relation to didactic prognostics; analyses the traditional research methods in didactics. The author defines the directions for construction and use of methods for strengthening of predictive capability of didactic methods. They are the search and design of methods of empiric and theoretical research; the application of general scientific methods; the development of own science-specific methods of didactic prognostication. The article provides the description of methods of empiric and theoretical research (observation, measurement, experiment), general scientific methods (extrapolation, Delphi method, modelling) as well as science-specific methods of didactic prognostication (methods of exploratory and normative forecasts, method of forecasting the management decisions).

*Keywords:* method, methods of didactic prognostics, methods of empiric and theoretical research, general scientific methods, science-specific methods.

УДК 373.1

### ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ФАКТОРОВ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА, ВОЗНИКАЮЩИХ У ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

**Г.А. КАСЕН**

**П.Т. АБДУЛЛАЕВА**

*В статье проводится исследование поведенческих факторов суицидального риска, возникающих у школьников подросткового возраста. Данное исследование осуществляется в рамках проекта МОН РК «Научно-теоретические основы и профилактика проблем суицида среди молодежи».*

*Авторы отмечают, что суицидальная ситуация в подростково-юношеской группе населения нашей республики является неблагоприятной и требует принятия экстренных мер по ее улучшению.*

*В статье нашли отражение результаты интервьюирования 437 респондентов, из них в первую группу вошли 183 специалиста, так или иначе сталкивающихся с подростками, во вторую – 64 сотрудника правоохранительных органов, в третью – 190 представителей подросткового и юношеского возраста.*

*Ключевые слова:* суицид, суицидальное поведение, суицидальные действия, суицидальный риск, самоизоляция.

### Введение

Статистика и результаты проведенных исследований по проекту МОН РК «Научно-теоретические основы и профилактика проблем суицида среди молодежи» убедили нас в том, что суицидальная ситуация в подростково-юношеской группе населения нашей республики является неблагополучной и требующей принятия экстренных мер по ее улучшению. Прежде чем создать отвечающую современным требованиям систему профилактики суицидального поведения молодежи, необходим всесторонний анализ факторов суицидального риска, возникающих в нашем обществе, и глубокое изучение тех из них, которые в большей мере создают суицидальную уязвимость данной категории населения.

Поведенческие факторы суицидального риска в отличие от других (макросоциальных факторов, связанных с воздействием на сознание несовершеннолетних средств массовой информации и Интернета, или с выраженным по материальному достатку расслоением общества; личностно-психологических факторов; психопатологических факторов; факторов ближайшего микро-социального окружения подростка и др.) опасны тем, что не приводят к развитию суицидального поведения, а уже являются проявлениями его начальных стадий. В связи с этим мы выделяем эту группу факторов как наиболее опасную и сложно-предотвратимую и поэтому требующую специального изучения.

Знание этих факторов необходимо родителям, педагогам, школьным психологам, социальным педагогам, сверстникам подростков для того, чтобы своевременно распознать суицидальную опасность и принять необходимые меры. Исследование поведенческих факторов суицидального риска, по нашему мнению, составит основу ранней диагностики суицидальных тенденций среди молодежи.

**Краткая характеристика поведенческих факторов суицидального риска**

**у подростков.** В качестве поведенческих индикаторов или факторов суицидального риска современные исследователи (Ю.Р. Вагин[1], А.Ю. Мягков [2,3], Л.К.Стадухина, Н.В. Петрова, Е.Л. Норкина [4], С.А. Алтынбеков, Г.А. Джолдыгулов, Б.М. Аширбеков [5] и др. [6]) выделяют:

- 1) злоупотребление психоактивными веществами, алкоголем;
- 2) уход из дома;
- 3) самоизоляцию от других людей и жизни;
- 4) резкое снижение повседневной активности;
- 5) изменение привычек (несоблюдение правил личной гигиены, ухода за внешностью);
- 6) выбор тем разговора и чтения, связанных со смертью и самоубийствами;
- 7) частое прослушивание траурной или печальной музыки;
- 8) «приведение дел в порядок» (урегулирование конфликтов, письма к родственникам и друзьям, раздаривание личных вещей);
- 9) любые внезапные изменения в поведении и настроении, особенно – отдаляющие от близких;
- 10) склонность к неоправданно рискованным поступкам;
- 11) посещение врача без очевидной необходимости;
- 12) нарушения дисциплины или снижение качества успеваемости и связанные с этим неприятности в учебе;
- 13) расставание с дорогими вещами или деньгами;
- 14) приобретение средств для совершения суицида.

Попробуем кратко охарактеризовать некоторые из них, которые, по нашему мнению, наиболее опасны с суицидальной точки зрения.

Подростковый возраст, по представлению возрастной психологии, – период наиболее повышенной сензитивности (повышенной чувствительности и ранимости) во многих отношениях. Вследствие

этого подросток является особенно уязвимым при возникновении субъективно неблагоприятных внешних обстоятельств. Также он становится восприимчивым и в сфере общения, и в отношении к себе, а в особенности к тем поступкам, которые, по его мнению, характеризуют его взрослость и самостоятельность.

В поведении подростка с суицидальными переживаниями обращает на себя внимание появление особого интереса к вопросам смерти и самоубийства. Это можно заметить по книгам, которые он читает, просматриваемым им в Интернете сайтам, темам его разговоров с друзьями, а иногда и с родителями. Данный признак, по мнению суицидологов, характеризует высокую степень суицидального риска, а его наличие является прямым показанием для обращения к специалистам.

Также происходит изменение привычных стереотипов поведения подростка. Оно проявляется в несвойственных ранее тенденциях к самоизоляции, заметному снижению повседневной активности, пренебрежительному отношению к своей внешности, несоблюдению правил личной гигиены, появлению интереса к прослушиванию печальной и траурной музыки. Появляется и школьная дезадаптация, характеризующаяся утратой интереса к учебе, снижением успеваемости, прогулами занятий. На этом фоне зачастую возникают эксцессы, связанные с употреблением психоактивных веществ (алкоголь, токсические и наркотические вещества), чего ранее не наблюдалось.

Связь с возникновением потребности в употреблении психоактивных веществ может рассматриваться как попытка несовершеннолетнего снять с их помощью имеющееся психическое напряжение. Однако в состоянии алкогольного или токсического опьянения снижается эмоциональный и волевой контроль над возникающими побуждениями, актуализируются антивитальные тенденции, что ведет к реализации суицидальных намерений.

Имеют место случаи неадекватных ре-

акций в форме периодических уходов из дома, бесцельных блужданий в одиночестве, бродяжничества.

Таким образом, подросток делает попытки «уйти» от субъективно сложной ситуации, а крайним выражением подобного «ухода» может стать суицид.

**Организация и методы исследования поведенческих факторов суицидального риска, возникающих у школьников подросткового возраста.** С целью выделить наиболее значимые поведенческие факторы суицидального риска у подростков, проживающих в мегаполисе, каковым является г.Алматы, нами были проведены опросы трех групп людей.

Первая группа включила в себя учителей, психологов образовательных учреждений, сотрудников психологических служб, медицинских работников общеобразовательных учреждений.

Вторая группа включала в себя сотрудников правоохранительных органов, в том числе работающих с делинквентными несовершеннолетними и подростками-суицидентами.

Третья группа была представлена случайно встреченными подростками, юношами и девушками в возрасте 14-22 лет.

В специальном мини-интервью всем трем группам было предложено оценить роль отдельных поведенческих факторов суицидального риска, возникающих, по их мнению, у подростков. При этом разрешалось самим называть эти факторы или выбирать из озвученных факторов несколько, акцентируя внимание на тех из них, которые, по мнению респондента, оказывают наибольшее влияние на суицидальность подростка.

Общая выборка исследования составила 437 респондентов, из них в первую группу вошли 183 специалиста, так или иначе сталкивающихся с подростками, во вторую – 64 сотрудника правоохранительных органов, в третью – 190 представителей подросткового и юношеского возраста.

Результаты исследования поведенческих факторов суицидального риска, возникающих у школьников подросткового возраста

На рисунке 1 представлены результаты мини-интервью, проведенного со всеми тремя группами, так или иначе имеющими отношение к подросткам. Начнем анализ с первой группы, демонстрирующей мнение специалистов (работающих с подростками) на проблему подросткового суицида.

С точки зрения специалистов, риск существенно повышается в случае, если у школьника утрачивается интерес к учебе, снижается успеваемость, учащаются про-

гулы уроков. Патогенную роль этого поведенческого фактора отметили 65,6 % опрошенных (в большинстве своем это школьные учителя и психологи образовательных учреждений).

В качестве следующего по уровню влияния фактора специалистами выделены уходы из дома и бродяжничество (50,8% специалистов считают это крайним поводом для суицида). По мнению сотрудников психологических служб, подростки, не испытывающие тепла и любви в семье, часто покидавшие свой дом в силу деструктивного влияния семьи, наиболее склонны к суициду.

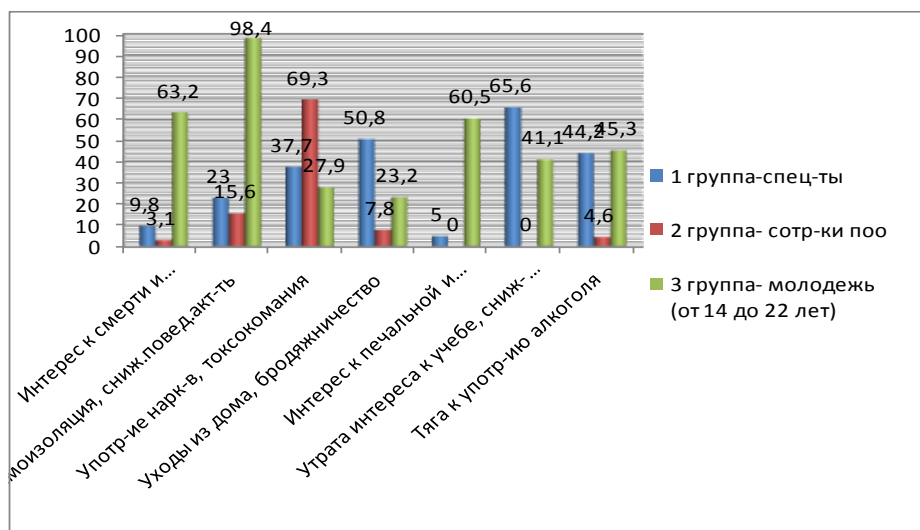


Рисунок 1– Поведенческие факторы риска суицидального поведения у несовершеннолетних, по мнению трех групп респондентов

На третьем месте, по мнению специалистов, стоит фактор тяги к употреблению алкоголя (44,2%), на четвертом – употребление наркотиков и токсикомания (37,7%). При этом все респонденты, отметившие оба вышеназванных фактора, – или сотрудники психологических служб, или медицинские работники, которые, на наш взгляд, чаще, чем школьные учителя и психологи, сталкиваются с подобными категориями подростков.

Пятое место среди поведенческих

факторов, отмеченных специалистами, занимает самоизоляция, снижение повседневной активности (23% респондентов считают этот фактор значимым), при этом выделившие этот фактор респонденты отмечают в качестве причин его возникновения личностную незрелость, низкую самооценку, коммуникативную некомпетентность и отсутствие поддержки со стороны родителей.

По мнению большинства специалистов, принявших участие в исследовании,

интерес к вопросам смерти и самоубийств (только 9,83% респондентов отметили его значимость) и интерес к прослушиванию печальной и траурной музыки (4,97% респондентов) не являются важными по значимости поведенческими факторами суицидального риска. При этом специалисты с психологическим образованием комментируют их как признаки типичных для подростков реакций подражания и группирования, своего рода «дань моде» или проявления определенной субкультуры (по мнению большинства специалистов – это «Готы» или «Эмо»).

Вторая группа, имеющая в своем составе исключительно сотрудников правоохранительных органов (ПОО), была категорична в своем выборе. Как видно по рисунку 1, их выбор ограничивался лишь одним фактором. Это объясняется тем, что немногословность и четкость работы данных сотрудников отразились на стиле их взаимоотношений с представителями других сфер общества (многие из них отказались отвечать, приняв исследователей за представителей СМИ).

Как следует из рисунка 1, лидирующее положение среди поведенческих факторов суицидального риска, выделенных сотрудниками ПОО, занимают употребление наркотиков и токсикомания (почти 70% сотрудников выделили его в качестве основного суицидального фактора). Такие факторы, как самоизоляция, снижение повседневной активности (15,6%), уходы из дома и бродяжничество (7,8%), тяга к употреблению алкоголя (4,6%), интерес к вопросам смерти и самоубийств (только 3,1% респондентов отметили его значимость), по мнению большинства сотрудников ПОО, имеют незначительное влияние по отдельности, но если они начинают проявляться одновременно, то суицид неизбежен.

Почти так же, как и специалисты, сотрудники ПОО еще в более категоричной форме заявляют, что интерес к вопросам смерти и самоубийств и интерес к прослушиванию печальной и траурной музыки

не являются поведенческими факторами суицидального риска. Никто из них не выделяет эти факторы в качестве значимых, при этом, комментируя отсутствие выбора этих факторов, многие сотрудники объясняют эти проявления безделием молодежи, неправильным воспитанием в семье или социальной незрелостью новых поколений. Утрата интереса к учебе, снижение успеваемости, прогулы также, по мнению сотрудников ПОО, не являются поведенческим фактором суицидальной угрозы. По их утверждению, это в большей мере может содействовать девиантности подростков, а при участии этих случаев привести к противоправному поведению.

Из данных рисунка 1 следует, что одну из ведущих ролей в формировании суицидальной личности респонденты 3-й группы отводят фактору самоизоляции (98,4% респондента считают фактор самоизоляции и снижения повседневной активности самым значимым). По оценке интервьюируемых молодых людей из данной группы, этот фактор наиболее опасен, так как вызванный вследствие отвержения подростка его окружением он может привести к формированию идей собственной ущербности и ухода из жизни.

Интерес к вопросам смерти и самоубийств отметили в качестве значимого суицидального фактора 63,2% опрошенных молодых людей, объясняя это тем, что все они в определенный период своей жизни испытывали влияние этого фактора, и если бы не наличие в их жизни антисуицидальных факторов (поддержка близких, наличие друзей, занятия в спортивных секциях и т.п.), то они привели бы их к суицидальному поведению.

Практически такую же долю среди поведенческих факторов, по мнению опрошенной молодежи, составляет интерес к прослушиванию печальной и траурной музыки (60,5% респондентов). Интересен тот факт, что эти два фактора (интерес к вопросам смерти и самоубийств и интерес к прослушиванию печальной и траурной

музыки) не были выделены в качестве значимых двумя предыдущими группами опрошенных людей, хотя они и тесно сталкиваются с подростками по своей работе.

Данная точка зрения полностью согласуется с мнением суицидологов о важной, а зачастую и ведущей роли эмоционально-смысловой составляющей психики человека. Но несоответствие этого мнения взглядам специалистов, работающих с подростками, и точке зрения сотрудников правоохранительных органов может свидетельствовать об отсутствии у этих работников необходимых психологических знаний, или об их недостаточной суицидологической просвещенности, или о субъективизме при оценке поведенческих факторов данными экспертами.

Важное место в ряду суицидогенных факторов, по мнению 3-ей группы респондентов, занимает тяга к употреблению алкоголя (45,3%). Практически с такой же частотой представителями молодого поколения выделяется вариант «утрата интереса к учебе, снижение успеваемости, прогулы» (41,1%).

Также относительно высокий балл суицидогенной опасности дан респондентами третьей группы фактору «употребление наркотиков и токсикомания» (27,9% респондентов считают его особо значимым для формирования суицидальной активности).

Согласно оценке самих молодых людей, также достаточно высокий риск формирования суицидальной готовности несет в себе фактор «уход из дома и бродяжничество» (23,2% молодых людей считают его значимым поводом для суицида).

Сопоставив мнения трех групп интервьюируемых по поводу всех поведенческих факторов, выделенных ими, мы убедились, что суицидальная ситуация наиболее серьезно представлена по мнению третьей группы (самих молодых людей), так как ни один их факторов не был отмечен ими как малозначимый. Мало того, такие факторы, как интерес к вопросам

смерти и самоубийств и интерес к прослушиванию печальной и траурной музыки, были выделены молодыми людьми как значимые поведенческие факторы суицидального риска.

Анализируя рисунок 1 в целом, мы видим, что среди данных факторов наибольший удельный вес приходится на самоизоляцию, снижение повседневной активности и употребление наркотиков, токсикоманию.

При этом, по мнению большинства интервьюируемых респондентов всех трех групп, наибольшее влияние на формирование суицидального поведения у подростков оказывают все-таки употребление наркотиков и токсикомания. Действительно повышенная сензитивность делает подростка неадекватно чувствительным к внешним стрессорным воздействиям, а за счет инертности и ригидности психических процессов происходит фиксация на негативных переживаниях, усугубляемых психоактивными веществами.

Завершая анализ поведенческой составляющей суицидального риска, следует отдельно рассмотреть вопрос отношения подростков к психоактивным веществам. По данным сотрудников правоохранительных органов, участвовавших в нашем исследовании, среди подростков, совершивших суицидальные действия, 75% эпизодически пробовали токсические и даже наркотические вещества.

Употребление подростками алкоголя и наркотиков является, по мнению современных исследователей суицида [6], одним из мощных суицидогенных факторов. Употреблению спиртного, лекарственных или токсических веществ подростками обычно предшествует период неустойчивого настроения, вспыльчивости, неудовлетворенности прежними занятиями и кругом общения, депрессивного снижения настроения. В это время ослабевают интерес к школьным занятиям, возникают конфликты в семье, повышается авторитет «уличных лидеров», под влиянием ко-

торых и происходит первая проба алкоголя, лекарственных или токсических препаратов. Испытываемые ощущения на время приносят удовлетворение и относительный покой, но, когда об этом факте узнают родители и начинают «борьбу» путем наказаний и давления, это вызывает у подростка аффективную реакцию и протестное поведение. Дальнейшее употребление психоактивных веществ становится протестной реакцией, «вызовом обществу» и, в первую очередь, окружающим близким.

Другой причиной употребления психоактивных веществ может быть неуправляемая жажда подростков к новым ощущениям и проигрыванию разнообразных социальных ролей и моделей поведения. Если взрослые начинают разъяснения по поводу опасности наркоманического, криминального или асоциального будущего, то это, как правило, не воспринимается в силу временного снижения авторитета родителей и резкого повышения авторитета микросоциального окружения сверстников. В этот период также возникают столкновения с родителями, педагогами, сотрудниками правоохранительных органов и т.д. В результате при педагогически безграмотном давлении со стороны взрослых могут произойти случаи суицида.

### **Заключение**

Как показали результаты исследования, большинство интервьюируемых респондентов в качестве особо значимых поведенческих факторов суицидального риска выделяют самоизоляцию, снижение повседневной активности и употребление наркотиков, токсикоманию.

Выявленные в ходе исследования поведенческие факторы являются своего рода питательной средой для формирования суицидального поведения. Как правило, они встречаются у подростков не изолированно, а в различных сочетаниях. Анализ, выделение и описание поведенческих факторов суицидального риска определяют психологический портрет несовершеннолетнего, склонного к суи-

циду. При этом следует учитывать, что суицидальное поведение подростка имеет свою специфику. Взрослый человек, как правило, способен достаточно длительное время противостоять суицидальным побуждениям за счет отвлечения или сознательного обращения к так называемым антисуицидальным мыслям, под которыми понимаются мысли об ответственности перед семьей, страх смерти, религиозные запреты и т.п. У подростков, в силу личностной незрелости, эти сдерживающие механизмы менее развиты. Поэтому период, предшествующий совершению суицидальных действий, носит у подростка менее длительный характер.

Анализ комментариев интервьюируемых респондентов позволяет выделить одну из базисных причин формирования суицидального поведения у подростков – это нарушения процесса их социализации.

Как известно, социализация представляет собой процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом [7]. Первичная социализация происходит в семье, где должен формироваться весь комплекс общественно значимых качеств человека: нравственность, знания, убежденность, трудолюбие, культура, воспитанность, правила межличностного общения. Дальнейшая социализация проходит в условиях школы. К сожалению, и здесь ее эффективность оказывается тоже низкой.

В рамках статьи были разработаны рекомендации по снижению поведенческих факторов суицидального риска у школьников подросткового возраста:

– проведение регулярной просветительской работы с родителями и педагогическим коллективом образовательного учреждения по вопросам гармоничного воспитания детей и подростков, психологических особенностей их развития, состояния психического здоровья, факторов риска и начальных проявлений суици-

дального поведения, необходимости своевременного обращения к психологам и психиатрам в случаях неадекватного или резко изменившегося подростка;

– проведение дифференцированного обучения педагогов, медицинских работников, психологов и других специалистов, занятых работой с детьми и подростками, по вопросам факторов риска, поведенческих проявлений, алгоритма собственных действий и профилактики суицидального

поведения у детей и подростков;

– обучение медицинских работников и психологов образовательных учреждений диагностике депрессивных и иных суицидоопасных состояний;

– включение медико-психологических обследований в программу ежегодной диспансеризации детей и подростков медицинскими работниками общемедицинских учреждений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вагин Ю.Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). – Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001. – 292 с.
2. Мягков А.Ю. Суицидальное поведение молодежи: масштабы, основные формы и факторы // Социологический журнал. – 2003. – №1. – С. 48–70.
3. Мягков А.Ю. Темпоральные характеристики самоубийств // Социологические исследования. – 2004. – №3. – С. 83–92.
4. Суицидальное поведение подростков: Методические рекомендации / Авт.-сост. Л.К. Стадучина, Н.В.Петрова, Е.Л.Норкина, О.А.Маркова, М.Ю.Бондаренко. – Йошкар-Ола, 2013. – С. 23.
5. Алтынбеков С.А., Джолдыгулов Г.А., Аширбеков Б.М. Медико-психологические и профилактические аспекты суицидального поведения подростков: Методические рекомендации. – Алматы, 2009. – 25с.
6. Отчет о научно-исследовательской работе «Региональный аспект исследования суицидов среди подростков». – М.: ФГБУ «Гос. науч. центр соц. и суд. психиатрии им. В.П. Сербского, 2012. – 121 с.
7. Современный психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490с.

## REFERENCES

1. Vagin Yu.R. Anti-vital activity (substance abuse and suicidal behavior in adolescents). – Perm: PRIPIT Publishing House, 2001, 292 p.
2. Myagkov A.Yu. Youth suicidal behaviour: /scope, main forms and factors. – Sociological magazine, 2003, №1, pp. 48–70.
3. Myagkov A.Yu. Temporal characteristics of suicides. – Sociological reviews, 2004, №3, pp. 83–92.
4. Youth suicidal behaviour: Methodical guidelines / Prepared by: L.K. Stadukhina, N.V. Petrova, E.L. Norkina, O.A. Markova, M.Yu. Bondarenko. – Yoshkar-Ola, 2013, p. 23.
5. Altenbekov S.A., Dzholdygulov G.A., Ashirbekov B.M. Medical-psychological and preventive aspects of suicidal behaviour in adolescents / Guidelines. – Almaty, 2009, 25 p.
6. Report on scientific research «Regional aspect of youth suicide research.» – Moscow: FGBU «State Research Center for Social and Forensic Psychiatry named after V.P. Serbsky», 2012, 121 p.
7. Modern Dictionary in Psychology. Eds. B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. – Moscow:AST; St. Petersburg: Prime-EUROSIGN, 2007,490 p.

**ҚАСЕН Г.А., АБДУЛЛАЕВА П.Т. ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ МЕКТЕП ОҚУ-ШЫЛАРЫНДА ТУЫНДАЙТЫН СУИЦИДАЛДЫ ТӘУЕКЕЛДІЛІКТІҢ ІС-ӘРЕКЕТ ФАКТОРЛАРЫН ЗЕРТТЕУ**

Мақалада жасөспірімдік кезеңдегі мектеп оқушыларында туындайтын суицидалды тәуекелділік іс-әрекет ықпалдарының зерттеулері келтірілген. Бұл зерттеулер ҚР БҒМ «Жастар арасындағы суицид мәселесінің алдын алу мен ғылыми-теориялық негіздері» жобасы аясында өткізілді.

Авторлар атап өткендей, республикамыздағы халықтың жеткіншек-жасөспірімдік жас бөлігіне тән келетін суицидалды жағдай жайсыздыққа ұшыратуда және оны жақсарту үшін шұғыл шараларды қолдануды қажет етеді.

Мақалада 437 респонденттердің сұхбаттасу нәтижесі көрініс тауып, олардың бірінші тобына жеткіншектермен тікелей қарым-қатынас жасайтын 183 маман, екінші топқа – құқық қорғау органдарының 64 маманы, үшінші топқа – жеткіншектер мен жасөспірім жасындағылардың 190 өкілі қатысты.

*Кілтті сөздер:* суицид, суицидалдық мінез-құлық, суицидалды іс-әрекет, суицидалды тәуекелділік, өзін-өзі оқшаулау.

**KASEN G.A., ABDULLAYEVA P.T. STUDY OF BEHAVIOURAL FACTORS OF SUICIDAL RISK IN ADOLESCENT SCHOOL CHILDREN**

The article focuses on the study of behavioural factors of suicidal risk in adolescent school children conducted under the frameworks of MES RK project «Scientific and theoretical basics and prevention of youth suicides.»

The authors emphasize the high number of suicides among the adolescent population of the Republic and call for urgent measures to address this situation.

The article provides the results of questioning of 437 respondents including 183 experts dealing with adolescents in this or another way, 64 law enforcement officers, and 190 adolescents.

*Keywords:* suicide, suicidal behaviour, suicidal actions, suicidal risk, self-isolation.

УДК 371.124

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ КАТЕГОРИЯ И РЕЗУЛЬТАТ В ОБРАЗОВАНИИ**

**А.А. БУЛАТБАЕВА**

**И. БАКИРОВ**

*Статья посвящена рассмотрению особенностей применения в образовательной деятельности компетентностного подхода. Авторами детально анализируется соотношение основных категорий компетентностного подхода: «компетентность» и «компетенция». Значимость понимания их сущности заключается, прежде всего, в возможности адекватного отражения с их помощью результата образования, а понимание содержания обуславливает конструирование технологий по его достижению. Авторы статьи рассматривают компетентность как основную категорию, отражающую результат образования, а компетенцию – в качестве вспомогательной.*

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, результат образования, профессиональная деятельность.

### Введение

Основной тенденцией развития казахстанского образования на современном этапе является интеграция в мировое образовательное пространство, характеризующееся практической направленностью его содержания. Тезисы, отраженные в Послании Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050», требуют «изменить направленность и акценты учебных планов среднего и высшего образования, включив туда программы по обучению практическим навыкам и получению практической квалификации» [1]. Исходя из этого, актуализируется применение *в образовательной деятельности компетентностного подхода, который позволяет реализовать нормативные требования к подготовке специалистов, способных успешно осуществлять профессиональную деятельность.*

### Основная часть

Ключевыми категориями компетентностного подхода являются «компетентность» и «компетенция». Значимость понимания их сущности заключается, прежде всего, в возможности адекватного отражения с их помощью результата образования, а понимание содержания обуславливает конструирование технологий по его достижению. Неоднозначность взглядов на их понимание как на постсоветском пространстве, так и в Европе [2] приводит к разнообразным, иногда значительно отличающимся подходам к их применению в образовательном процессе. На основе обобщения различных взглядов мы предлагаем свою точку зрения на содержание понятий.

Рассмотрим две похожие фразы. Выражение «это не в моей компетенции» («моя компетенция не затрагивает этот вопрос», «этот вопрос не включен в мою компетенцию») говорит о нежелании осуществлять деятельность. Фраза «это вне моей компетентности» («я некомпетентен в этом вопросе») показывает на

отсутствие возможности выполнять деятельность. Обе фразы сходны по сути: предлагаемое действие произведено не будет. Но в первом случае специалист не может осуществлять деятельность из-за отсутствия полномочий, а во втором – из-за отсутствия знаний или умений.

Компетенции – совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для функционирования специалиста в конкретной предметной (профессиональной или социально-культурной) деятельности. Такое содержание компетенции опирается на точку зрения А.В. Хуторского и Л.Н. Хуторской, которые рассматривают компетентность как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере» [3]. В данном случае компетенция представлена в виде образовательного стандарта, требования к содержанию образования. Такое понимание термина соответствует общелингвистической трактовке. В Толковом словаре современного русского языка слово «компетенция» определяется как: во-первых, круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; во-вторых, круг чьих-нибудь полномочий, прав [4, с. 274]. Компетенция выступает как нормативное требование к объему полномочий и (или) содержанию знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения этих полномочий.

Хотелось бы отметить, что компетенции не являются результатом образования, так как переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностному образованию предполагает, что набор знаний, умений и навыков уже недостаточен современному специалисту, требуется иное качество, позволяющее ему более интенсивно адаптироваться и действовать в конкретной предметной области, гибко реагируя на ее изменения. Таким качеством, является компетентность.

А.В. Хуторской и Л.Н. Хуторская рассматривают компетентность как «квинтэссенцию целевых, содержательных, смысловых, творческих, эмоциональных, ценностных характеристик личности» [3]. В связи с этим, результатом образования, в том числе и частного, можно считать компетентность, которая представляет собой интегративное качество личности специалиста, включающее комплекс знаний, умений и навыков, опыт деятельности и профессиональную направленность.

Обоснуем вышеозначенные тезисы. Итак, компетенция – это, во-первых, область предметной деятельности, полномочий, которые предполагают определенные знания и овладение навыками и технологиями деятельности (нормативно-процессное понимание термина); во-вторых – стандарт, содержание и объем совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной деятельности (нормативно-образовательное понимание термина). Во втором случае мы будем называть ее «образовательной компетенцией».

Прежде всего нас интересует сущность образовательной компетенции. Рассмотрим ее подробнее.

Образовательную компетенцию можно разделить на уровни. Например, компетенция военного специалиста включает в себя знание теории ведения боевых действий, но объем компетенции, ее широта для каждого специалиста различны: командир взвода должен владеть тактикой, а командир дивизии – оперативным искусством.

Компетенции не формируются и не развиваются, они заранее формально заданы как требование к уровню подготовки конкретного специалиста. Приобрести компетенцию – значит получить знания, умения, навыки и овладеть технологиями необходимого уровня. Компетенция может меняться. Изменение компетенции представляет собой процесс по разработке и совершенствованию конкретного образовательного стандарта, связанный с

возникновением, изменением требований работодателя (формированием иных подходов по их определению) к конкретному специалисту. По сути, это изменение содержания образования, связанного с расширением (смещением, сужением) области предметной деятельности (полномочий). Таким образом, формирование и изменение компетенции – это нормотворческая работа.

Если рассматривать компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, то развиваются знания, умения и навыки, осуществляется овладение технологиями в рамках компетенции (стандарта). Основное отличие компетенций от знаний, умений и навыков заключается в более широком понимании их совокупности, формирования такого их набора, который позволит интенсифицировать процесс профессионального развития личности, представляющего собой «рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира...» [5, с. 285].

Процесс овладения компетенцией актуализирует переход на новый уровень: получение интегративных новообразований в виде освоения определенных форм мышления и способов деятельности, необходимых для функционирования конкретного специалиста, формирует определенную интегративную способность, которую мы называем компетентностью.

Таким образом, осваивается не просто необходимый не- взаимосвязанный перечень знаний и умений, навыков и способов деятельности, а происходит овладение ими в комплексе и определенной последовательности, развивая необходимое качество специалиста, определяющее эффективность решения профессиональных задач в очерченной области компетенции специалиста, т.е. компетентность.

Итак, результат освоения образовательной компетенции – компетентность.

В отличие от компетенции, компетентность подлежит развитию и непрерывно развивается. В зависимости от степени овладения компетенцией (набора, совокупности, интегральной выборки конкретных знаний и умений) можно говорить об уровне сформированности компетентности. Включая в свое содержание целеполагание, ценности коммуникации, опыт, знания, умения и навыки [3], она, по сути, представляет некую интегративную способность. И проявляется только в предметной (профессиональной) деятельности.

Близость понятий «компетентность» и «способность» можно проследить по их общему свойству – развиваемости, выражающемуся в качественном изменении характеристик. Иерархичность, наличие уровней компетентности выделял Д. Равен, рассматривая проблему «потребности современного общества в компетентностях высокого уровня» [6].

Компетентность можно рассматривать как некую интегративную способность, включающую в себя овладение приемами и технологией деятельности, наличие необходимых личностных качеств субъекта этой деятельности. Вероятно, что эта интегративная способность может быть различного уровня: высокого или низкого.

Допускается мысль, что человек, даже не владея компетенцией (нормативным объемом требуемых знаний), тем не менее обладает компетентностью в конкретном виде деятельности. Да, эта компетентность может быть недостаточна для выполнения деятельности, но она присутствует. Так, командир взвода, владея компетентностью определенного уровня и эффективно управляя подразделением, может достигнуть высоких результатов в служебно-боевой деятельности. Но если его без дополнительного обучения направить для управления дивизией, результат будет иной. Но это не говорит, что у нашего героя нет военно-специальной компетентности. Она есть, но ее содержание

не соответствует необходимому уровню. В нашем случае область компетенции, т.е. полномочий, расширилась, что потребует дополнительного обучения, овладения знаниями, определяемыми компетенцией командира дивизии.

Рассмотрим развитие профессиональной компетентности на примере образовательной программы бакалавриата специальности «охраны границы». В зависимости от срока обучения компетентность возрастает по общему вектору: младший пограничного наряда – старший пограничного наряда – начальник пограничной заставы. Если рассматривать в соотношении компетентность /военское звание, то ее изменение проходит по направлению их роста: рядовой – сержант – младший офицер.

Конечно же, к каждому уровню компетентности предъявляются различные требования в виде соответствующих стандартов, т.е. компетенций, обуславливающих объем знаний определенного уровня, необходимых для выполнения области полномочий, в которых они реализуются.

Хотелось бы обратить внимание на еще одно свойство компетентности: ее изменчивость, которая выражается в определенной зависимости от субъективных условий деятельности.

Компетенция – объективна и задана, компетентность – более пластична (гибка) и восприимчива к изменениям, так как, являясь интегративным личностным качеством, зависит от многих субъективных факторов.

Д. Равен отмечал, что «компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию» [6]. В предложенной Д. Равеном модели компетентности определяющим компонентом представлен ценностно-мотивационный.

Рассмотрим это положение на примере. Предположим, что область заданной предметной деятельности водителя автобуса неизменна, но вчера он по каким-то причинам не получил премию и сегодня

уровень его профессиональной мотивации снизился, что повлекло менее качественное выполнение обязанностей, т.е. произошло снижение уровня компетентности по сравнению с предыдущим днем. Как ни парадоксально это звучит, но обученный специалист, обладающий знаниями и умениями, соответствующими его профессиональной деятельности, и допущенный к ней, т.е. владеющий необходимой компетенцией, теоретически способный выполнять деятельность на высоком уровне, не является в определенных условиях достаточно компетентным специалистом.

Однако чаще всего мы рассматриваем компетентность как устойчивое качество, некое среднее арифметическое, на которое не должны оказывать влияние ситуативные факторы, но приведенный пример показателен: компетентность непостоянна и зависит от многих условий.

И, наконец, опираясь на понимание развития, мы можем говорить о третьем свойстве компетентности, принципиально отличающем ее от компетенции – незавершенности. Приобретать профессиональные знания, совершенствовать умения, расширять опыт можно бесконечно. Приведем мнение Н.К. Нуриева: «понятие «предметная область» – понятие объективное, т.е., строго говоря, более объективное (менее зависимое от воли людей), чем понятие «область компетенции» [7, с.11–12]. Это предполагает, что специалист может иметь более обширные профессиональные знания, чем требуется, определено стандартом. В этом случае предметная компетентность превышает нормативную компетенцию, т.е. способность выполнения профессиональных задач у специалиста превышает заданные требования, фактически он способен на

большее, обусловленное уже более широкой компетенцией (полномочиями).

### **Закключение**

Подводя итог, приведем выдержку из цитаты И.А. Зимней: «...относительно соотношения понятий «компетенция» и «компетентность» отмечу, что основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса» [8]. Это понимание компетентности выводит ее на центральное положение. Происходит постепенное отмирание взглядов на компетенцию как составную часть компетентности. Компетентность является основной категорией, отражающей результат образования, а компетенция – вспомогательной. Это подтверждает генезис терминологии компетентностного подхода. Тенденция замены основной терминологии и уточнение ее содержания налицо: А.В. Хуторской и Л.Н. Хуторская в содержание компетентностей не включают компетенции, И.А.Зимняя как основной результат образования рассматривала в 2002 г. компетенции [9], а в 2004 г. – ключевые компетентности [8].

Таким образом, основным и частным результатом подготовки специалиста мы считаем компетентность как гетерогенное интегративное качество личности, позволяющее эффективно осуществлять деятельность в заданной области (компетенции), которая, в свою очередь, характеризуется требованиями по ее освоению (образовательной компетенцией). Разнообразные, порой противоречивые взгляды на проблему сущности рассмотренных понятий требуют дальнейшего осмысления и упорядочивания их нормативного использования.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» // URL: [http://www.akorda.kz/ru/page/page\\_kazakhstan-respublikasynyn-prezidenti—elbasy-n-a-nazarbaevtyin-](http://www.akorda.kz/ru/page/page_kazakhstan-respublikasynyn-prezidenti—elbasy-n-a-nazarbaevtyin-)

2. Kennedy D., Hyland A., Ryan N. Writing and using learning outcomes: a practical guide / Implementing Bologna in your institution. Bologna Handbook. С 3.4–1. Using learning outcomes and competences BH 1 02 06 12 1. [http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C\\_3\\_4\\_1.pdf](http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf)

3. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117–137.

4. Толковый словарь современного русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Эксмо, 2013. – 928 с.

5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.

6. Равен Д. Компетентность в современном обществе. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

7. Нуриев Н.К. Дидактическое пространство подготовки компетентных специалистов в области программной инженерии. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – 224 с.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авт. версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 5. – С. 34–42.

## REFERENCES

1. Address of the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev to the People of Kazakhstan «Strategy Kazakhstan–2050: new political course of the established state» // URL: [http://www.akorda.kz/ru/page/page\\_kazakhstan-respublikasynyn-prezidenti-elbasy-n-a-nazarbaevtyn](http://www.akorda.kz/ru/page/page_kazakhstan-respublikasynyn-prezidenti-elbasy-n-a-nazarbaevtyn)

2. Kennedy D., Hyland A., Ryan N. Writing and using learning outcomes: a practical guide / Implementing Bologna in your institution. Bologna Handbook. С 3.4–1. Using learning outcomes and competences BH 1 02 06 12 1. [http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C\\_3\\_4\\_1.pdf](http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf)

3. Khutorskoy A.V., Khutorskaya L.N. Competency as a didactic category: content, structure and design models – In Design and organization of independent work of students in the context of the competency approach: Interacademic Collection of Scientific Works. / Ed. A.A. Orlova. – Tula: L.N. Toolstoy Tula State Pedagogical University Publishing House, 2008, Issue 1, pp. 113–117.

4. Explanatory dictionary of modern Russian language. V.V. Lopatin, L.E. Lopatina. – Moscow: Exmo, 2013, 928 p.

5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical Dictionary. – Moscow: ICC MarT; Rostov-on-Don: MarT Publishing Center, 2005, 448 p.

6. D. Raven. Competence in modern society: – Moscow: Kogito–Center, 2002, 396 p.

7. Nuriyev N.K. Didactic space of training of competent professionals in the field of software engineering. – Kazan: Kazan University Publishing House, 2005. 224 p.

8. Zimnyaya I.A. Key competences as a result-oriented basis for competence approach in education. Author's version. – Moscow: Research Centre of Quality of Vocational Training, 2004. 41 p.

9. Zimnyaya I.A. Key competences as a new paradigm of a learning outcome. – Higher education today, 2002, № 5, pp. 34–42.

**БУЛАТБАЕВА А.А., БАКИРОВ И. ҚҰЗЫРЕТТІЛІК НЕГІЗГІ КАТЕГОРИЯ ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУДЕГІ НӘТИЖЕ РЕТІНДЕ**

Мақалада білім беру іс-әрекетіндегі құзыреттілік тұғырларының қолдану ерекшеліктері қарастырылған. Авторлар құзыреттілік тұғырларының негізгі категориялары – «құзыреттілік» пен «құзырет» ара қатысын жете талдаған. Олардың мәнділігін түсінудің маңыздылығы мынадай қорытындыға әкеледі, бәрінен бұрын барабар бейнелеу олардың көмегімен білім беру нәтижесінің мүмкіндігі болса, ал мазмұнды түсіну оның жетістігі бойынша технологияларды құрастыруға себепші болады.

Мақала авторлары құзыреттілікті білім берудің нәтижесін көрсететін негізгі категория деп санаса, ол құзыретті көмекші ретінде қарастырады.

Кілтті сөздер: құзырет, құзыреттілік, білім берудегі нәтиже, кәсіби іс-әрекет.

**BOULATBAYEVA A.A., BAKIROV I. COMPETENCE AS THE MAIN CATEGORY AND OUTCOME OF EDUCATION**

The article is devoted to the peculiarities of use of competency approach in educational activity. The authors review in details the relation of the main categories of competency building approach: «competency» and «competence». They are important, first of all, as they allow adequately reflection of the learning outcome. Understanding of their content determines the design of technologies to achieve them. The authors consider the competency as the main, and the competence - as the secondary category that reflects the learning outcome.

*Keywords:* competency, competence, learning outcome, professional activity

УДК 371

**МОТИВАЦИЯ НАУЧНЫХ СОТРУДНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**С.К. МУСИНА**

*Актуальность темы обусловлена тем, что форсированное индустриально-инновационное развитие экономики во всем мире, и Казахстан не исключение, привело к усилению роли управления человеческими ресурсами с инновационным менеджментом. В статье рассмотрена методика, благодаря которой рассчитан средний коэффициент социальной мотивации, определяемый как отношение уровня заработной платы научных сотрудников к средней номинальной заработной плате региона. Определен уровень мотивации посредством теста на определение удовлетворенности работой, ответы на вопросы которого приведены в бальной системе от 0 до 100%, а также теста на выявление мотивации путем присвоения от 1 до 10 баллов по уменьшению значимости влияния. Приведены результаты тестирования научных сотрудников на примере негосударственной научной компании «Astana-Project», в которых они, частности, выделяют основные причины, мотивирующие старание в работе, это возможность заниматься научной работой для получения научной степени и интерес к работе.*

Ключевые слова: уровень мотивации, научные сотрудники, инновационный менеджмент.

### Введение

Люди, их профессионализм, творчество, инициатива, организация их труда определяют темпы и эффективность выполнения работы.

*Оценка уровня мотивации* – весьма непростая задача, так как осуществляется путем измерения, в общем-то, неизмеримого – мотивов личности, которые в действительности являются, если говорить научным языком, гипотетическими конструктами. Тем не менее оценка уровня мотивации – вполне распространенное и полезное мероприятие, которое любая уважающая себя фирма проводит как на стадии отбора кандидата на вакантное место, так и периодически в течение определенного периода. Оценка уровня мотивации может проводиться с помощью разных инструментов и методов, самыми популярными среди которых являются опросы, интервью, анкетирование, психологические тесты и проективные методики.

### Основная часть

Оценка уровня мотивации посредством проведения опросов (анкет, диагностических интервью) способствует получению данных о степени удовлетворенности персонала своей деятельностью [1].

Самым распространенным мнением о стимулировании мотивации работников является то, что заработная плата обладает самым лучшим эффектом мотивации. Если рассмотреть среднемесячную заработную плату работников Республики Казахстан на начало 2014 года по основным видам экономической деятельности, то увидим, что заработная плата работников в сфере образования имеет одно из наименьших значений (рисунок 1).

Исходя из того, что работники сферы образования получают наименьшую заработную плату, предлагаем на основе коэффициента побудительного мотива к труду путем сравнения коэффициентов различных учреждений по наибольшему размеру коэффициента определять, где мотивация к труду на более высоком уровне.

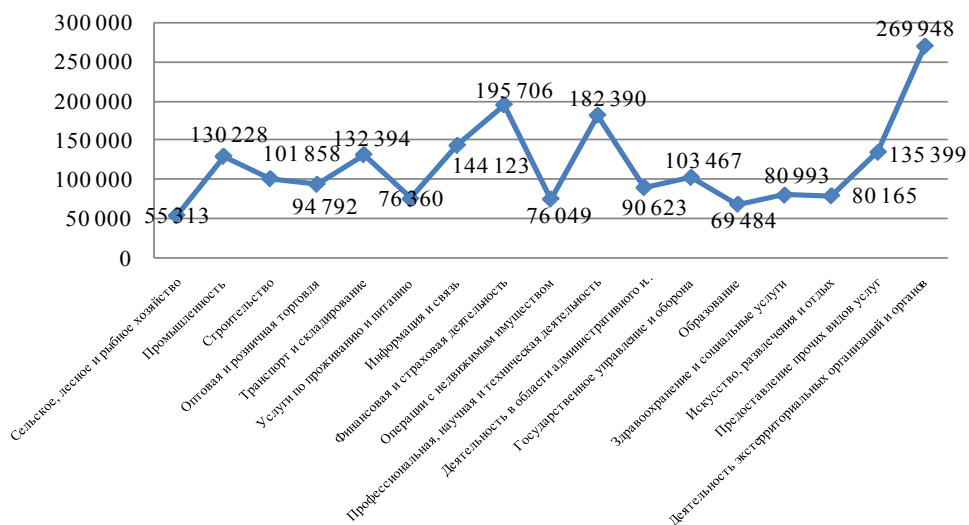


Рисунок 1 – Среднемесячная номинальная заработная плата одного работника по видам экономической деятельности [3]

*Первым этапом* в определении уровня мотивации сотрудников сферы образования является вычисление разработанного коэффициента социальной мотивации. Данный коэффициент определяется в ко-

личественном выражении путем деления месячной заработной платы на среднемесячную заработную плату и рассчитывается по следующей формуле:

$$M = ЗП/СЗП, \quad (1)$$

где М – коэффициент социальной мотивации;

ЗП – номинальная заработная плата научного сотрудника рассматриваемой организации;

СЗП – средняя заработная плата по стране/области.

Данный коэффициент определяет разницу между общим уровнем заработной платы и заработной платой работников образования. В связи с тем, что заработная плата работников сферы образования ниже средней заработной платы по стра-

не, за эталон принята средняя номинальная заработная плата по основным видам деятельности. В зависимости от того, в какой области Республики Казахстан производится расчет коэффициента социальной мотивации, для более точного результата можно применить средний уровень номинальной заработной платы по рассматриваемой области.

*Вторым этапом* определения уровня мотивации является проведение опроса среди сотрудников на выявление уровня мотивации к трудовой деятельности:

Таблица 1 – Тест на выявление уровня удовлетворенности своей работой научных сотрудников

| № п/п | Вопрос                                                                                                   |     |     |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|
| 1.    | Проявление инициативы и творческого подхода (своевременно и к месту)                                     |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 2.    | Стремление улучшить свою работу на благо компании                                                        |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 3.    | Желание развивать себя внутри компании                                                                   |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 4.    | Знание работы – практические навыки и знания и информация, используемая при работе                       |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 5.    | Как вы оцениваете свою материально обеспеченную жизнь                                                    |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 6.    | В сфере своей ответственности принятие решения по вопросам любой сложности, самостоятельно и компетентно |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 7.    | Возможность профессионального и личностного роста                                                        |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 8.    | Соответствие своему должностному положению по потенциалу и действиям                                     |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 9.    | Объективное отношение к критике                                                                          |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 10.   | Зависть коллегам, которые не загружены работой                                                           |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |
| 11.   | Удовлетворение материально-технической базы на предприятии                                               |     |     |     |
|       | 100%                                                                                                     | 75% | 50% | 25% |

Данный опрос необходимо проводить непосредственно как с сотрудником компании, так и с руководителем компании или руководителем структурного отдела для более адекватной оценки мотивации работника во избежание завышенной или, наоборот, заниженной оценки уровня мотивации. Конечный продукт предложенного теста – график с нижней границей 0% и верхней границей в 100%, т.е. если человек воздерживается от ответа

или отрицает вопрос, то он автоматически зачисляется как 0 %.

И, наконец, *третьим этапом* определения уровня мотивации, «лакмусовой бумажкой» наших первых двух этапов будет служить выявление причин, побуждающих работать в рассматриваемой компании. Респонденту необходимо от 1 до 10 баллов расставить оценку на представленных вариантах оценки.

Таблица 2 – Тест на выявление мотивационных составляющих

| Выделите причины, побуждающие работать       | Балл | Выделите мотивы, побуждающие работать                                                              | Балл |
|----------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Занимаюсь любимым занятием                   |      | Важность обучения и воспитания молодежи                                                            |      |
| Дорабатываю до пенсии                        |      | Интерес к педагогической деятельности                                                              |      |
| На других предприятиях аналогичная ситуация  |      | Стремление к общению с молодежью, быть всегда с молодежью                                          |      |
| Работая, мы сможем изменить ситуацию         |      | Желание передать свои знания, опыт, накопленные во время производственной или научной деятельности |      |
| Пользуюсь социальными льготами               |      | Стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа                                 |      |
| Работаю, пока не сократили                   |      | Стремление к самовыражению, к творческой работе                                                    |      |
| Работаю, но ищу лучший вариант               |      | Желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей                                      |      |
| Возможность приносить пользу людям           |      | Возможность заниматься научной работой, получить ученую степень, звание                            |      |
| Возможность заслужить уважение окружающих    |      | Возможность удовлетворить свое стремление к власти                                                 |      |
| Интересная работа, доставляющая удовольствие |      | Вынудили обстоятельства                                                                            |      |

Исходя из результатов последнего этапа определения уровня мотивации, с каждым респондентом необходимо проводить собеседование для определения причин, побуждающих его работать в сфере науки и образования.

В ходе определения уровня мотивации научных сотрудников негосударственной

научной компании «Astana-Project» были опрошены 10 человек. Подведем итоги.

Итак, в ходе первого этапа определения уровня мотивации был рассчитан средний коэффициент социальной мотивации, который равен 0,51 балл. Это говорит о том, уровень заработной платы опрошенных сотрудников равен полови-

не средней заработной платы по городу Астане.

Вторым этапом определения уровня мотивации явился тест на определение удовлетворенности своей работой посредством опросника, состоящего из 11 вопросов, ответы на которые приведены в бальной системе от 0 до 100%. Для наглядного представления результатов данного теста на рисунке 3 представлены средние значения ответов на 11 вопросов. Минимальным значением отмечено 69 % удовлетворенности своей работой, максимальное значение равно 91 % у двоих сотрудников из десяти.

Третий этап – тест на выявление мотивации путем присвоения от 1 до 10 бал-

лов по уменьшению значимости влияния. Результатом данного тестирования научных сотрудников является то, что 60% опрошенных, т.е. 6 сотрудников негосударственной научной компании «Astana-Project», выделяют основными причинами, мотивирующими старание в работе, следующие: возможность заниматься научной работой для получения научной степени и это в целом интересная работа. Такие ответы связаны с относительно молодым возрастом кадрового состава – от 22 до 37 лет. 20% ответили, что на других предприятиях сложилась аналогичная ситуация. 10% ответили, что мотивированы стремлением к самоутверждению, к повышению своего статуса.

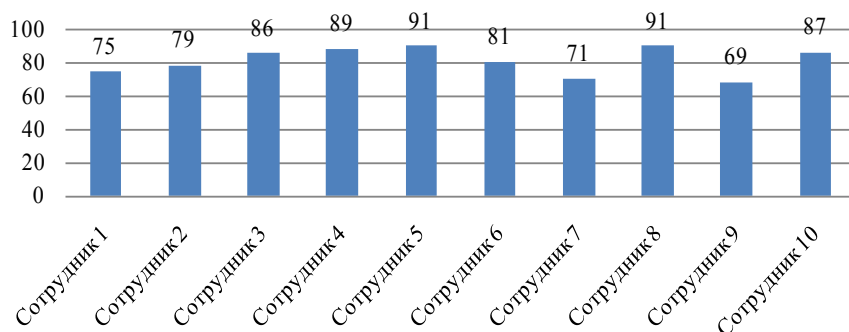


Рисунок 2 – Уровень удовлетворенности сотрудников своей работой, %

### Выводы

Проблема мотивации является комплексной. Не может быть какого-то решения, приемлемого для всех, так как при мотивировании следует прежде всего учитывать индивидуальную составляющую. Для развития кадрового потенциала компании необходимо в первую очередь применять экономические стимулы. Это особенно актуально для работников сферы образования и науки, так как средний уровень заработной платы сотрудников

этой сферы ниже уровня номинальной заработной платы по городу Астане.

Молодым сотрудникам компании на данном этапе требуется некая уверенность в будущем, и для обретения этой уверенности необходимо, чтобы не только руководство, но и они сами имели возможность участвовать в формировании стратегии развития компании для того, чтобы иметь представление о том, какая работа и для каких целей выполняется сотрудниками компании.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет-ресурс: Официальный сайт блога «Управление продажами, управление компанией, маркетинг, PR» Тимура Асланова // URL: <http://supersales.ru>

2. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 464 с. (Высшее образование)

3. Интернет-ресурс: Официальный сайт Комитета по статистике Министерства национальной экономики Республики Казахстан // URL: <http://www.stat.gov.kz/>

## REFERENCES

1. E-resource: Timur Aslanov blog «Sales management, Company management, Marketing, PR» // URL: <http://supersales.ru>

2. Egorshin A.P. Motivation of trade: Textbook. 2nd ed., corrected and enlarged. - Moscow: INFRA-M, 2006, 464 p. (Higher Education)

3. E-resource: Official website of the Committee on Statistics of the Ministry of National Economy of the Republic of Kazakhstan // URL: <http://www.stat.gov.kz/>

## MUSINA S.K. MOTIVATION OF RESEARCHERS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL INNOVATION

Forced industrial and innovative development of global and Kazakhstani economy increased the role of innovative HR management. The authors propose a method of calculating the average social motivation ratio as a ratio of the researchers' wage to the average nominal regional wage. The authors tested the level of satisfaction with the job on a scale of 0% to 100%, and the motivation factors on a scale of 1 to 10. Testing of the researchers from the private scientific company "Astana-Project" allowed defining the main reasons that motivate the application to work. They include: the ability to do science for the scientific degree and the interest in the work.

*Keywords:* motivation level, researchers, innovative management.

## МУСИНА С.К. ҒЫЛЫМИ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ УӘЖДЕМЕСІ ТАБЫСТЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Тақырыптың көкейкестілігі бүкіл әлем және Қазақстан бойынша экономиканың индустриялық-инновациялық жедел дамуы инновациялық менеджмент көмегімен адам ресурстарын басқару рөлін нығайтуға себеп болуымен байланысты түсіндіріледі. Мақалада арнайы түзілген әдістеме қарастырылады, оның көмегімен әлеуметтік ынталандырудың орташа коэффициенті есептеледі, ол ғылыми қызметкерлер жалақысының аймақтағы орташа номиналдық жалақыға қатынасы ретінде анықталады. Жұмыспен қанағаттану деңгейін анықтауға арналған тест арқылы уәждеме деңгейі анықталған, тест сұрақтарына жауап 0%-дан 100%-ға дейінгі балдық жүйе бойынша беріледі. Тестте уәждемені анықтау үшін маңыздылығына қарай 1-ден 10 ұпайға дейін өсетін шкала қолданады. Тестілеу нәтижесі «Астана-жобасы» зерттеу компаниясының ғылыми қызметкерлері үлгісінде алынған, атап айтқанда олар жұмысты табысты істеу үшін мына негізгі себептерді атайды: ғылыми дәреже алу үшін ғылыми жұмыспен айналысуға мүмкіншілік болуы және жұмысқа деген ынта болуы.

*Кілтті сөздер:* уәждеменің деңгейі, ғылыми қызметкерлер, инновациялық менеджмент.

УДК 374.7:005.591.6:316:101.1(574)

## СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

**Д.В. ЛЕПЕШЕВ**

*В статье автор рассматривает основные текущие проблемы развития дополнительного образования в Республике Казахстан, которые не способствуют реализации Концепции непрерывного образования в стране.*

*Актуализирует проблему дополнительного образования граждан страны в течение всей жизни и создания оптимальных условий для данного процесса социализации личности. Обращает внимание на проблемы идентификации личности как основы развития экономических процессов стране и устойчивого развития общества.*

*Автор аргументирует проблему перехода к 12-летнему образованию, обозначает авторское видение проблемы развития дополнительного образования. Исходя из личного опыта, он обосновывает свое концептуальное видение решения проблемы по подготовке педагогов новой формации, опираясь также на мнения ученых и законодательные акты страны в области развития системы образования.*

*Ключевые слова: дополнительное образование, социализация, социальная философия, интеграция процессов, воспитание граждан.*

### **Введение**

Сегодня дополнительное образование является необходимым компонентом современного образования. Президент страны Н.А. Назарбаев отмечает его стратегическую роль в реализации приоритетных направлений развития воспитания и образования подрастающего поколения, значимость его результатов для общества.

Наиважнейшим направлением государственной политики в области образования является развитие системы воспитания подрастающего поколения. Главная задача системы образования на современном этапе перехода к 12-летнему образованию является создание необходимых условий для формирования, развития и профессионального становления личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей; реализация прав ребенка на воспитание, образование и всестороннее развитие, сохранение родного языка, культуры, национальных обычаев и традиций, на информированность, укрепление здоровья.

В соответствии с Государственной программой развития образования Рес-

публики Казахстан на 2011–2020 гг. в стратегические планы развития регионов включены индикаторы по увеличению охвата учащихся дополнительным образованием [1].

Развитие дополнительного образования в нашем независимом государстве является в настоящее время одним из наиболее актуальных направлений системы образования на всех ее ступенях. Это обусловлено сложными социально-экономическими процессами, которые радикально изменили казахстанское общество. Изменилось время, но не изменились нравственные человеческие ценности, которые мы должны сформировать у наших детей. Демократизация и гуманизационные процессы в системе образования Казахстана позволили рассматривать дополнительное образование как сферу, объективно объединяющую в единый процесс воспитание, обучение и развитие. Оно потенциально располагает богатыми социально-педагогическими возможностями по развитию творческих способностей и реализации интересов де-

тей. Создание условий для формирования и развития этих качеств все чаще рассматривается как важнейшая задача системы образования Республики Казахстан.

Следует отметить, что в первоначальной редакции Закона Республики Казахстан «Об образовании» (от 7 июня 1999 г. № 389-І) [2] был обозначен один вид системы дополнительного образования как для детей, так и для взрослых, что вносило немало сложностей и неразберихи в понимание данного вида образования. В новой редакции вышеуказанного Закона (от 27 июня 2007 г. № 222-ІІІ) было уточнено что, (гл. 4, ст. 23): «...образовательные учебные программы дополнительного образования в зависимости от содержания и направленности подразделяются на учебные программы: дополнительного образования обучающихся и воспитанников; переподготовки и повышения квалификации специалистов» [3, с.10].

Направленность государственной политики на целостность воспитания учащегося как гражданина Республики Казахстан и обеспечение его конституционных прав нашли отражение в Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан, Концепции правового обучения учащейся молодежи в Республике Казахстан, Концепции государственной молодежной политики в области образования Республики Казахстан, Концепции по нравственно-половому воспитанию в Республике Казахстан, Концепции гуманитарного образования в Республике Казахстан, Комплексной программе воспитания в организациях образования Республики Казахстан, Государственной программе патриотического воспитания граждан Республики Казахстан и др.

#### **Основная часть**

Современное казахстанское общество требует от человека не только политехнизма знаний, высокого культурного уровня, глубокой специализации в различных областях науки и техники, но и умения жить, сосуществовать в обществе.

Основными параметрами личностного развития ребенка можно считать его ориентацию на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, креативность, активность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях. Уровень развития этих качеств можно рассматривать как показатель сформированности социальной компетентности и социального становления личности.

Сегодня термин «дополнительное образование» известен и широко распространен. Однако его практическое использование и законодательное оформление отличаются исключительной дивергентностью. Отсутствие четкости и нормативной корректности исходных понятий, несомненно, создает сегодня основное проблемное поле системного становления этого типа образования. Можно сказать, что дополнительное образование детей – реально действующая подсистема образования, для которой не закончился процесс ее теоретического осмысления, социально-культурного самоопределения и нормативно - правового утверждения.

#### **Постановка проблемы**

По данным Республиканского центра дополнительного образования МОН РК (далее по тексту – РУМЦ ДО. – *прим. автора*), в 2010/11 учебном году в республике функционировало 620 организаций дополнительного образования для детей, в том числе: 27 негосударственных – для обеспечения творческого развития школьников, 324 государственные музыкальные и художественные школы, 163 дворца школьников, 54 технические, экологические и туристические станции. По отчетности РУМЦ ДО, каждый пятый школьник занимается в организации дополнительного образования.

В 2012 г., по данным РУМЦ ДО, в республике уже действовала 641 организация дополнительного образования, где занималось более 563 тыс. детей (по статистике в Казахстане более 5 млн. детей, из них 3 млн. – школьники. – *прим. автора*). В системе дополнительного образования

работало более 17 тыс. педагогов, из них прошли курсы подготовки и переподготовки 3676.

Специалисты РУМЦ ДО отмечают, что в последние годы наблюдается постоянный рост количества школьных спортивных секций в организациях образования (вот откуда прирост организаций. – *прим. автора*). В результате проводимой работы по открытию спортивных секций за 2 года (2011/2012) количество их в школах республики выросло на 1500 единиц. В 2012 г. охват учащихся в дополнительном образовании составлял 21,8%.

Кроме того, утвержден Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 гг. Ведется работа по открытию 6 инновационных интерактивных парков для детей и юношества, созданию современных высокотехнологических теплиц во всех 18 станциях юных натуралистов, обновлению музыкального образования в 202 детских музыкальных школах, оснащению комплексами «Робототехника» центров творчества (нетехнического творчества. – *прим. автора*). Также разработан проект межведомственной программы развития системы дополнительного образования детей Республики Казахстан на 2013-2017 гг. «К обществу знаний через модернизацию системы дополнительного образования»[4].

Интересная статистика и информация. Что же происходит на самом деле в сфере дополнительного образования на местах? Откуда такие цифры и показатели такого быстрого темпа открытия организаций дополнительного образования, в то время как охват всего по республике составляет менее 22%. Почему не 100%?

Так, например, по статистическим данным, в Акмолинской области имеется 65 внешкольных организаций. На первый взгляд, звучит убедительно и веско, достаточно много – 65, тем более с учетом 20 дворовых клубов и двух негосударственных организаций с охватом детей около 20 тыс. А не маловато ли, если школ по

Акмолинской области около 700? Если в процентном соотношении, то это неполных 19% охвата, в то время как в целом по республике почти 22%. Если сравнить со среднестатистическими цифрами развитых зарубежных стран, то мы значительно отстаем. И причин – великое множество, о них чуть ниже.

На сегодняшний день в организациях дополнительного образования Акмолинской области работает 733 педагога, 416 из которых – с высшим образованием, со средним специальным – 162. Незначительная часть работающих вообще не специалисты, а практики. Общая потребность в кадрах составляет 37. Высшие учебные заведения и профессиональные колледжи не готовят специалистов-внешкольников, переподготовку можно получить только в институте повышения квалификации. Не существует и системы закрепления специалистов по распределению, поэтому в Домах творчества преимущественно работают женщины, да и то преклонного возраста, а если учесть и низкий уровень заработной платы, то становится понятно, что отсутствие кадров – самая главная проблема.

Статистика, представленная в СМИ и в докладах, отчетах РУМЦ ДО, не раскрывает и не показывает динамики развития дополнительного образования в соотношении с детской и подростковой преступностью, суицидом, количеством осужденных детей, качественным составом воспитанников секций и кружков, педагогов-специалистов, работающих без специализированных дипломов в области дополнительного образования.

Сегодня доля охвата воспитанников в кружках и секциях составляет на платной основе 65% девочек и 18% мальчиков. Так как секции и кружки – платные и имеют фактически «девичье» направление (ввиду малозатратных макраме, оригами, вязальных, танцевальных кружков и т.д.) возникает сразу несколько вопросов.

Во-первых, куда пойти ребенку из семьи со средним достатком или мало-

обеспеченной семьи, ответ очевиден – во двор.

Во-вторых, куда пойти мальчикам? Почему для них нет выбора, т.н. «мужских» кружков?

В-третьих, мы кому доверяем своих детей? Профессионалам-педагогам или «просто хорошим людям»?

Мы сегодня должны бить тревогу по поводу того, что у нас в республике практически разрушена система инженерно-технического моделирования в дополнительном образовании Казахстана. Мы потеряли и теряем из года в год, вследствие дофинансирования «мальчиковые» кружки. Поэтому у нас и существует на сегодняшний день на рынке труда проблема с высокопрофессиональными специалистами в области инженерных профессий. Это происходит потому, что основы моделирования, технического фокуса проектирования, математического мышления закладываются и развиваются у мальчиков именно в подростковом возрасте. Практически забыты и утеряны специалисты в областях республики, я не говорю уже о районных, станциях юных техников, юных биологов, натуралистов и т.д. Да, это «дорогие» кружки, но очень нужные и необходимые для воспитания будущей смены казахстанских специалистов.

Вышеперечисленные кружки всегда были востребованы у ребят, которым нравилось чертить, созидать, работать с лобзиком и делать свой эскиз модели, демонстрировать его своим друзьям. А как их друзья завидовали этим счастливым ребятам, когда их самолеты взымали в синеву неба. А главное, там работали педагоги-профессионалы – мужчины!

Сегодня мы почему-то умалчиваем о проблеме по организации детского досуга и оздоровления, где охват детей также не высок из-за отсутствия финансирования детских лагерей и подготовки высококвалифицированных специалистов в данном направлении.

В республике имеется, кроме того, и

проблема развития детского туризма, относящегося, кстати, к системе дополнительного образования, поскольку у нас ни один вуз не готовит специалистов данного направления. Дети не умеют ориентироваться на местности по азимуту и карте, собрать и упаковать рюкзак, развести костер... Современные школьники практически не ходят в походы с ночевкой у костра, эти костры они теперь видят только в кино, по Интернету, в планшете, сидя у электрического камина и не понимают, зачем нужно печь картошку?..

Однозначно, актуальность развития системы дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях как социально-образовательной полисферы, включающей взаимодействие разных сфер социальной политики государства, участников образовательного процесса и социума, обусловлена требованиями современной социальной и образовательной политики Республики Казахстан. Политические, экономические, социокультурные реформы в жизни республики сопровождаются переосмыслением проблем воспитания молодого поколения. Это указывает на необходимость преобразования как содержания, так и методов образования в стране, подготовки новой формации педагогов дополнительного образования с дипломом государственного образца, с достойной оплатой его труда.

Проблема состоит еще и в том, что у нас многие руководители, и в том числе в министерстве, сами не понимают, что такое дополнительное образование, значимость его функций в развитии, совершенствовании ребенка. Приходят подчас на работу и начинают ломать, сокращать, увольнять, бумагами загружать, а не помогать. Так как сами в детстве, как выясняется, кружки не посещали и не имеют социального опыта и понимания удивительного мира – духовного общения во внеурочное время.

Если мы хотим в 12-летнем образовании видеть профориентационное и до-

полнительное образование, нам нужно уже сегодня готовить профессионалов-педагогов в вузах, искать и закладывать финансирование по оснащению аудиторий и кабинетов, где предстоит учиться нашим детям. Нам нужен современный учебник для студентов будущих профессий – «Дополнительное образование в Казахстане».

По мнению ученого В.А. Березиной [5], современный мир нуждается в человеке, наделенном подлинной внутренней свободой, достоинством и личной ответственностью. В ответ на эти современные требования, вызовы и риски времени педагогика выдвигает новые цели системы дополнительного образования:

- создание условий для персонифицированного, индивидуально-личностного развития воспитанников;
- педагогическая поддержка детской индивидуальности и социальной инициативы.

Главной целью образовательного процесса выступает развитие личности ре-

бенка как высшей ценности. Именно через персонифицированное обращение к личности ребенка реализуется потенциал дополнительного образования, именно в этом его миссия.

### **Заключение**

Дополнительное образование детей имеет значительный педагогический потенциал: выступает как мощное средство формирования мотивации развития личности; в процессах дополнительного образования неисчерпаемы возможности создания ситуации успеха для каждого ребенка, что благотворно сказывается на воспитании и укреплении его личностного достоинства. Дополнительное образование, исходя из своего своеобразия, стремится к органичному сочетанию видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности и, как следствие, сокращает пространство девиантного поведения через решение проблемы занятости детей.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Государственная программа развития системы образования в Республике Казахстан на 2011–2020 гг. – Астана, 2010. – 69 с.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» //Электронный справочник «Законодательство РК». – Алматы: Юрист, 2004.
3. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. – 2007. – 15 августа – С. 9–11.
4. В Казахстане более полумиллиона детей заняты дополнительным образованием // URL: <http://www.uchi.kz/v-kazahstane-bolee-polumilliona-detey-zanyaty-dopolnitelnym-obrazovaniem-0>
5. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 147 с.

## **REFERENCES**

1. State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020. – Astana, 2010, 69 p.
2. Law of the Republic of Kazakhstan «On Education.» – In the RK Legislation E-Guide. – Almaty: Lawyer, 2004.
3. Law of the Republic of Kazakhstan «On Education.» – In Kazakhstanskaya Pravda newspaper, August 15, 2007, p. 9-11.

4. Over half a million of children in Kazakhstan receive additional education. - Available at: <http://www.uchi.kz/v-kazahstane-bolee-polumilliona-detey-zanyaty-dopolnitelnym-obrazovaniem-0>

5. Berezina V.A. Additional education of children as a tool for their creative development: Candidate Thesis in Pedagogy. – Moscow, 1998, 147 p.

**ЛЕПЕШЕВ Д.В. ҚАЗАҚСТАННЫҢ ҚОСЫМША БІЛІМ ЖҮЙЕСІН МОДЕРНИЗАЦИЯЛАУ ПРОБЛЕМАСЫНА ӘЛЕУМЕТТІК-ФИЛОСОФИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАС**

Мақалада автор елдегі үздіксіз білім беру концепциясының жүзеге асырылуына мүмкіндік туғызбайтын Қазақстан Республикасындағы қосымша білім алу-ды дамытудың негізгі ағымдағы мәселелерін қарастырады. Ел азаматтарының өмір бойы қосымша білім алу мәселелерінің өзектілігін және тұлғаның әлеуметтенуінің берілген үдерісінің тиімді шарттарын жасауын көрсетеді. Тұрақты даму қоғамының экономикалық үдерістерінің даму негіздері ретінде жастардың тұлғалық идентификациялау мәселелеріне назар аударады.

Автор 12 жылдық білім беруге көшуді өзекті және көкейкесті мәселе ретінде қарастырған, сондай-ақ қосымша білім беруді дамыту мәселелері нақтыланған. Автор оқырмандар үшін өзінің жеке тәжірибесінен білім беру саласын дамыту бойынша елдегі ғалымдардың пікірлері мен заңнамалық актілерге сүйенеді, сонымен қатар жаңа формация үлгісіндегі педагогтарды дайындау мәселелеріне қатысты тұжырымдамалық нұсқасын ұсынған.

*Кілтті сөздер:* қосымша білім беру, әлеуметтендіру, әлеуметтік философия, үдерістерді интеграциялау, азаматтарды тәрбиелеу.

**LEPESHEV D.V. SOCIAL AND PHILOSOPHICAL POINT OF VIEW ON THE PROBLEM OF THE SYSTEM MODERNIZATION OF KAZAKHSTAN ADDITIONAL EDUCATION**

In the article the author considers the main current problems of development of additional education in the Republic of Kazakhstan which doesn't promote implementation of the Concept of continuous education in the country. Actualizes a problem of additional education of citizens of the country during all life and creation of optimum conditions for this process of socialization of the personality. Pays attention to problems of an identification of the youth identity, as bases in development of economic processes of society of a sustainable development.

The author is actualizing and arguing a problem of transition on 12-year-old education, the author's vision of a problem of an additional education development is designated. For readers the author from personal experience brings the conceptual vision of a solution on training of new formation teachers, relying on opinion of scientists and legal acts of the country in the field of an education system development.

*Keywords:* additional education, socialization, social philosophy, integration of processes, education of citizens.

ӘОЖ 378

**СТУДЕНТТЕРДІҢ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНЕ БЕЙІМДЕЛУІ:  
ДӘСТҮРЛІ ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАС****Н.С. ӘЛҚОЖАЕВА****К.А. ЕСЕНОВА**

*Мақалада жоғары оқу орнына түскен бірінші курс студенттерінің университеттің білім беру ортасына бейімделуі, қазіргі таңдағы дәстүрлі және инновациялық білім беру мәселелері қарастырылған. Дәстүрлі білім алып келген мектеп оқушысының ЖОО түскеннен кейінгі жоғары мектептегі инновациялық білім беру жүйесі балдық жүйенің, жоғары мектептегі көптеген бірінші курс студентіне таныс емес орта мен әлеуметтік жағдайларға бірінші курс студенттерінің бейімделу жолдары мен әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің педагогика және психология, әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану мамандығының бірінші курс студенттерінің университеттің білім беру ортасына бейімделуіндегі келелі мәселелері қарастырылған.*

*Кілтті сөздер: бейімделу, білім беру үдерісі, студенттердің бейімделуі, инновация.*

**Кіріспе**

Жоғары мектептің студенті – кешегі мектеп түлегі. Мәліметтерге сүйенер болсақ, жыл сайын түлектердің 50–60%-ы жоғары мектепте (мемлекеттік, мемлекеттік емес) оқиды екен. Яғни, әрбір екінші түлек және оның 35–40%-ы басқа қалалардан, ауылдан келген бүгінгі студенттер. Бірінші курстардың оқу жетістіктерінің деңгейі келесі курстармен салыстырғанда төмен екендігі байқалады. Оның басты себептерінің бірі де олардың оқу үдерісіне, нақты айтқанда білім беру үдерісіне бейімделе алмауы болып отыр. Сондықтан да, студенттердің жоғары мектепте білім беру ортасына бейімделу мәселесі қазір физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық тұрғыдан зерттелуге тиісті ғылыми маңызды мәселелердің бірі болып табылады.

**Негізгі бөлім**

Студенттердің ЖОО-да білім алуға бейімделуі өмірдің қарқынды және динамикалық, жан-жақты әрі кешенді үдерісі ретінде қарастырылады. Осы үдеріс барысында жеке тұлға табиғатына сәйкес ыңғайлану реакцияларының негізінде жоғары мектептегі оқу мен тәрбие

барысында қойылатын талаптарды орындау үшін қажетті тұрақты дағдыларға қол жеткізеді. Бастапқы кезеңде (бірінші және екінші курстарда) ЖОО-ның білім беру және әлеуметтік-мәдени ортасына, ал соңғы жылдары таңдалған мамандыққа немесе кәсіпке бейімделу жүзеге асады.

Бірінші курс студенттерінің өмір салты мен жаңа оқу жағдайларына бейімделу үдерісін жеделдету, оқудың алғашқы сатысында білім алу кезінде пайда болатын психикалық күйдің ерекшеліктерін зерттеу, сондай-ақ, осы үдерісті оңтайландырудың педагогикалық шарттарын анықтау маңызды міндеттер екені ақиқат. Студенттердің ағымдағы және болашақ жетістіктері, кәсіби қалыптасуы бейімделу үдерісінің әртүрлі кедергілері мен қиындықтарына, сондай-ақ оларды жеңудің көп уақытқа созылмауына да байланысты.

Жоғары оқу орнына келген күннен бастап университеттің құрылымдарымен, оқыту жүйесімен және әр оқытушы өздерінің талаптарымен таныстырып, оларды орындауды міндеттейді. Студенттердің топтан өз орнын табуы, білім беру ортасына үйрену жолдарын іздестіруі, топта көшбасшы болуға деген

бәскеlestік те басталып кетеді. Міне, студент алдында осындай көптеген мәселелер туындайды. Оларды «мен қайдан келдім, мені қоршаған ортадағылар кімдер, мені қалай қабылдайды, менің киім киісім қалай» және ішкі рухани дүниесін сан алуан сұрақтар мазалайды. Осы сәттен бастап студенттің жаңа өмірі басталады.

Оқытушының тарапынан студенттің ізгіліктік қарым-қатынасты күтуі оны қайсыбір ренішке әкеліп, тоқырау сияқты келеңсіз жәйтке соғуы мүмкін. Психотерапевт К.Роджерс былай деген екен: «Егер тұлға өзін еркін сезінетіндей қауіпсіз, сенімді жағдайды қалыптастырса, ол өзінің ішкі психикалық дүниесін зерттей бастайды, бұл жағдайда адам өзінің тұлғалық дамуына тиімді бағытты таңдай алады»[1]. Дидактиканың өзі педагогтің сабақты мейірімділікпен, жылы жүзбен бастауын міндеттейді. Оқытушы алдында отырған студенттің жай-күйін байқап отыру қажет. Студенттердің мінезіндегі өзгерістерді, студенттік топтардың ерекшеліктерін байқап отыру, студенттің сол ортада алған орнын, достарымен қарым-қатынасына көңіл бөліп отыру тәжірибелі педагогтің басты әрекеті. Өзіндік әрекетін басшылыққа алған оқытушының алдында отырған студент жағымсыз әрекеттер жасаудан аулақ болады.

Халықаралық педагогикалық білім беру академиясының академигі Ш.Т. Таубаева «Оқытушы тұлғасы, оның кәсіби біліктілігі, рухани байлығы жоғары оқу орындарындағы оқу-тәрбие үдерісінің тиімділігін қамтамасыз етудегі маңызды жағдай болып табылады. Қазіргі кезеңде жоғары оқу орындарындағы оқытушылар үшін кәсіби әрекет педагогикалық үдеріске инновациялық технологияларды ендіру бағыттылығымен анықталады» – деп атап көрсеткен [2].

Студенттерді оқытудың инновациялық әдістері тұлғалық-бейімділік және ұтқырлық қасиеттерін, сондай-ақ, креативтілік және ойлаудың жан-жақтылығы секілді маңызды қасиеттерді

қалыптастыруға жағдай жасайды. Оқытудың белсенді әдістерін қолданудың нәтижесі – адам тұлғасындағы өзгерістерді: шығармашылық қызмет тәжірибесінің және дүниеге, өзге тұлғаларға және өзіне деген эмоционалды-еріктік қарым-қатынастардың артуы; практикалық және белсенді қызметке дайындық, кәсіби шешімдер қабылдау технологияларын модельдеу және меңгеру білігі, зияткерліктің дамуы, танымдық біліктер мен дағдылардың молаюы. Оқытудың инновациялық әдістерін үнемі қолдану болашақ маман тұлғасының инновациялық мәдениетін қалыптастырады [3].

Болашақ маманның бейімделе алу қабілетінің артуы үшін оның бейімділік жағдаятына бағдарлана алуы, микроорта өзгерістеріне сай қолайлы инновациялық педагогикалық технологияларды таңдай алуымен ерекшеленеді.

Келешек ұрпақтың жан-жақты дамуын, олардың бойына қоғамдық талаптар алдындағы жауапкершілігін, білім алуға, ғылымға, техникаға, өнерге ұмтылысын, ұлттық дәстүрге деген құштарлық сезімін қалыптастыру арқылы қоғамдық өмірге даярлау мектептің оқу-тәрбие үдерісінің басты міндеті болып табылады.

Күрделі және көпқырлы құбылыс ретінде бейімделу әртүрлі ыңғайдың негізіндегі концептуалды базаны қарастыру үшін оның мазмұнына белгілі талаптар қояды.

Біріншіден, «бейімделу» түсінігінің пәндік-мазмұндық «толықтырылуын» анықтап алу керек, өйткені әртүрлі авторлар оны бейімделу субъектісі мен бейімділік жағдайы өзгеруінің әртүрлі аспектілері ретінде бейнелейді.

С.А. Шапкин және Л.Г. Дикая әртүрлі деңгейде бейімделу үдерісімен байланысты зерттеудің үш негізгі бағытын бөліп көрсетеді. Зерттеудің алғашқы бағыты, біріншіден, әртүрлі стрестік жағдайлардағы бейімделудің медициналық-психологиялық құрамдас бөліктерімен байланысты, онда алдыңғы

қатарға ішкі тұлғалық үдерістер (тұлғаның қажеттілік-уәждемелік саласының үйлесімділігі және динамикасы, бейімделу субъектісінің өзіндік «Менімен» байланыс орнатуы) шығады. Осы бағыт аясында стрессогендік жағдай тарапынан жағымсыз әсерге ұшырайтын, дегенмен, осы әсерден құтылудың маңызды қайнар көзі болып табылатын, осылайша, бейімделу тетіктерін түсінуде маңызды рөл ойнайтын бейімделу нақты пәндік және кәсіби қызметтен тыс зерттеледі [4].

Осы авторлардың пікірлеріне сай, бейімделу феноменін зерттеудің екінші бағыты қоршаған әлеуметтік-кәсіби ортаның өзгеруі жағдайында (жоғары жұмыс жүктемесі, кәсіби әрекетті жүзеге асыру барысындағы даңғырлаған фон, гипоксия және т.б.) жеке органдардың, психикалық үдерістердің қызмет етуінің психофизиологиялық сипатталуымен байланысты.

Бұл бағыт аясында бейімделу ішкі гомеостазға жетуге және оны сақтауға бағытталған теңестіру, ағзаның әртүрлі психофизиологиялық жүйелерін қайта құру үдерісі ретінде көрініс береді. Міне, сондықтан, психофизиологиялық көрсеткіштердің объективті тіркелген өзгерістері, зерттелген әрекет барысындағы олардың динамикасының бейімделу сатыларын көрсетудің негіздемесі ретінде қызмет атқарады.

Үшінші бағытқа еңбек қызметі кезіндегі адамның психикалық және функционалды жағдайын кешенді зерттеу бойынша жұмыстар жатады. Осы бағытта қарастырылатын бейімделу адамда болатын «субжүйелік» және «метажүйелік» кереғарлықтардың әрекеттестігі ретінде қарастырылады [5].

Бейімделудің құрылымы мен динамикасы ашық жүйедегі теңестіру үдерісі ретінде зерттеледі, оның барысында жаңа жүйелік қасиеттерге қол жеткізіледі.

Көп өлшемді бейімделу құбылысына кешенді ыңғайдың маңыздылығын, бейімделу барысындағы тұлғалық өзгерістердің динамикасын анықтау қажет-

тілігін ескере отырып, студенттерді оқытудың әртүрлі сатыларында біз бейімделу феноменін қарастырудың келесі концептуалды алғышарттарына жүгінеміз.

Біріншіден, бейімделуді зерттеу белсенді тұлғаның – бейімделу субъектісінің, біздің жағдайымызда бірінші курс студентінің бейімделуі ретінде жүргізілуі тиіс. «Адам және оның психикасы [6], – дейді А.В. Брушлинский екі емес, бір жүйе, онда барлық психикалық үдерістердің, қасиеттер мен жағдайлардың, белсенділіктің барлық түрлерінің (оқу, еңбек әрекеті, қарым-қатынас және т.б.) негізі субъект болып табылады. Сәйкесінше, ол өзара байланыста және бір арнаға тоғысқан, өйткені барлығы – бір субъектінің құрамдас бөлшектері».

Бейімделуді талдау кешенді феноменнің барлық өлшемдерін зерттеуді болжайды. Осындай негізгі өлшемдер ретінде біз бейімделуді жаңа құрылымдар (психикалық қасиеттер) түзудің негізі және нәтижесі, үдеріс ретінде қарастырамыз.

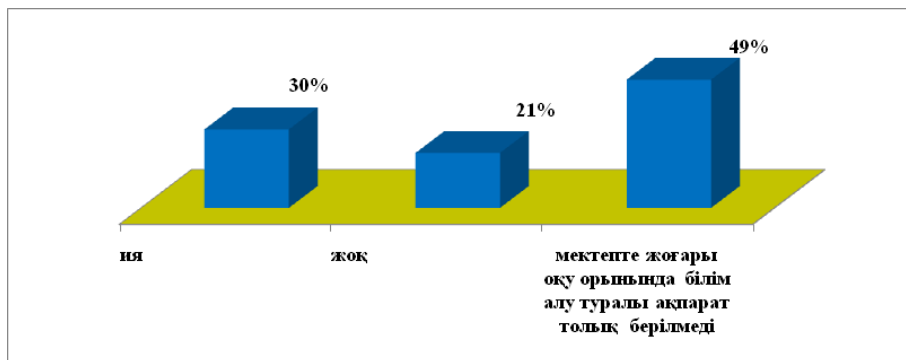
Әрбір жаңа оқу жылы сайын жоғары оқу орындарына жан-жақтан келіп түскен студенттердің білім беру ортасына бейімделуі, өзіндік тұлғасының қалыптасуында көптеген қиыншылықтар кездеседі. Сол қиыншылықтардың бірі, олардың осыған дейінгі әлеуметтік ортасында ата-аналарының, білім алған мектептеріндегі мұғалімдерінің қамқорлығы, назарында болып келген болашақ студент университеттік ортаға келгенде жаңа оқытушылар, жаңа білім жүйесі, жаңа әлеуметтік орта, бағалау жүйесіндегі өзгешеліктер бірінші курс студенттерін біраз дағдарыстарға алып келетіні сөзсіз. Онда ең алдымен жеке тұлғаның жаңа әлеуметтік ортаға бейімделуінің субъективті себептерінің бірі оның әлеуметтік нормаларға мойын ұсынуы, мінез-құлқын өз бетімен реттеу қажеттілігі, өз ісі мен тұрмысында белгілі бір деңгейде бостандық дәрежесінің

болуы шарт. Студенттің жаңа білім ортасына бейімделуі оның жеке ба-сында өзгерістердің пайда болуымен қатар жүріп отырады. Сонымен бірге студент өзінің жаңа рөлдік қызметтерін атқаруға дайындалады. Бұл жаңа рөлдер: оқу жетістіктері мен мінез-құлқы үшін толық жауапкершілік, білім алуы өзбетінше ұйымдастыруы, білім беру ортасындағы субъектілермен дұрыс қарым-қатынас орнатуы, жеке тұлғалық бостандық пен сол бостандықты пайдалану шегін ұғынуы, әлеуметтік нормаларды қажетті мемлекеттік деңгейдегі талап деп қабылдауы, материалдық жағдайын өз шамасына қарай қамтамасыз ете алуы, ЖОО-дағы академиялық саясатты бұлжытпай орындау мүмкіндігінің болуы, ЖОО-на түскенге дейінгі әлеуметтік тәжірибесін саралай алуы, өз бойындағы өмірлік құзыреттіліктерін іске асыру жолдарын білуі. Әрине студент осы жағдаятты бірден түсініп, білім беру ортасының ерекшеліктерін қабылдауы біраз уақытты қажет етеді. Сол себепті де студенттің алғашқы түсінігі мен кейінгі курстардағы өзгерістерінің арасы алшақтап, оның білім беру ортасына бейімделуі баяу, тіпті енжар үдеріске ұласуы да мүмкін.

Мұндай үдерісті жылдамдату мақсатында әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде студенттердің білім алу үдерісін байқау, олардың арасында сауалнама жүргізу, тренингтер өткізу және т.б. жұмыстар жүргізілді.

Студенттерді жоғары оқу орнында білім алуға мектеп тарапынан қандай дайындықтар жүргізіледі, бірінші курс студентінің университетте білім алуына бейімделуінде қандай қиыншылықтар туады, не кедергі болады деген сауалға жауап іздеу барысында әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университетінің философия және саясаттану факультетінің әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану, педагогика және психология мамандығының бірінші курс студенттерінің арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға жалпы 43 студент қатысты.

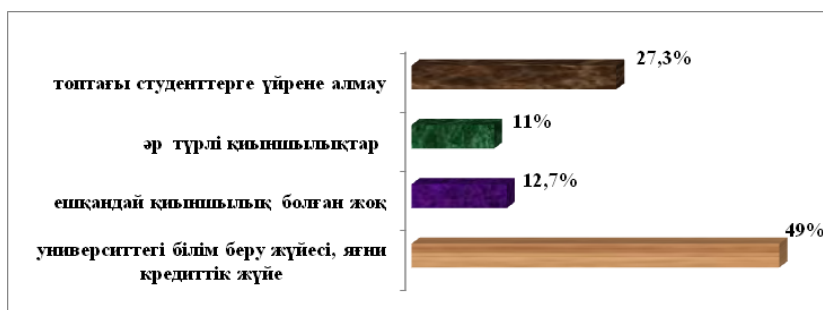
Сауалнаманың қорытындысы бойынша «Мектеп сізді, ЖОО білім алуыңызға толығымен дайындады деп ойласыз ба?» деген сауалға студенттердің 30%-ы «иә» деп жауап берсе, 21%-ы «жоқ», ал қалған 49%-ы мектептердің жоғары оқу орнында білім алу туралы толық берілмеді



1-сурет – Мектептің ЖОО білім алуыңызға толығымен дайындауы

«Университетте қандай қиыншылықтарға тап болдыңыз?» деген сауалға студенттердің 49%-ы университеттегі кредиттік жүйедегі қиыншылықтарды көрсетсе, 12,7%-ы ешқандай қиыншылықтың болмағандығын, 11%-ы басқа

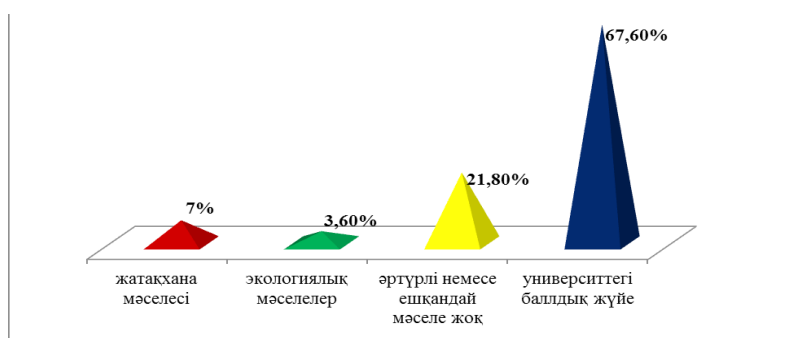
қиыншылықтар деп көрсетсе, студенттердің 27,3%-ы топтағы студенттерге үйрене алмаудағы қиыншылықтарды көрсетеді (2-сурет).



2-сурет – Студенттің жоғары оқу орнында білім алудағы қиындықтардың түрлері

«Сіздің университеттегі білім беру ортасына бейімделуіңізге кедергі болатын себептерді көрсетіңіз» деген сауалға студенттердің 7%-ы жатақхана мәселесі десе, 3,6%-ы экологиялық мәселелерді көрсетсе, 21,8%-ы басқа да және ешқандай мәселенің жоқтығын көрсетсе,

67,6%-ы студенттер бейімделуге кедергі болатын университеттегі балдық жүйе, яғни мектепте дәстүрлі бағалауға үйренген оқушының студент болғандағы кездесетін қиыншылықтары университеттегі бағалау жүйесін түсінбеу қиыншылықтар екендігін көрсетіп тұр (3-сурет).

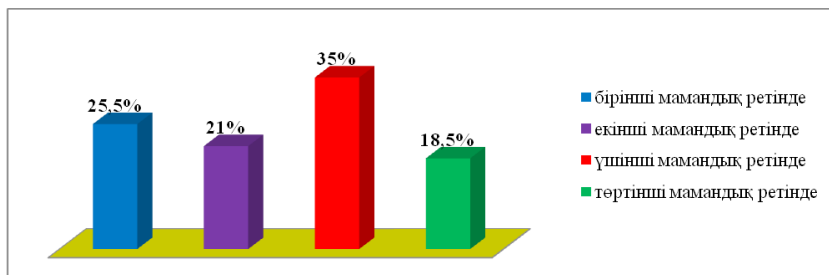


3-сурет – Университеттегі білім беру ортасына бейімделуге кедергі болатын себептер

Университеттік білім беру ортасына бейімделудегі мәселелердің бірі ол студенттердің өздері таңдаған мамандықтарына қандай дәрежеде қол жеткізгендігін де есепке алу керек. Олай болса, сауалнамаға қатысқан студенттердің таңдаған мамандығын бірінші, екінші, үшінші, төртінші мамандық ретінде таңдаулары туралы сауалнамаға олардың 25,5%-ы бірінші мамандық ретінде тандаса, екінші мамандық 21%-ы, үшінші 35%-ы қалған 18,5%-ы төртінші мамандық ретінде таңдағандығын көрсетті (4-сурет).

ЖОО-ға бейімделу үдерісінің ерек-

шеліктері оқыту технологияларының мектептегі оқыту әдістеріне қарағанда қарқындылығымен, шоғырланып қолданылуымен, сондай-ақ әрбір оқу пәнінің нақты ғылыми мәртебесін студенттің толық ұғынбауымен, баға жүйесіндегі оқытушы тарапынан жіберілетін субъективтілікпен, болашақ маман иесі болу үшін нақты қажет құзыреттіліктердің мағынасын студенттің түсінбеуімен анықталады. Демек студенттерде жаңа білім беру ортасына бейімделуге кедергі тудыратын психологиялық, педагогикалық және технологиялық барьерлер пайда болады.



4-сурет – Таңдап түскен мамандығыңызға қандай дәрежеде қол жеткіздіңіз

Жаңа дидактикалық жағдай, көбінесе мектепте қол жеткізілген материалды меңгеру жүйесін жаңа жүйеге кіріктіру мүмкіндігін қажет етеді. ЖОО бағдарламасын табысты меңгеру үшін мектепте қалыптасқан білімдер, біліктер, дағдылар мен тәжірибе бірінші курс студенттерінің терең білім алуын қаматамасыз ете алмай отыр. Мұны шыдамдылықпен әрі қарай жетілдіру мақсатында орта және жоғары мектеп дидактикасындағы сабақтастық ұстанымын басшылыққа алған жөн.

Студенттің ЖОО-да білім алу траекториясын құра білуі, оның талаптарына үйренуі ауқымды уақытты алады. Осының нәтижесінде олардың оқу-танымдық әрекеттерінде үлкен айырмашылықтар пайда болады, тұлғаның мектеп пен ЖОО-да білім алу ортасының рөлі ерекше көрініс табады. Бірінші курстағы оқу үлгерімінің төмендігі мен сессия нәтижесі бойынша іріктелу де осыған байланысты.

Осылайша, орта және жоғары мектеп арасындағы тығыз байланыстың болмауы студенттердің ЖОО-да білім алу жағдайына бейімделуінің қиындықтарын туындатады. ЖОО-дағы оқу үдерісін ұйымдастырудың көлемі, бірінші курс студенттерінде өз бетінше оқу жұмысының дағдысының болмауы үлкен эмоционалды күйзеліске әкеледі, бұл болашақ мамандығына көңілі толмау сезімдерін туындатады. Бейімделу қиындықтары – педагогикалық үдерісті ұйымдастыру барысында пайда болатын студент пен оқытушының интеллектуальдық әлеуетін біріктірудегі кездесетін кедергілер жиынтығы.

Көп уақыт бойы оқытушы мен студенттің өзара әрекеттестігін басқару қызметі оқытушыға тиесілі жүйе ретінде қарастырылды да, студенттің оқу үдерісіндегі белсенді ұстанымының қалыптасуына кедергі келтіреді.

Жоғары мектептің жаңа әлеуметтік қызметтері және білім беру міндеттері бірлескен әрекеттестік мақсатында оқытушылар мен студенттердің жаңа қарым-қатынасына тоғысады. Ұзақ уақыт бойы білімді меңгерудің жеке стратегиясын жасау логикасы назардан тыс қалды, бұған таңдануға болмайды, өйткені білім берудің дәстүрлі жүйесінде студент «тұтынушы» позициясында қалады, дегенмен, студенттің білім алу сатыларындағы белсенді ұстанымы басым болуы керек, студент қандай да бір білім алу мақсатына жетудің тәсілдері мен жолдарын таңдап отыруы тиіс. Десек те, педагог тұлғасына объективті үстемдік беріліп, әрқайсысының өз бетімен академиялық белсенділікке ұмтылуына және жалпы топтың ортақ дайындығын орташа деңгейге жеткізуге негізделген дәстүрлі педагогикалық жүйе жағдайларында студенттің психологиялық өзіндік адамгершілік сезімінің ескерілмеуі болжамдарына қарамастан, оқытудың алғашқы сатысында ерекше маңызға ие оқытушы мен студенттің оңтайлы педагогикалық әрекеттестігіне қол жеткізу қиын-ақ.

Осылайша, оқу үдерісін педагогикалық әрекеттестіктің тұлғалық бағытталған, субъект-субъектілік моделінің негізінде оңтайландыру керек. Онда студент және оқытушы қатынастың тең

құқылы серіктестері ретінде қарым-қатынасқа түседі. Тұлғаға-бағытталған білім беруде оқытушымен жұмыстың, сондай-ақ, студенттің өз бетімен білім алуының стратегиясы мен тактикасын анықтайтын, оқытушымен бірлескен мақсаттар мен міндеттер қою жүзеге асады. Оқу-педагогикалық әрекетті ұйымдастырудың осындай ыңғайы оқу үдерісін ұйымдастырудың инновациялық тәсілдерін және педагогикалық бақылаудың формаларын пайдалану кезінде ғана жүзеге асуы мүмкін [5].

Сонымен университеттегі болашақ маман дайындауға олардың алатын мамандықтарының ерекшеліктеріне сай маңызды кәсіби сапаларын дамыту деңгейіне қосымша талаптар қояды. Болашақ маманның жоғары мектеп ортасына бейімделуі оның белсенділігінің, тұлға ретінде кәсіби қалыптасуының, жеке адами дамуының шарты болып табылады.

Қазіргі уақытта жоғары оқу орындарының даму үдерісінде білім беру жүйесіне жаңа технологиялар мен инновацияларды ендіру білім беру ортасының ақпараттануы білім алушының тиімді және сенімді оқуға кірісіп кетуіне тікелей оңды әсер етуде. Осыған байланысты бірінші курс студенттері мен оқытушылардың арасындағы байланыс, университеттің білім беру ортасына бейімделу мәселесі де бүгінгі таңда өзекті болып отыр.

Бүгінгі кәсіби әлем өз бетімен сауатты шешім қабылдай алатын және оны жүзеге асыру бойынша өзіне жауапкершілік ала

алатын, студенттік кезеңнен басталатын кәсіби мансабын іздеумен, жоспарлаумен, таңдаумен және құрумен байланысты өзгермелі әлеуметтік-экономикалық жағдайда өзін тиімді таба алатын және жүзеге асыруға қабілетті кәсіби ұтқыр тұлғаларды қажет етеді. Студенттердің әлеуметтенуі дегеніміз білімді меңгеруі мен білім алуға деген қызығушылығы және оның үлгерімінің жоғары дәрежеде болуына оның жаңа қоғамдық ортадағы студенттермен, оқытушылармен, жоғары оқу орнының әкімшілігімен өзара қарым-қатынасының оңтайлы болуы үлкен әсер етеді.

Студенттердің бейімделуі дегеніміз – олардың әлеуметтік қасиеттерді, тәжірибені меңгеру барысында өздері әлеуметтік тәжірибеге ене отырып, өзіндік жеке өмірде әрекет етуге бағытталған көпқырлы күрделі үдеріс.

### **Қорытынды**

Сонымен, профессор-оқытушылар құрамының студенттермен жұмыс жасау жүйесі олардың бейімделуіне тиімді әсерін тигізеді. Оқытушының студенттің білім беру ортасына толық қанды бейімделуіндегі рөлі ерекше. Осыны әрбір оқытушы өзіндік сезіне де түсіне білуі шарт. Өйткені бейімделу үдерісінің білім сапасына ықпал ететіні айқын. Кез келген білім беру ұйымы нәтижеге және құзыреттілікке бағытталған білімді стратегиялық және тұжырымдамалық тұрғыдан іске асырады. Сапалы білім беру үшін сол ұйым өз субъектілерін үнемі дамытуға мүдделі.

## **ӘДЕБИЕТТЕР**

1. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография / Пер. с англ. О.Кондрашовой. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
2. Таубаева Ш.Т. Педагогикалық әдіснама: оқу құралы. – Алматы: Қарасай, 2013. – 432 б.
3. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М., Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: учебное пособие. – 9-е изд. Доп. – Алматы, 2014. – 355 с.
4. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1.

5. Герасимов А.М., Логинова И.П. Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект): учебное пособие. – М.: АПКИПРО, 2001. – 64 с.

6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАИ, 1994. – 109 с.

## REFERENCES

1. Rodgers K.R. Counselling and Psychotherapy. New approaches in the area of practical work: monograph / Ed. from English. O.Kondrashova. – M., 2000. – 432 p.

2. Taubaeva Sh.T. Pedagogical methodology: textbook. – Almaty: Karasai, 2013. – 432 p.

3. Mynbaeva A.K., Sadvakasova Z.M. Innovative teaching methods, or as interesting teach: textbook. – 9th ed. Extras. – Almaty, 2014. – 355 p.

4. Shapkin S.A., Wild L.G. Activities in special conditions: Component analysis of the structure and adaptation strategies // Psychological Journal. 1996. – Т. 17. – №1.

5. Gerasimov A.M., Loginov I.P. Innovative approach in construction of training (conceptual and technological aspects): Textbook. – M., 2001. – 64 p.

6. Brushlinskii A.V. Problems of psychology of the subject. – M. Institute of Psychology RAI, 1994. – 109 p.

## *АЛКОЖАЕВА Н.С., ЕСЕНОВА К.А. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ВЗГЛЯДЫ*

В статье рассматривается проблема адаптации студентов первого курса к университетской образовательной среде. Исследуются традиционные и инновационные взгляды на этот процесс в условиях, когда незнакомая образовательная среда порождает новые проблемы. Авторы предлагают вниманию читателей вопросы взаимоотношений преподавателей и студентов, эффективной работы преподавателей со студентами, направленной на адаптацию к студенческой жизни, философские и психологические аспекты процесса адаптации к различным сферам студенческой жизни, механизмы индивидуальной адаптации в коллективе. В статье также освещается профессиональная самоидентификация, основы профессиональных ориентиров и компетентности, процесс активного приспособления студента к определенному материальному положению группы или конкретного человека, нормам и ценностям социальной среды.

*Ключевые слова:* адаптация, образовательный процесс, адаптация студентов, инновация.

## *ALKOZHAEVA N., ESSENOVA K. ADAPTATION OF STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS: TRADITIONAL AND INNOVATIVE VIEWS*

In the article considers the problem of adaptation first-year students to the university's educational environment. Explored traditional and innovative views on this process under conditions when unfamiliar educational environment creates new challenges. The authors offer to the readers questions of relationships of teachers and students, effective teachers work with students aimed at adapting to student life, philosophical and psychological aspects of the process of adaptation to various aspects of student life, to the mechanisms of individual adaptation in the team. The article is also covered professional identity, the foundations of professional guidance and competence, the process of active adaptation to a specific student's financial position group or particular person, the norms and values of the social environment.

*Keywords:* adaptation, educational process, adaptation of students, innovation.

УДК 378

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Б.Ш. БАЙМУХАМБЕТОВА****Т.И. СМАГЛИЙ**

*Предлагаемая структурно-функциональная модель процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности сконструирована на основе системного, информационного и личностно-деятельностного подходов. Включает мотивационно-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный компоненты.*

*Мотивационно-целевой компонент обеспечивает формирование у магистрантов исследовательской позиции, ценностного отношения к исследовательской деятельности, установки на исследовательскую деятельность. Содержательно-технологический компонент предназначен для усвоения магистрантами знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности. Результативно-оценочный компонент модели обеспечивает своевременное получение информации об эффективности процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности, о затруднениях и достижениях обучающихся в овладении знаниями, развитии требуемых умений и навыков.*

*Ключевые слова: процесс формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности, структурно-функциональная модель, магистранты, готовность.*

### **Введение**

Интеграция государств в мировое общество требует внедрения новых образовательных моделей, отвечающих международным стандартам, позволяющим раскрыть творческий потенциал молодежи и дать мощный интеллектуальный толчок в развитии общества.

Присоединение Казахстана к Болонскому процессу ориентировано на модернизацию национальной системы образования, повышение ее конкурентоспособности перед вызовами глобализации. Одним из направлений данного процесса является введение в систему образования института магистратуры, что позволяет ожидать следующих результатов:

- эффективно вписаться в мировое образовательное пространство, способствовать конвертируемости дипломов с высшим образованием;

- внедрить личностно-ориентирован-

ную модель построения учебного процесса, расширить возможности выбора обучающимися индивидуальной траектории образования;

- полнее учитывать конъюнктуру рынка интеллектуального труда, гибко реагировать на ее изменения;

- решить проблему отбора одаренной молодежи, обеспечить подготовку истинных профессионалов для государственного управления, науки, высших учебных заведений;

- существенно повысить качество подготовки кадров, повысить мотивацию овладения знаниями, в том числе на уровне проблем науки и междисциплинарных связей [1].

В связи с этим готовность магистранта к исследовательской деятельности становится одной из важных системообразующих профессиональной составляющей подготовки, так как является не только

целью, но и средством эффективного развития личности магистранта. Поэтому актуальность разработки структурно-функциональной модели формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности возрастает.

### **Основная часть**

В самом общем смысле моделью называется специально созданная форма объекта для воспроизведения некоторых характеристик подлинного объекта, подлежащего познанию [2]. В нашем исследовании мы придерживаемся следующего определения модели: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [3].

Сконструированная на основе системного, информационного и личностно-деятельностного подходов модель процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности имеет свойственные только ей цели, содержание, формы и методы и базируется на определенной системе принципов.

Под принципом, вслед за В.И. Загвязинским, мы понимаем «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, методологическое отражение познанных законов и закономерностей; знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженных в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [4, с 67].

В результате теоретического анализа и обобщения эмпирического материала, полученного в ходе исследования, мы пришли к следующей системе принципов: историзма, научности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой, наглядности, активности, сознательности и ответственности, профессиональной направленности обучения, субъектности, аккумуляции опыта

как источника обучения, полифункциональности, возвратности и дискретности, технологичности, выборности траектории обучения, индивидуализации и дифференциации.

Выделенная система принципов позволила определить совокупность требований, которым должна удовлетворять модель формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности:

1) направленность процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности на углубление теоретико-методологических знаний о сущности исследовательской деятельности и отработку необходимых умений;

2) создание условий для возникновения и проявления инициативы и активности магистрантов в организации исследовательской деятельности;

3) обеспечение процесса интеграции содержания, форм и методов профессиональной подготовки, ориентирующих магистрантов на творческую самообразовательную деятельность;

4) формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности в соответствии с поэтапным движением магистрантов к саморегулируемой деятельности в процессе постановки и решения задач, возникающих в ходе исследовательской и педагогической деятельности.

Разработанная модель является структурно-функциональной, так как имеет определенную структуру, ряд компонентов, характеризующихся взаимосвязанностью, при этом каждый компонент выполняет определенные функции.

**Мотивационно-целевой компонент** обеспечивает формирование у магистрантов исследовательской позиции, ценностного отношения к ИД, установки на ИД. Он объединяет в своем составе мотивационную и целевую составляющие.

*Мотивационная составляющая* предполагает перевод внешних мотивов во внутренние, осуществляемый посред-

ством специально организованных стимулирующих воздействий на магистрантов, обеспечивающих формирование личностно значимых мотивов. Развитие мотивационной составляющей реализуется в условиях субъект-субъектного, равнопартнерского взаимодействия педагога и обучающихся.

*Целевая составляющая* данного компонента включает цели процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности. Целью нашего исследования является формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности. Согласно мнению А.Ю. Конаржевского, любая цель требует ее представления через систему подцелей, т. е. декомпозиции. В результате декомпозиции цели процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности выявилась совокупность подцелей: формирование мотивационно-ценностного отношения к ИД, формирование теоретической готовности к ИД, формирование практической готовности к ИД.

**Содержательно-технологический компонент** предназначен для усвоения магистрантами знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности.

В рамках данного компонента осуществляются два взаимосвязанных вида подготовки: теоретическая и практическая.

*Теоретическая подготовка* направлена на усвоение магистрантами методологических исследовательских знаний. Это знания о методологии научного исследования, об организации и планирования педагогического исследования, условий успешной организации и планирования педагогического исследования. Реализуется теоретическая подготовка через изучение психолого-педагогических и специальных дисциплин, обеспечивающих максимальную, фундаментальную и прикладную подготовку специалиста на методологическом уровне.

*Практическая подготовка* в рамках содержательно-технологического компонента модели предполагает овладение знаниями и умениями процедур и техники научно-педагогического исследования. Особенностью практической подготовки является всестороннее использование различных видов учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности как средств формирования исследовательских умений. Содержанием практической части является выполнение магистрантами исследовательских заданий в учебном процессе и проведение научно-исследовательской работы по написанию магистерской диссертации.

*Технологическая составляющая* предусматривает использование наиболее оптимальных форм, методов и средств формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности. Для этого мы подбирали учебные организационные формы, при которых магистрант может занять активную позицию и в полной мере выразить свое «Я».

Содержательно-технологический компонент модели формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности подразумевает проектирование такой структуры содержания образования, форм, методов, приемов и средств обучения, применение совокупности которых в процессе послевузовской подготовки будет способствовать формированию всех компонентов готовности к исследовательской деятельности в их комплексе и взаимосвязи.

**Результативно-оценочный компонент** модели обеспечивает своевременное получение информации об эффективности процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности, о затруднениях и достижениях обучающихся в овладении знаниями, развитии требуемых умений и навыков.

Данный компонент в структуре модели выполняет ряд функций: информационную (предоставление данных об уровне готовности магистрантов к исслед-

довательской деятельности), контролирующую (выявление тенденций развития процесса формирования готовности магистрантов к ИД, установление связей между влияющими на этот процесс связями), стимулирующую (формирование уверенности магистранта в собственных силах, побуждение его к активности и самостоятельности, интереса к предстоящей деятельности), рефлексивную (обеспечение субъектной позиции магистрантов в образовательном процессе, осмысливание ими собственного опыта).

Методами реализации данного компонента выступают оценка, самооценка, тестирование, анкетирование.

### Вывод

Созданная модель помимо традиционных для всех педагогических моделей свойств (целостность, открытость, гибкость, динамичность, управляемость, вариативность и т.д.) характеризуется направленностью на субъектный опыт магистранта, активным стимулированием к исследовательской деятельности, особенностями которой являются:

– *планируемость результата* – планируемость результата на каждом направлении в процессе формирования готовности магистрантов к ИД;

– *воспроизводимость* – возможность воспроизвести модель в образовательном процессе магистратуры;

– *амбивалентность* – соотношение теории и практики, рациональное объединение которых повышает результативность процесса формирования готовности к ИД;

– *адаптивность* – приспособляемость модели к процессам профессиональной подготовки магистратуры.

Таким образом, созданная нами структурно-функциональная модель является целостным, открытым, динамичным образованием, способствует успешному развитию личности магистранта, позволяет активно стимулировать магистрантов к исследовательской деятельности, обеспечивает эффективность процесса формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булатбаева А.А. О зарубежной практике организации исследовательского обучения в вузе // Вестник АПН Казахстана. – 2008. – № 2. – С. 5–8.
2. Мизинцев В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике. – М.: Знание, 1997. – 52 с.
3. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания: Монография. – М.: Высшая школа, 1978. – 278 с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

## REFERENCES

1. Bulatbayeva A.A. On the foreign practice of organization of research training in higher school. – In the Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, 2008, № 2, pp. 5–8.
2. Mizintsev V.P. The use of models and modeling methods in didactics. – Moscow: Zagvyazinsky V.I. Learning theory: a modern interpretation. – Moscow: Academy, 2001, 192 p. Knowledge, 1997, 52 p.
3. Stoff V.A. Problems of methodology of scientific knowledge: Monograph. – Moscow: High School, 1978, 278 p.

*БАЙМҰХАМБЕТОВА Б.Ш., СМАГЛИЙ Т.И. МАГИСТРАНТТАРДЫҢ ЗЕРТТЕУ ҚЫЗМЕТІНЕ ДАЯРЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮДЕРІСІНІҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ-ФУНКЦИОНАЛДЫ МОДЕЛІ*

Магистранттардың зерттеу қызметіне даярлығын қалыптастыру үдерісінің ұсынылып отырған құрылымдық-функционалды моделі жүйелік, ақпараттық және тұлғалы-қызметтік тұғырлар негізінде құрастырылған. Уәждемелі-мақсатты, мазмұнды-технологиялық және нәтижелі-бағалы құрауыштарды енгізеді.

Уәждемелі-мақсатты құрауыш зерттеу қызметіне мақсат қою, зерттеу қызметіне деген құндылық қатынасын, магистранттардың зерттеуге деген ұстанымының қалыптасуын қамтамасыз етеді. Мазмұнды-технологиялық құрауыш зерттеу қызметін жүзеге асыру үшін, магистранттардың білім мен біліктілігін меңгеру үшін арналған. Нәтижелі-бағалауыштың құрамуыш дамуға талап етілетін дағды мен іскерлікті, білімді меңгерудегі жетістіктер мен қиыншылықтар жайлы, зерттеу қызметіне магистранттардың даярлығының қалыптасу үдерісі туралы ақпаратты алуын қамтамасыз етеді.

*Кілтті сөздер:* зерттеу қызметіне магистранттар даярлаудың қалыптасу үдерісі, құрылымдық-функционалды модел, магистранттар, даярлық.

*BAYMUKHAMBETOVA B.Sh. SMAGLIY T.I. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF READINESS OF MASTER STUDENTS FOR RESEARCH ACTIVITY*

The proposed structural and functional model of the process of formation of readiness of master students for research activity is based on systemic, information and student-activity approaches, and includes motivational-targeted, content-technological and result-evaluative components.

The motivational-targeted component provides the formation in master students of research position, the valuable relation to research, the research mindset. The content-technological component is designed for the assimilation by master students of the knowledge and skills required for research activities. The result-evaluative component of the model provides the timely receipt of information on the effectiveness of the process of formation of readiness in master students for research activities, on the difficulties and achievements of students in the acquisition of knowledge, the development of the required skills.

*Keywords:* the process of formation of readiness for research activity in master students, structural-functional model, master students, readiness.

УДК 378

## К ПРОБЛЕМЕ ОСОЗНАННОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

**С.А. ЕПИФАНЦЕВ****Д.В. ИСАЕВ**

*Оценка готовности к выбору профессии является важной частью современного образовательного процесса. Подготовка подростков к предстоящему профессиональному выбору помогает не только определить вуз, но и сформировать положительную профессиональную мотивацию в избранной области деятельности, являющуюся главным залогом того, что молодой человек сумеет стать профессионалом. Анализ показал, что своевременно о выборе профессии задумывается небольшая часть школьников, а большинство родителей не считают нужным учитывать свой опыт выбора профессии и насаждают своим детям те же методы выбора, которые привели их самих к ошибкам. С учетом актуальности рассматриваемой темы произведен анализ зарубежного опыта ранней профориентации школьников. Разработан механизм по устранению либо сведению остроты данной проблемы к минимуму, который охватывает период с 7-го по 9-й класс и включает несколько этапов. Указаны обстоятельства, при которых выбор профессии у школьников в их возрасте станет более осознанным.*

Ключевые слова: *профессия, профориентация, осознанность.*

### Введение

Каждому человеку рано или поздно приходится выбирать или менять профессию. В молодости с выбором нетрудно ошибиться, а совершенную ошибку бывает непросто исправить. Нелюбимая работа в конечном итоге перестает удовлетворять не только морально, но и материально. Как же выбрать для себя дело, которое будет и по душе, и по плечу?

Осознанный выбор профессии – это один из самых ответственных поступков в жизни. Выбирая профессию, в идеале, конечно же, делать это необходимо максимально осознанно, поскольку лишь в этом случае можно рассчитывать на максимально полное удовлетворение от будущей трудовой деятельности.

Часто люди, сами того не осознавая, еще с молодости обрекают себя на не совсем удавшуюся жизнь из-за того, что не сумели когда-то выбрать профессию правильно [1, 2].

### Основная часть

Была проведена беседа со школьниками 9-х классов школ города на тему «Как выбрать будущую профессию?», по

результатам которой проведен опрос 20 принявших в нем участие школьников 9-х классов общеобразовательных школ.

Из всех опрошенных только 20% задумываются в своем возрасте о выборе профессии. По их мнению, выбор учебного заведения, а также будущей профессии в основном будет происходить по принципу выбора самой популярной и востребованной профессии (50%), далее школьники ориентируются на внешнюю привлекательность профессии (20%). По 10% приходится на выбор специальности «за компанию» и поступление по принципу «куда возьмут». Всех остальных не беспокоит выбор: для них главное – попасть в престижное учебное заведение, либо они пойдут туда, куда посоветуют родители.

Получается, что все опрошены, если и имеют свое мнение касательно выбора профессии, то делают этот выбор, руководствуясь интуицией либо чьим-то мнением.

Полученные данные согласуются с материалами, предоставленными нам профессором Ы. Наби, а именно: выступая на региональном семинаре по про-

екту Европейского союза «Central Asian education platform», проходившем в Бишкеке 11–12 декабря 2014 г., директор Департамента технического и профессионального образования (ТиПО) МОН РК С.Мадеев привел следующие цифры: 49,2% школьников нуждаются в помощи в выборе профессии, 16,8% выпускников колледжей не связывают свое будущее с

полученной специальностью.

Помимо учащихся 9 классов был проведен опрос и среди их родителей. В опросе приняли участие 20 родителей. Им предложили отметить один или несколько критериев, на которые они ориентируются при выборе высшего учебного заведения и будущей профессии ребенка (рисунок 1).

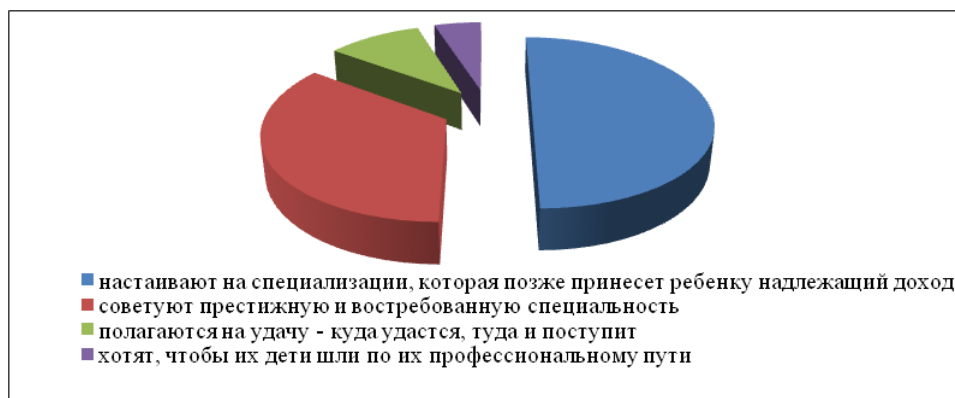


Рисунок 1 – Критерии, на которые ориентируются родители при выборе учебного заведения и будущей профессии ребенка

Результат: все родители держат в фокусе желания самого ребенка: интересуются и разговаривают с ним о выборе будущей профессии, но при этом для родителей не представляется важным, будет ли их ребенку нравиться эта специальность и профессия, главная цель – доход.

В том же самом опросе взрослым людям задали вопрос «Если бы у Вас была возможность вернуться назад и еще раз поступать в вуз, Вы бы выбрали тот же вуз и ту же профессию?». Результаты приводят в изумление, так как только 20% опрошенных ответили, что повторили бы свой опыт, 10% согласились на свою профессию, но поменяли бы учебное заведение. Все остальные хотели бы профессию сменить, а 5% вообще отказались бы от получения высшего образования.

Итог результатов проведенного опроса: больше половины опрошенных родителей (65%) не любят свою работу. Они потратили 4–6 лет своей жизни на учебу, а вот работа по этой специальности потом

их не устраивает. Получается, что родители, которые сами хотели бы изменить всю свою жизнь касательно выбора профессии, советуют своим детям повторить те же ошибки, которые допустили сами.

В практике по проведению профориентационных работ в школах используются следующие формы и методы акцентирования внимания подростков на проблеме выбора вуза и в дальнейшем профессии:

- индивидуальные беседы-консультации;
- тренинги;
- профориентационные игры и упражнения;
- специально организованные дискуссии;
- совместное с классом рассмотрение задач-ситуаций профессионального и личностного самоопределения;
- использование собственных примеров преподавателя (часто такие примеры могут оказаться довольно интересными и убедительными для школьника) и др. [3].

Общим для всех развитых стран является то, что различные институты системы образования вместе с сетью государственных и частных служб занятости (агентств и бюро по трудоустройству) составляют главные элементы организационной структуры профориентации молодежи.

Во Франции профессиональная ориентация характеризуется жестким законодательным регулированием. Она осуществляется через процедуру проведения в каждом учебном заведении собеседования представителей данного учебного заведения с родителями и учащимися.

Задача профориентации в Великобритании – помочь учащимся не только выбрать профессию, но и научить их оценивать себя в контексте требований рынка труда. В стране уделяют большое внимание повышению самостоятельности учащихся при выборе профессии. Большое значение придается приобретению учащимися практического опыта в той или иной профессии.

В Германии профориентационная работа с учащимися ведется путем проведения опросов, тестов, консультаций, совместных мероприятий с организациями родителей.

Соединенные Штаты Америки считают страной-родоначальницей профориентации. Ведущую роль в системе профориентации в США играет школа, в частности, консультативная служба «Guidance», функционирующая во всех школах США. Профконсультирование в школах США осуществляется на протяжении всего периода обучения учащегося согласно закону о профессиональной консультации от 1981 г.

Организация профориентационной работы в Японии в значительной степени обусловлена особенностями системы образования, одной из главных целей которой является подготовка к карьере: вооружение учащихся основными знаниями о профессиях, развитие у них профессиональных навыков и способно-

сти выбирать будущие курсы, которые отвечают планируемому профессиональному пути, соответствующему их личным склонностям и качествам [4].

Исходя из наличия проблемы осознанного выбора профессии был разработан механизм по ее устранению либо сведению случаев данной проблемы к минимуму.

Весь механизм охватывает период с 7-го по 9-й класс. Он включает в себя следующие этапы:

1. Сбор необходимой информации об учащемся. Начальный этап, охватывающий 7–8-е классы школьников. Здесь предполагается использовать опыт США:

а) будет разработана, систематизирована и предоставлена учащимся информационная база данных о профессиях (содержание деятельности, условия работы, квалификационные требования, средства деятельности, требования к профессиональным качествам, профессиональное образование, медицинские противопоказания, родственные профессии, а также перечень учебных заведений, в которых готовят тех или иных специалистов);

б) в школе будет открыт отдел «Guidance». На каждого школьника, перешедшего в 7-й класс, будет заведено отдельное досье. Данный отдел будет состоять из трех служб: информационной (занимающейся сбором информации о каждом учащемся), консультационной (предоставляющей необходимую информацию, связанную с трудоустройством, отвечающей за процесс индивидуальных и групповых консультаций с учащимися) и координирующей (занимающейся передачей досье в колледж либо вуз). Таким образом, работники данного отдела будут знакомить учащихся с миром профессий и путями их приобретения, оказывать помощь в поиске информации о содержании профессий и требованиях к ним, координировать работу школьных учителей по профориентации, оказывать помощь родителям по развитию интересов и склонностей их детей.

2. Работа напрямую с учащимися – период, охватывающий школьников, перешедших в 9-й класс. На данном этапе на основе изученной отделом «Guidance» информации о школьниках каждому будут даны рекомендации относительно направления профессиональной деятельности.

Будут приглашены представители различных отраслей для более подробной разъяснительной беседы, касающейся той или иной отрасли.

По результатам рекомендаций и разъяснительных встреч учащихся должен будет выбрать до трех направлений прохождения практики, чтобы наглядно увидеть, как будет выглядеть его будущая профессия на практике. Данная идея также заимствована из методики профориентации Великобритании. Практика будет осуществляться в 4-й четверти 9-го класса (каждая по 3 недели).

3. Закрепление. Период для работы третьей службы отдела «Guidance»: передача всей собранной информации об учащихся на протяжении учебы и практики в студенческие отделы колледжа (после 9-го) или вуза (после 11-го класса), а также сбор всех сведений о судьбах выпускников школ.

### Выводы

Задействовав данный механизм на практике, можно утверждать, что выбор школьников в их возрасте станет более осознанным благодаря следующим обстоятельствам:

1. Разработанная информационная база данных о профессиях, включающих содержание деятельности, условия работы,

квалификационные требования, средства деятельности, требования к профессиональным качествам, профессиональное образование, медицинские противопоказания, родственные профессии, а также перечень учебных заведений, в которых готовят тех или иных специалистов, поможет учащемуся расширить кругозор для дальнейшего выбора профессии.

2. Открытие отдела «Guidance», который будет заниматься школьниками с 7-го по 9-й класс. Школьникам будут даны необходимые рекомендации для дальнейшего прохождения практики, по результатам которой школьник получит возможность сделать осознанный выбор в пользу будущей профессии.

3. Со школьниками на протяжении всего 9-го класса будут интенсивно работать специалисты-практики. Это заинтересует школьника тем, что информация будет содержать практические, а не теоретические знания.

В итоге, по окончании 9-го класса, перед школьником не будет стоять вопрос о выборе будущей профессии. И решать, продолжит ли он свое обучение до 11-го класса и поступит в вуз или выберет колледж после 9-го класса, станет легче. Те школьники, которые осознанно делают выбор в пользу учебного заведения и профессии, смогут не допустить в своей дальнейшей жизни многих ошибок и сумеют дать правильные рекомендации своим детям.

Тем самым будет расти конкурентоспособность страны в сфере образования и в будущем приносить свои плоды.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Кропивянская С.О. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9–11 классы / Педагогика. Психология. Управление – М.: ВАКО, 2009. – 160 с.
2. Феоктистова Т. В. Профориентация как средство обеспечения основ трудовой социализации школьников – Казань, 2005. – 188 с.
3. Портал Профориентир // URL: [http://www.cls-kuntsevo.ru/portal\\_proforientir/](http://www.cls-kuntsevo.ru/portal_proforientir/)
4. Кузнецов В. Зарубежный опыт организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / Народное образование. – 2007. – 206 с.

## REFERENCES

1. Kropivnyanskaya S.O. Vocational choice: assessing the readiness of school students: Grades 9–11. – In Pedagogy. Psychology. Management. – Moscow: VAKO, 2009, 160 p.
2. Feoktistova T.V. Vocational guidance as a means of basic labour socialization of students. – Kazan, 2005, 188 p.
3. Vocational Guide portal. – Available at: [http://www.cls-kuntsevo.ru/portal\\_proforientir/](http://www.cls-kuntsevo.ru/portal_proforientir/)
4. Kuznetsov V. Foreign experience of interaction of the labor market and vocational training system. – In Public Education, 2007, 206 p.

*ЕПИФАНСЕВ С.А., ИСАЕВ Д.В. МАМАНДЫҚТЫ ТАҢДАУДЫ ЖЕТЕ ТҮСІНУ МӘСЕЛЕСІ*

Мамандықтар таңдаудағы дайындықты бағалау қазіргі заманғы білім беру жүйесінде маңызды орын алады. Жасөспірімдерді болашақ мамандығын таңдауға дайындау тек ЖОО-ын анықтауға ғана емес, сонымен қатар, жастарды өз саласының маманы болуының кепілі болып табылатын кәсіби көзқарасты қалыптастыруда зор үлесін тигізеді. Талдау көрсеткендей, мамандықты таңдау туралы оқушылар өз уақытында ойланбайды, ал ата-аналардың көбісі мамандық таңдаудағы өз тәжірибесін ескермей, балаларына өздерін қателікке алып келген әдістерді күштеп үйретеді. Қарастырылып отырған тақырыптың көкейкестілігін ескере отырып, оқушылардың мектепте мамандықты таңдауы туралы шетел тәжірибесіне талдау жүргізілді (Франция, Ұлыбритания, Германия, АҚШ, Жапония). 7–9-сынып арасын қамтитын, бірнеше сатыдан тұратын бұл қиындықты шешуге немесе азайтуға арналған тетік жасалды. Оқушылардың мамандықтарды таңдауда олардың жасында мамандықтарды неғұрлым жете түсінудің жағдайлары көрсетілген.

*Кілтті сөздер:* мамандық, кәсіби бағдарлау, саналылық.

*EPIFANTSEV S.A., ISAYEV D.V. ON THE PROBLEM OF AWARENESS IN VOCATIONAL CHOICE*

The assessment of readiness for vocational choice is an important part of the modern educational process. Preparation of students for the future vocational choice not only helps choosing the higher education institution but forming the positive professional motivation in the chosen field of activity which is the main factor that the young man will be able to become a professional. The analysis showed that only a small part of school children were thinking of their vocational choice beforehand, while the most part of parents did not found it necessary to take into account their own experience in vocational choice and just pressed their children to use the same selection methods that resulted in their former mistakes. The authors analysed the foreign experience in early professional guidance of school children taking into account the urgency of the studied problem and developed a staged mechanism to reduce or mitigate its urgency in Grades 7-9. The authors emphasize the factors that can help rising the awareness of school children in their vocational choice.

*Keywords:* profession, vocational guidance, awareness.

ӘОЖ 37:36

**БАЛАЛАР ҮЙІНДЕГІ ЖЕТКІНШЕК ҚЫЗДАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ КӘСІБИ АНЫҚТАУ БАҒЫТЫНДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС****А.Б. МУКАШЕВА****А.А. ШАЙЗАДАНОВА**

*Кәсіби өзін-өзі анықтау – тұлғаның қалыптасып, рухани және дене қабілеттерін жүзеге асырып, дамытуын көздейтін өте күрделі әрі ұзақ динамикалық үдеріс.*

*Мақалада балалар үйіндегі жеткіншек қыздардың өзін-өзі кәсіби анықтау бағытындағы әлеуметтік-педагогикалық жұмысты ұйымдастыру мәселелері қарастырылған. Бұл категориядағы балалардың әлеуметтік бейімделуінде өзін-өзі кәсіби анықтаудың маңызы зор.*

*Авторлар жүргізген балалар үйіндегі жеткіншек қыздардың өзін-өзі айқындауын зерттеу жұмыстары нәтижесінде кәсіби бағдарлаудың ата-ана қамқорлығынсыз қалған және жетім балалардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастыру мәселелерін шешуге септігін тигізетіні анықталған.*

*Балалар үйі тұлғаларының әлеуметтік бейімделуін тежейтін олардың нақты тұлғалық қасиеттері мен мінез-құлық ерекшеліктері балалардың қалыптасуы мен дамуының әлеуметтік жағдайына байланысты.*

*Кілтті сөздер: әлеуметтік-педагогикалық жұмыс, кәсіби өзін-өзі анықтау, жетім жеткіншек қыздар.*

**Кіріспе**

Қоғамның дамуы әрбір тұлғаның бойындағы ізгі қасиеттерінің сапасына, әлеуметтенуі мен оның жалпыадамзаттық құндылықтарды игеру және қоғам игілігі үшін пайдалану қабілетіне байланысты болады.

Жетім және ата-анасының қамқорлығынсыз қалған ұрпақтың шынайы қоғамға бейімделуі, әлеуметтенуі, білім алуы мен тәрбиесі тәрбие субъектілерін ерекше толғандыруда. Қазіргі кезде «білім беру» ұғымының мазмұны «тәрбие, оқыту, дамыту» бағытына ауысты. Бұл тұрғыдан алғанда, В.М. Бехтеревтің «тек дұрыс түсіндірілген және сапалы орындалған тәрбие ғана қоғамдық мұраттарды игеруге, оны өмірде жүзеге асыруға мүмкіндік береді», – деген пікірімен толық келісуге болады. Яғни, тәрбие дұрыс жүзеге асқанда ғана баланы оқытып, дамыта аламыз. Бұл процесті толықтай алғанда әлеуметтану процесі болып табылады.

Жетім және ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларды, өмір сүріп отырған ортасындағы оқу-тәрбие үрдісі

арқылы өркениетті қоғам құру іскерлігіне ұмтылатын жеке тұлға ретінде қарастырса, оларға өркениеттік талаптарына сай өмір сүруді, руханилық, имандылық, адамгершілік құндылықтарды өмір шындығы негізінде қабылдата, игерте отырып, тәрбиелеу бүгінгі тәрбие мақсатының ең қажетті мәселелерінің бірі екенін есте ұстау керек.

**Негізгі бөлім**

Тәуелсіздік талаптарына сай, республиканың әртүрлі мекемелерінде әлеуметтік топтармен жұмыс жасай отырып, осы уақытқа дейін жүргізіліп келген тәрбие жұмыстарының негізгі түрлерін сақтай отырып, оларға тиісті толықтырулар енгізілуде. Мұндай толықтырулар мақсаты, олардың бойына биік руханилық сана-сезім мен мінез-құлық нормаларын, адамгершілік сапа-қасиеттерді сіңіруге зор ықпал ететін, олардың өмір сүретін ортасына, өзара және басқа да адамнан, ұжым мүшелерін, жалпы қоғамдық талаптарға деген қатынастарын ескеру, анықтау жұмысымен байланысты.

Балалар үйінде оларды әлеуметтендіру және тәрбиелеуде оның ең тиімді жолдарын, құралдары мен тәсілдерін саралауға, ең алдымен ұстаздар мен тәрбиешілердің әрбір жас жеткіншек ұрпақтың жас мөлшерін, мінез-құлқын, тұлғалық қалыптасатын кезеңдерінің психологиялық ерекшеліктерін үнемі ескеріп, зерттеп отыруы әрбір ұстаздың, тәрбиешінің кәсіби міндеттеріне айналуы тиіс. Қазір барлық мұндай мекемелерде де арнайы білімді психолог, әлеуметтік педагог мамандары қызмет етеді. Жоғарыда айтылған мәселелерді шешу сол мамандармен бірлесе отырып, жүзеге асырылуы, әр баланың, біздің жағдайда жасөспірімдердің мінез-құлқы, ерекшелігі және т.б. қасиеттері туралы, психологиялық көрсеткіш жасалса, ол тәрбиешілердің тәрбие жұмысының мақсатын құруға, әдіс-жолдарын анықтауға, педагогикалық іс-шараларды жоспарлауға мүмкіндік жасаған болар еді. Бұл жетім және ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балалармен тәрбие жұмыстарын, олардың қоғам алдындағы атқаратын мақсатты қызметіне сәйкес жүзеге асырудың бір талабы. Екінші жағынан, тәрбиеші ұстаздар қауымы, олардың тәрбиесін саналы деңгейге көтеруде, қазіргі кездегі мектептер мен мектептен тыс тәрбиелік мекемелер мақсатын, тәрбиелік жұмыстар мазмұнын салыстырмалы талдап, олардың өзара сабақтас болуын, балалар үйінің тәрбие жұмыстарының мазмұнына ықпал етуге көмектесетін жолдарын пайдалануы қажет [1].

Балалар үйіндегі тәрбиеленушілерге мамандық тандап, өмір жолының аса маңызды бір бөлігін анықтап алу өте күрделі. Өйткені олардың көз алдында мысал боларлық мамандық иелері санаулы. Сондықтан әлеуметтік педагогтер мен тәрбиешілерге баланың кәсіп таңдауына жауапкершілікпен қарап, балалар үйіндегі бар мүмкіндіктерді жете пайдалану талабы қойылады. Сол себепті оларға әртүрлі кәсіп туралы мәліметтер

беріп, кәсіп иелерімен кездесулер, әртүрлі шеберханаларға, өндірістерге, мәдениет орындарына саяхат ұйымдастыру аса қажет.

Жалпы балалар үйінің бүкіл жұмысының түпкі көздеген мақсаты – ондағы тәрбиеленушілерді әлеуметтік ортада өмір сүруге бейімдеу және даярлау болғандықтан осыған ықпал ететін барлық жағдайларды толымды пайдалануға ұмтылу – ондағы қызметкерлердің мүддесі. Ол істің нәтижесіне ықпал етеді. Сондықтан ондағы балалар арасында әңгімелесу, сұхбат, талқылаулар мен пікірталастар, пікір-сайыстар секілді баланың бейімделуіне шарт түзетін барлық әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы қоршаған орта туралы мәліметтер беру көзделеді. Мысалы, «Қазіргі заман кәсібі», «Отбасы және біз», Жоғарғы оқу орындарында оқу үшін қандай білім керек», т.б. секілді сан алуан тақырыптар төңірегінде іс-шараларды, ойын, тренингтерді басқа да әдістермен ұйымдастыруға болады.

Әлеуметтік педагогтың тағы бір аса маңызды міндеті – баланың мүддесін, құқығы мен міндеттерін түсіндіруде әкімшілік органдардың қызметкерлерімен жұмысын үйлестіре отырып жүргізу. Балалар үйінің түлегі туралы мәліметтерді басқару органдарына білдіріп, оның оқуға түсуі, баспана мен қамсыздануы, материалдық ахуалы, жұмысқа орналасуы секілді жұмыстарды қадағалап отыруы керек.

Бұл жұмыстардың барлығы балалар үйінің типтері, жұмыс сипаты, баланың басындағы проблемалар, денсаулығы, даму деңгейлеріне қарай ұйымдастырылады. Мысалы, кейбір жағдайларда бала еңбекке де, оқуға да жарамсыз болуы мүмкін. Мұндай жағдайда ондай бала мүгедектер үйіне, ауырушаң бала болса, емханаларға, психикалық ауытқу дәрежесіне байланысты емдеу орындарына орналастырып, оның мемлекет тарапынан қамтамасыз етілуі бақылауға алынады [2].

Әлеуметтік педагогтің жұмысы

үлкен жауапкершілікті талап ететін мамандықтың бірі. Өзімнің зерттеу жұмыстарымды жүргізуге барған балалар үйіндегі әлеуметтік педагогтің жұмыс жасау бағытымен, жылдық жоспарымен таныстым. Соған орай балалар үйіндегі әлеуметтік педагогтің жұмыс моделін құрастырдым. Сонымен қоса дипломдық жұмысымның тақырыбына сай балалар үйіндегі жеткіншек қыздардың өзін-өзі кәсіби анықтау бағытындағы әлеуметтік педагогтің жұмыс моделін көрсетем.

Бұл жерде жеткіншек қыздар деп отырғанымыз кәмелетке толмаған 11–15 жас аралығындағы, әке-шешесінің қамқорлығынсыз қалған қыз балалар, яғни, сөздің өз мағынасында тұрғандай қыздардың жетіліп, болашақ өмірлеріне мақсат қойып, мамандық таңдайтын кезең. Бұл кезеңде жеткіншек қыздарға өз мамандығын таңдап, өмірге бейімдеуде әлеуметтік педагогтің атқаратын қыз-меті көріп отырғанымыздай өте жауапты. Сондықтан әлеуметтік педагог өз жұмысында жетістіктерге жетіп, мақсатын орындау үшін әлеуметтік педагогтің жұмыс моделін ұсынуды жөн көрдім.

Балалар үйіндегі әлеуметтік педагог жеткіншек қыздардың өзін-өзі кәсіби анықтау бағытында әлеуметтік педагогтің жұмыс моделі ең біріншіден, өзін-өзі кәсіби анықтауда жеткіншек қыздардың кәсіп түрінің қай бағытына деген қызығушылықтары, икемділіктері бар екенін анықтау мақсатында диагностикалық жұмыстар атқарылуы шарт. Себебі, диагностикалық жұмыс арқылы біз қыз балалардың қай бағытты, қай мамандықты таңдап, болашақта кім болғылары келетіні туралы мәлімет ала аламыз. Бұл мәліметтерді алғаннан кейінгі әлеуметтік педагогтің жұмысы қыздардың өздері таңдап, қалаған мамандықтары жайлы барша мәліметтермен таныстырып, қай мамандық болмасын әр мамандықтың қызығы мен қиын жақтарын айтып, таңдаған мамандықтарына үлкен жауапкершілікпен қарау

керектігін қыздарға түсіндіріп беруі әлеуметтік педагогтің тағы да бір міндеті. Бұдан кейінгі балалар үйіндегі әлеуметтік педагогтің атқаратын жұмысы жеткіншек қыздардың өздерінің таңдаған мамандықтары бойынша үйірмелерге жаздыру және соған қатысуын қадағалау. Кейін қыздардың оқу бітірер шағында 9-шы сыныпты бітіріп колледжге, 11-ші сыныпты бітіріп ЖОО-на түсер алдағы айларда қыздардың ойлары мен таңдалған мамандықтарының өзгермегендігін білу мақсатында әр түрлі мекемелерде іс-тәжірибеден өткізу. Себебі, бұл іс-тәжірибе қыз балалардың өз мамандығына деген сенімділіктерінің артып, қолмен істеп, көзбен көрулеріне септігін тигізеді. Кей жағдайда балалардың таңдаған мамандықтарына деген көзқарастары өзгеріп, басқа мамандықты таңдауы да әбден мүмкін. Дәл осы сәтте қыз балаларға басқа да мамандықтар туралы мәлімет беріп, ойын бір бағытта жүйелеп, орнықтыру керек.

Келесі жұмыс ол мамандығын нақтылаған қыз баланың ЖОО-на түсуін, баспанамен қамсыздануын қадағалау қажет. Содан кейін барып, ЖОО-ның аяқтағаннан кейін жұмысқа орналасуын тексеру керек.

Тәжірибелік педагогикалық жұмыстың базасы Талдықорған қаласы ММ «Айналайын» балалар үйінен 15 жеткіншек қыз, Алматы қаласы, Бағанашыл ауданындағы облыстық №1 балалар үйінен 14 жеткіншек қыз және Алматы қалалық №1 балалар үйінен 12 жеткіншек қыздар алынды. Олардың жас кезеңдері 12 – 15 жас аралығын қамтиды.

Тәжірибелік педагогикалық жұмыста қолданған әдістемелерге тоқталатын болсақ олар: *«Кәсіп таңдау матрицасы» Резапкина Галина Владимировна, «Тұлғаны анықтаудағы» Джон Филипп Голланд тестісі, «Дифференциациялық-диагностикалық сауалнама» ДДО Климов Евгений Александрович.*

Сонымен өткізілген әдістемелерді қорытындылайтын болсақ, «Айналайын»

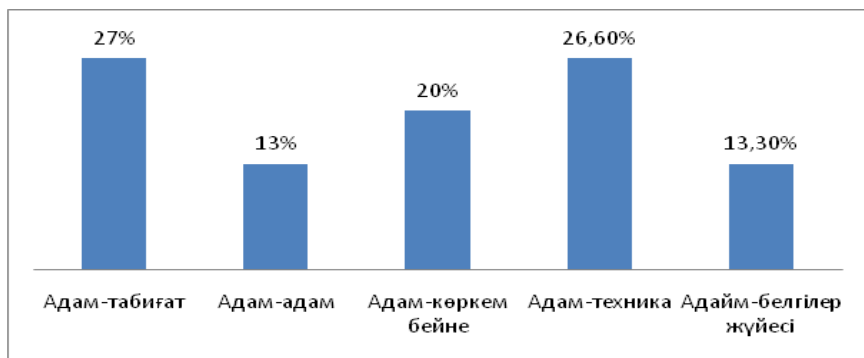
балалар үйінің жеткіншек қыздары Е.А. Климовтың Дифференциалды-диагностикалық сауалнама әдістемесі бойынша 100% көрсеткіш бойынша 40% Адам-адам типі алып отыр. Ал «Тұлға типтерін анықтау» (Д.Голланда) әдістемесі бойынша 40% әлеуметтік тип. Яғни, «Айналайын» балалар үйінің қыздары қоршаған қоғамға жақын, ашық, вербалды қатынасқа бейім. Ондай мамандықтарға мұғалім, тәрбиеші, дәрігер, журналист, адвокат. Сонымен қатар Г.В. Резапкинаның «Кәсіп таңдау матрицасына» осы аталған мамандықтар жиі таңдалған.

Келесі, Алматы қалалық №1 балалар үйінің қыздары Адам-көркем бейне типі 67% құрап отыр. Екінші әдістеме бойынша әлеуметтік тип 42% көрсетіп тұр. Бұл Алматы қалалық балалар үйінің қыздары өнерге, шығармашылыққа да ынталарының бар екенің көре аламыз. Яғни, суретші, дизайнер, композитор, жазушы секілді мамандықтар басым.

Бағанашыл ауданындағы облыстық №1 балалар үйінің жеткіншек қыздары «Дифференциалды-диагностикалық сауалнама» әдістемесі бойынша 36% Адам-адам типі, ал «Тұлға типтерін анықтау» әдістемесінде 64% әлеуметтік тип екеніне көз жеткіземіз. Бұл көрсеткіштен Алматы облыстық балалар үйі мен Талдықорған

қаласындағы балалар үйінің қыздарының қызығушылықтары мен таңдаған бағыттарының ұқсас екендігін көре аламыз. Байқасаңыздар, экспериментке қатысқан балалар үйінің жеткіншек қыздарының басым бөлігі «Тұлға типтерін анықтау» (Д.Голланд) әдістемесі бойынша әлеуметтік типке жақын. Бұдан шығатын қорытынды, қыздарымыз жетекшілікке талпынады, әлеуметтік байланысуларды қажет етеді. Эмоционалды және сезімтал. Жалпы осы тәжірибе барысында тест сұрақтарына бірден жауап бере алмай, «әлі мамандық таңдамадым» немесе мен «ешбір мамандық иесі болғым келмейді» деген қыздарымыз да кездесті. Яғни, мамандық таңдау мәселесіне немқұрайды қарайтын жеткіншектеріміз де бар.

Осы тестілердің нәтижесі алынғаннан кейін бір апта көлемінде Талдықорған қаласындағы ММ «Айналайын» балалар үйіндегі жеткіншек қыздарға «Мамандық табыстың кілті» тақырыбында сабақ өткізілді. Осы сабақтан кейін қыздарға қайтадан әдістемелерімізді жүргіздік. Осы жолы әдістеменің біреуі ғана алынды. Ол әдістеме Е.А. Климовтың «Дифференциалды-диагностикалық сауалнама» әдістемесі (нәтижесі 1-суретте келтірілген).



1-сурет – Дифференциалды-диагностикалық сауалнама әдістемесі (Е.А. Климов) бойынша жалпы көрсеткіш

Салыстыра қарағанда алғашқы алған тест бойынша Талдықорған қаласындағы ММ «Айналайын» балалар үйінің

жеткіншек қыздары 40% Адам-адам болған, ал екінші рет қайталап алған әдістеміміздің нәтижесінде Адам-табиғат типі

27% құрап отыр. Мұндағы еңбек объектісі тірі организмдер, өсімдіктер, жануарлар және биологиялық процестер болып табылады. Осыған кіретін мамандықтар, агроном, зоотехник, мал дәрігері, бағбан және орманшы. Сонымен қатар 1-суретте байқағандарыңыздай Адам-техника типі де 26,6% құрап отыр. Бұл бағытқа да қыздардың назар аударғандарын байқап отырмыз.

### Қорытынды

Қорыта айтқанда, откизген сабақ пен іс шарадан кейін қыздардың ойларының өзгергендігін көріп отырмыз.

Зерттеуге жеткіншек қыздардың таңдалу себебі алғанымыздың себебі бұл жастағы балалардың арнайы мекемеде тәрбиеленуінің соңғы кезеңі. Осыдан былай олар өз бетінше өмір сүруге аяқ басады. Балалар үйі түлектері, көбінесе, үйреншікті қамқорлықпен өмір сүру жағдайынан айрылуға даяр болмайды. Сондықтан балалар үйінің түлегінің қоғам және жеткіншектің өзі үшін тұлғалық және әлеуметтік кемелденуі аса мәнді болып отыр.

Зерттеу барысында балалар үйіндегі жеткіншек қыздардың болашақтағы кәсіби мамандық таңдауындағы қабілет-

тіліктерін ашық сабақ, кәсіби ойындар, кеңес беру және жүргізген әдістемелеріміз арқылы анықтадық. Қоғамымыздағы әрбір қыз сынды, балалар үйіндегі жеткіншек қыздар да арман қуалап, мақсат қойып, сол мақсатқа жету жолында іс әрекет көрсетеді. Бірақ сонда да осы қыздардың ішінде белгілі бір мамандықтың иесі болуды қаламайтын, ешбір қызығушылық танытпайтын жеткіншектер де кездеседі. Әрине ол қыздардың қабілеті, икемі жоқ деп те айта алмаймыз, себебі, әр бір адамның бойында өзіне тән дарыны, шеберлігі, өнері болады. Тек соны дұрыс пайдаланып, көрсете білу аса мыңызды. Біздің ойымызша, бұл балалар үйіндегі тәрбиеленушілердің эмоционалды өмірінің толықсыздығынан болып отыр. Яғни, бұл олардың әртүрлі психикалық тежелулер мен әлеуметтік бейімделудің бұзылуына әкеп соқтырады. Мұндай жағдайда жатақханадағы балалардың эмоционалдық жағдайының тым жоғары немесе тым төмен болуымен қатар, қоғамдық ортада өзін тым жоғары немесе тым төмен түсіріп жіберуін көрсетеді. Өзін-өзі қатты сүю жеке адамның психикалық дамымауының белгісі болып табылады.

### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әтемова Қ.Т. Әлеуметтік педагогика. – Алматы, 2012. – Б. 67–74.
2. Әлғожаева Н.С. Әлеуметтік педагогика. – Алматы, 2011. – Б. 104–106.

### REFERENCES

1. Atemova K.T. Social pedagogy. – Almaty, 2012. – Pp. 67–74.
2. Algozhaeva N.S. Social pedagogy. – Almaty, 2011. – Pp. 104–106.

*МУКАШЕВА А.Б., ШАЙЗАДАЕВА А.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕВУШКАМИ-СИРОТАМИ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМО-ОПРЕДЕЛЕНИЮ*

Профессиональное самоопределение – сложный, длительный и динамический процесс формирования личности, развития и самореализации его духовных и физических возможностей.

В статье рассматривается проблема организации социально-педагогической работы по профессиональному самоопределению девушек-сирот. Профессиональное самоопределение играет важную роль в социальной адаптации данной категории детей.

Авторами было проведено исследование профессионального самоопределения воспитанниц детских домов, результаты которого показали, что профориентационная работа с воспитанниками помогает решению задач формирования социальной активности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Социальная ситуация становления и развития детей обуславливает их специфические личностные качества и поведенческие особенности, которые затрудняют социальную адаптацию выпускников детских домов.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая работа, профессиональное самоопределение, девочки-сироты.

#### *MUKASHEVA A.B., SHAIZADAEVA A.A. SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION GIRLS-ORPHANS*

Professional self-determination is a complicated, long and dynamic process of personality formation, development and self-realization of spiritual and physical abilities.

In the article article considers the problem of the organization of social and educational work aimed at professional self-determination of girls orphaned because professional self-determination has an important role in the social adaptation of this category of children.

The authors conducted research of professional self-determination pupils of children's homes, the results of which showed that professional orientation work with students contributes to finding solutions problems of formation of social activity of orphans and children without parental care.

The social situation of the formation and development of children determines their specific personality and behavioral characteristics which make it difficult social adaptation of children's homes.

*Keywords:* social and pedagogical work, professional self-determination, girls-orphans.

УДК 37:03

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**З.М. САДВАКАСОВА**

*В статье раскрываются концептуальные основы реализации технологий коррекции девиантного поведения несовершеннолетних. Объясняются современные возможности психолого-педагогического применения терапевтического подхода к проблеме девиантного поведения детей. Решение проблем девиации в обществе возможно с использованием современных технологий в коррекционной деятельности психолога-педагога: поддерживающая психотерапия, переучивающая психотерапия, личностно-реконструктивная терапия, поведенческая терапия, эстопсихотерапия, терапия средой, скилл-терапия, когнитивно-поведенческая терапия и т.д.*

*Только при комплексном подходе, ориентированном на современные тенденции развития науки и образования, возможна выработка общего методологического подхода в коррекции отклоняющегося поведения, реализация которого будет осуществляться в русле интеграции различных гуманитарно-научных теорий и концепций.*

*Ключевые слова:* девиантное поведение, коррекция поведения; современные терапии в коррекции девиантного поведения.

## Введение

Актуальная педагогическая действительность такова, что вместе с несомненным ростом теоретических знаний и обогащением практического опыта специалисты регулярно сталкиваются со сложнейшими проблемами, связанными с формированием и развитием личности современного подростка. Чаще всего – это различные формы девиантного поведения (делинквентное, аддиктивное, суицидальное и т.д.).

Решение проблем подобного характера – одна из сложнейших задач психолого-педагогической практики, поскольку в данном случае специалист имеет дело с растущим организмом, развивающейся личностью, поведение которой, в силу различных обстоятельств, претерпевает серьезные деструктивные изменения, коррекция которых является непременным залогом успеха конкретного ребенка, а значит, залогом благополучия общества в целом.

Современная ориентация гуманитарных наук задает вполне определенный вектор для осуществления профессионально-педагогической деятельности, ориентируя специалистов на внедрение и реализацию личностного и гуманистического подхода. В связи с этим, ведущим методом осуществления коррекционной работы с девиантными подростками большинство исследователей (А.В.Хомич, А.И.Захаров, Е.Е.Вахромов, Б.Н.Алмазов, Е.В.Змановская и др.) считают психотерапию и психологическое консультирование. Так, например, А.В.Хомич, ссылаясь на Долларда–Миллера, считает, что терапия в рамках коррекции нежелательного поведения призвана выявлять причины симптомов, предлагать выработку альтернативных навыков или иными способами достигать угасания данных симптомов и их причин [1].

## Основная часть

Под психотерапией в психологии принято понимать специально организованную психологическую помощь личности,

ориентированную на решение глубинных проблем, лежащих в основе каких-либо конфликтов [2].

В коррекционной работе с детьми девиантного поведения на практике сложились следующие виды **терапии**, помогающие адаптироваться в обществе:

**Поддерживающая психотерапия** обеспечивает поддержку имеющихся защитных сил и выработку более эффективных способов поведения.

**Переучивающая психотерапия** стремится к изменению поведения.

**Личностно-реконструктивная терапия** нацелена на внутрилличностные изменения через осознание интрапсихических конфликтов.

**Эстетопсихотерапия** включает элементы креативной, музыкальной, танцевальной и театральной психокоррекции с использованием приемов поведенческой терапии. Эта форма помощи дает возможность использовать все виды деятельности в жизни ребенка, стимулирует его инициативу, активность, удовлетворяет эмоциональные потребности.

**Терапия средой.** Особенность терапии заключается в целенаправленном подборе культурно-массовых и оздоровительных мероприятий.

**Скилл-терапия** направлена на развитие саморегуляции и навыков самоконтроля воспитанника.

**Когнитивно-поведенческая терапия** – это сочетание когнитивного и поведенческого подходов. Идея психолога-педагога помочь понять человека способствует его поддержке в настоящей ситуации и пониманию того, как это изменить в будущем. Причиной негативных чувств и последствий различных психотравмирующих ситуаций является то, как люди воспринимают эти события и что думают о них. Для повышения комфортности нашего существования в социуме, для усиления наших способностей справляться с различными ситуациями необходимо научиться видеть ситуацию с разных сторон, изменять стереотипы мышления,

научиться отслеживать свои негативные мысли, изучать и осваивать новые способы мышления [3].

**Терапия актуализирующего потенциала** (А.Маслоу, К.Роджерс, К.Гольдштейн). Представители «Концепции самоактуализации» данного направления предлагают придать тенденции роста с самоактуализацией личности в обществе более важное, насущное значение.

Гордон Олпорт подчеркивал значение роста или становления как направленного на *достижение целей*. Каждый совершающий выбор индивидуум наделен *ответственностью* за развитие системы ценностей, которая будет служить для него направляющей силой в достижении осмысленной и полноценной жизни. Это достижение представители данной концепции называли самореализацией или самоактуализацией [4, с.161].

А. Маслоу считал, что самоактуализированные люди являются наиболее здоровыми и что *изучение ценностей* этих людей может привести к формированию научно обоснованной универсальной этической системы.

Ж.Е. Ричлак выдвигает «теорию логического научения», направленную на *осуществление целей, которые имеют смысл*. Люди научаются лучше всего, когда они могут направить свой выбор на то, что они ценят [4, с.171].

К.Роджерс предполагал, что в основе человеческой природы лежит добро и при наличии соответствующих возможностей эта природа способна реализовать свой внутренний потенциал роста. В общении педагога с детьми был приверженцем «эмпатии, конгруэнтности и позитивного отношения». Уважительное и вежливое обращение с детьми влияет на характер изменения поведения [4, с.166,178].

**Эвристическая терапия**, автором которой является Мустакас Кларк. Эвристическая терапия ориентирована на открытие, она приводит человека в соприкосновение с творческими ресурсами, позволяет ему сформировать новый взгляд

на себя и на жизнь и делает возможным движение в направлении аутентичности, самоэффективности и здоровья.

Эвристическая терапия содержит в себе следующие этапы:

1) *этап вовлечения*. Создается первоначальное вовлечение, психолог-педагог создает атмосферу открытости, доверия и своего рода взаимной привязанности. На этой стадии выявляется центральная тема или проблема, с которой предстоит работать.

2) *этап погружения*. Психолог-педагог проникает во внутренний мир клиента, ценя его как личность и общаясь с ним без предвзятости, пытаясь понять его в целом и в каждом отдельном аспекте.

3) *этап вживания*. Психолог-педагог «легко проникает» в наиболее значимые компоненты, «пребывая в них» с целью осознать центральные темы так, чтобы способствовать развитию более глубокого понимания. Затем наступает озарение. Во время взаимодействия с клиентом психолог-педагог предлагает ему видение ситуации в своей перспективе («внутреннюю систему координат»), чтобы клиент мог увидеть, как она соотносится с его собственным видением [2, с.180].

**Стратегическая терапия** (Маданес, 1993.). Цель стратегической терапии – увеличить возможности выбора [4, с.181].

**Эмпирическая терапия** (Марер Мартин, 1993) в ходе данной процедуры психолог-педагог переживает все, что переживает клиент. Стадии процесса:

1. «Переживание и чувствование». Первой целью является полное чувство, которое активизирует «некоторое внутреннее переживание». Любое чувство, которое приходит, должно быть принято, и оно должно быть прочувствовано как правильное и принести облегчение.

2. Клиент и психолог-педагог принимают и испытывают все оттенки внутреннего опыта и своей связанности друг с другом.

3. Клиент обращается к внутреннему опыту и отсоединяется от своей прошлой

личности. Клиент и терапевт находят эпизод из жизни клиента и вместе проживают эту сцену с радостью.

4. Клиент проживает в качестве этой новой личности сцены своего будущего [4, с.181].

**Терапия становления** (Бугентал, Брейк, 1992). Данный подход состоит в том, чтобы дать клиенту ощутить, что он способен понять эти проблемы и разрешить. Де Карвало считает, что «обычное осознание вещей и есть процесс становления». Однако осознание себя – это становление, которое приводит к самоактуализации и аутентичности. Процесс осознания происходит на индивидуальном (рефлексия процесса становления) либо культурном уровне (рефлексия собственным «Я» характеристик культуры и выбор среди тех возможностей, которые предоставляет культура [4, с.182].

**Рационально-эмотивная терапия** (автор А.Эллис). Согласно данной концепции, люди вводят сами себя в состояние невротического конфликта, неосознанно предаваясь иррациональным мыслям, однако они могут обратить вспять этот процесс, замещая иррациональные мысли рациональными. Терапия состоит в помощи людям найти или создать новые смыслы, понять и принять себя. А.Эллис считает, что у человека важны иррациональные установки и идеи надо корректировать. В частности, это установки на должное, категоричность в этом плане, обязательность и т.д. Желательно анализировать неприятные чувства и стимулы, которые их вызвали, и на их основании через инсайт, анализ исправлять иррациональные убеждения [4,5, с.67].

**Гештальт-терапия** (Фредерик Перлз, 1969). По мнению психолога Ф.Перлза «незавершенные гештальты могут дезорганизовывать психику человека, так как самопроизвольно всплывают и искажают текущий момент, мешают его осознанию» [5, с.68] Он придает главное значение контакту, именно процессу, происходящему на границе нашего «Я» и среды.

«Я-концепция» является самопринимавшей – продукт прошлой боли и защиты от этой боли. Терапевт предлагает новые паттерны (реагирования), направив воображение в новое русло, намеренно воспроизводить симптом или практиковать осознание, опробовав сколько угодно новых паттерном поведения. Ф.Перл пытался направить внимание на телесные ощущения и различные формы осознания («здесь и сейчас»). По мере выявления своей основной Я-концепции клиент начинает принимать решения и достигать более наполненной жизни. Старые болезненные и препятствующие развитию защиты и представления о себе должны уступить место истинному потенциалу для самореализации.

Например, методика «Воображаемый диалог». Психолог-педагог может попросить клиента в своем воображении усадить свою тревогу на пустой стул и поговорить с ней. Затем клиент занимает место тревоги и отвечает от его имени. Задача – перейти от разговоров о проблемах жизни [4, с.185].

Гештальттерапия предполагает не только восприятие целостности, но и одновременно осознание отдельных частей этого целого. Такое одновременное осознание целого и его частей открывает новые оттенки осознания, более глубокое постижение сущности этого явления и контекста.

**Дзен-психотерапия.** В жизни человека происходят разные события (как позитивные, так и негативные), и если человек заикливается на временных факторах своего бытия, то это ведет его к страданиям. Цель данной терапии – оградить человека от страданий, неприятных переживаний, обеспечить ему чувство гармонии с самим собой, своим внутренним миром, окружающей действительностью, развиваться в совершенное существо.

Большое внимание в терапии уделяется медитации, дыхательным упражнениям (считается, что в типах дыхания таится энергетический потенциал), что позволя-

ет и дает возможность человеку контролировать деятельность ума [5, с.120].

**Поведенческая терапия.** Среди множества методов психотерапии преимущественно используется поведенческая терапия – терапия отвращения, имажинальная десенсибилизация (McConaghy, Armstrong, Blaszczynski et al., 1983; Blaszczynski, McConaghy, Frankova, 1991), реструктурирование опыта решения проблемы, тренинг социальных навыков, научение навыкам предотвращения срывов (Bujold, Ladouceur, Sylvain, 1994; Sylvain, Ladouceur, Boisvert, 1997).

Наиболее популярным способом лечения зависимости от игры на практике является участие в группах взаимопомощи Анонимных Игроков через метод «поучительных историй» [5, с.66].

Поведенческая терапия разработана в рамках бихевиористического течения в психологии. Изначально сущностью метода являлась выработка у ребенка способов поведения (деятельности) и адекватного решения задач посредством оперантного обусловливания с использованием системы подкреплений (как позитивных, так и негативных). Структура программы в качестве основной цели предусматривает необходимость наибольшего приближения ребенка к реальным условиям.

**Когнитивная терапия** (автор А.Бек). П.Дюбуа, Э.Дежерин, В.М. Бехтерев, С.И.Консторум, Д.В.Панков придавали большое значение познавательным процессам, их искажению при патологии, их исправлению.

А.Бек пришел к выводу, что люди страдают от собственных мыслей, и в силу этого следует исправлять неправильное, неадаптивное мышление, мешающее жить полноценно, приводящее к дезадаптации, т. е. мышление, которое приводит к расстройствам и отклонениям от нормы.

Техники когнитивной терапии:

1. Выявление неадаптивных автоматических мыслей.

2. Анализ и осознание этих мыслей как дезадаптивных, ненужных, неверных,

ведущих к нарушению осознания закономерностей реальности.

3. Формирование адаптивных мыслей.

Цель когнитивной терапии в коррекции подростка, замене дезадаптивных автоматических мыслей на адаптивные [5, с.60–61].

В работе по управлению поведением рекомендуем использовать в работе с подростками девиантного поведения **рационально-эмотивно поведенческую терапию** / РЭПТ (Альберт Эллис). Теория РЭПТ утверждает, что лучший способ избавления от ненужной боли и страдания обеспечивается изменением глубинной жизненной философии. Помочь ребенку смогут *рациональные представления*. Наши философские представления о себе и об этом мире оказывают существенное влияние на наши чувства и поступки. Изменение мышления поможет ребенку получать удовольствие от жизни.

В основе поведения лежит вид мышления. У человека он выделяет два вида мышления: «Рациональное мышление» («+») или «Иррациональное представление» («-»). Его изменение влияет на снижение выраженности эмоциональной реакции. Помогая подростку выбрать правильные мысли по поводу данной ситуации, мы способствуем тому, что с другими возможными трудностями, которые ожидают его в жизни, справляться ему будет легче [6].

Синтезируя теоретический и научно-практический опыт превентивной и коррекционной работы с подростками, характеризующимися девиантным поведением, мы можем сделать вывод о необходимости использования таких методов, как психотерапия и психоконсультирование, при индивидуальной работе, а также тренинг и тренингоподобные курсы – для работы в группе. Причем, коррекционная и профилактическая деятельность должна основываться на комплексной основе в русле гуманистически ориентированной психологии и педагогики.

**Заключение**

Следует отметить, что только при комплексном подходе, ориентированном на современные тенденции развития науки и образования, возможна выработка общего методологического подхода в коррекции отклоняющегося поведения, реализация которого будет осуществляться в русле интеграции различных гуманитарно-научных теорий и концепций. Поскольку

добиться успеха и найти инновационные пути решения проблемы возможно только путем синтеза уже признанных ранее научных теорий и концепций с современными течениями и подходами, разработанными на основе глубокого анализа сложившейся на сегодняшний день социальной ситуации развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Хомич А.В. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. – Южно-Российский гуманитарный институт – Ростов-н/Д., 2006. – 140 с.
2. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, ОАО ВКТ Владимир, 2008. – 490 с.
3. Садвакасова З.М. Социально-педагогические технологии в организации образования: Учебно-методическое пособие – 2-е изд., доп. и изм. – Алматы, 2013. – 328 с.
4. Смит Н. Психология. Современные системы / Пер. с англ., под общ.ред. А.А.Алексеева – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 543с.
5. Павлов И. Психотерапия в практике. Технология психотерапевтического процесса. – М.: Академ.проект; Культура, 2012. – 512 с.
6. Уайлд Дж. Терапия гнева, тревоги и депрессии у детей и подростков. Когнитивно-бихевиориальный подход / Под ред. В.М.Астапова – М.: МПСУ, 2013. – 192 с.

## REFERENCES

1. Khomich A.V. Psychology of deviant behaviour. Textbook. – Rostov-on-Don: South Russian Humanitarian Institute, 2006, pp. 140.
2. Modern Dictionary in Psychology. Eds. B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. – St. Petersburg: PRIME EURO-SIGN, Vladimir: VKT JSC, 2008, 490 [6] p. – (Scientific Bestseller).
3. Sadvakasova Z.M. Socio-pedagogical technologies in organization of education. Tutorial. 2nd ed., corrected and enlarged. – Almaty, 2013, 328 p.
4. Smith N. Psychology. Modern systems. Transl. from English ed. by A.A. Alekseyev. – St. Petersburg: Prime-EUROSIGN, 2007, 543 p.
5. Pavlov I. Practical psychotherapy. Technology of psychotherapeutic process. – Moscow: Academic Project; Culture, 2012, 512 p.
6. Wild Jarry. Therapy of anger, anxiety, and depression in children and adolescents. Cognitive-behavioural approach. Ed. V.M. Astapov. – Moscow: Moscow Pedagogical and Social University, 2013, 192 p.

## САДВАКАСОВА З.М. ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІ ТҮЗЕТУДІҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Мақалада кәмелеттік жасқа толмағандардың девиантты мінез-құлық коррекциясының технологияларын іске асырудың концептуалдық негіздері көрсетіледі. Балалардың девиантты мінез-құлық мәселесіне терапиялық тұғырды қолданудың қазіргі психологиялық-педагогикалық мүмкіндіктері түсіндіріледі. Қоғамдағы девиация мәселесінің шешіміне психолог-педагогтердің түзету іс-әрекеттеріне қазіргі техно-

логияны қолдану мүмкіндігі бар. Олар: демеуші психотерапия, қайта оқыту психотерапиясы, тұлғалық қайта құру терапиясы, мінез-құлықтық терапия, эстетикалық психотерапия, орта терапиясы, скилл терапия, когнитивті-мінез-құлық терапиясы және т.б. Дамыған білім мен ғылым, қазіргі үрдісте бағдарланған әртүрлі гуманитарлы-ғылыми теориялар мен тұжырымдамалар өзара ықпалдастық арнасында, ауытқу қылықтарды түзету жалпы әдіснамалық тұрғыдан дағдылану мүмкіндігін іске асыру тек кешенді тұрғыдан ғана жүзеге асырылады.

*Кілтті сөздер:* девиантты мінез-құлық, мінез-құлық коррекциясы; девиантты мінез-құлық коррекциясындағы заманауи терапиялар.

#### *SADVAKASOVA Z.M. MODERN TECHNOLOGIES FOR CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS*

The article reveals the conceptual bases for the implementation of technologies for correction of deviant behaviour of adolescents; explains the modern capacity of psychological and pedagogical application of therapeutic approach to deviant behaviour of adolescents. Solving the problem of deviation in the society requires the use of modern technologies in correctional work of the psychologist-teacher: Supportive psychotherapy, Psychotherapeutical retraining, Personal reconstruction, Behavioral therapy, Aesthetic psychotherapy, Therapy by the environment, Skill therapy, Cognitive-behavioral therapy, etc.

Only a complex approach based on modern trends in science and education allows elaborating a common methodology of correction of deviant behaviour to be implemented in line with the integration of various humanitarian and scientific theories and concepts.

*Keywords:* deviant behaviour, behavioural modification; modern therapy in correction of deviant behaviour.

ӘОЖ 37.24

### **ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ**

***Б.С. БАЙМЕНОВА***

*XXI ғасыр адамзат дамуының жаңа сатысы – ақпаратты қоғамға өтумен сипатталады. Ал ақпаратты қоғамда әрбір адам мультимедиа технологияларын жетік меңгере білу керек. Сондықтан да автор мақалада мультимедиа технологияларын меңгерген студентті қалыптастырудың жолдарын ұсынған. Автор студентке өз бетінше қайталанбайтын көпнұсқалы, көпденгейді дидактикалық шарттар негізінде тапсырмалар беру, білім мен дағдыны объективті бағалау, ерекше ақпараттық материалдарды мультимедиялық формада беру, виртуалды өмірге енгізу т.с.с. жаңа мүмкіндіктердің бағыттарын мультимедиялық құралдар негізінде ұсынады. Мақалада студенттердің мультимедиа технологияларын қолдануы оқытудың маңызды құралы ретінде сипатталады. Мультимедиа технологиясы, медиа мәдениет, ақпараттық технология, ақпараттандыру сияқты ұғымдарға ғалымдардың еңбектеріне, зерттеулеріне сүйене отырып талдау жасалады. Студенттердің мультимедиа технологияларын пайдаланудың теориялық негіздері психологиялық, педагогикалық ғылыми еңбектерге жасалған талдаулар арқылы дәлелденеді. Мақалада қазіргі жағдайда ақпараттық қоғамға икемделген, мультимедиа технологияларын сауатты қолдана алатын студенттерді даярлау проблемасын көрсетеді.*

*Кілтті сөздер:* мультимедиа технологиясы, медиамәдениет, ақпараттық технология.

### **Кіріспе**

Қазіргі уақытта еліміздің білім беру жүйесінде білім беру құрылымын оңтайландыруға бағытталған және нарықтық қоғам құру талаптарына толық сәйкес келетін өзгерістер болып жатыр. Қазақстандағы ондаған жылдар бойы қалыптасқан дәстүрлі білім беру үлгісі елімізде және бүкіл әлемдегі болып жатқан аса зор және шапшаң қоғамдық-экономикалық өзгерістерге ілесе алмауының мүмкіндігі күн өткен сайын ерекше сезілуде. Бүгінгі күні қоғам білім беру жүйесінен жан-жақты дамыған, өздігінен жұмыс істей алатын, ерекше жағдайларда әрекет жасай алатын және үздіксіз білім алуға талабы бар жастарды дайындауды талап етуде. Осы мәселе мемлекетіміздің басты ұстанымына айналды. Оған дәлел төмендегі мемлекеттік құжаттар.

Білім беру жүйесін ақпараттандыру, оқу үдерісінде инновациялық технологияларды ендірудің негізгі бағыттары мен идеялары Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында (2007), Қазақстан Республикасының «Ақпараттандыру туралы» Заңында (2007), Қазақстан Республикасының 2011–2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік білім бағдарламасында (2010) және Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев ұсынған «Қазақстан – 2050» стратегиясында (2012) айрықша көрсетілген.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан–2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты дәстүрлі Жолдауында: «Біздің жастарымыз оқуға, жаңа ғылым-білімді игеруге, жаңа машықтар алуға, білім мен технологияны күнделікті өмірде шебер де тиімді пайдалануға тиіс. Біз бұл үшін барлық мүмкіндіктерді жасап, ең қолайлы жағдайлармен қамтамасыз етуіміз керек» – делінген[1].

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және азаматтық құндылықтар мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыру-

ға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желіге шығу» – делінген[2].

### **Негізгі бөлім**

Болашақ мамандарды жаңа өрлеу заманында ақпараттандыру негіздерімен қаруландыру бүгінгі күннің кезек күттірмейтін мәселелерінің біріне айналды. Себебі, біздің қазіргі өмір сүріп отырған кезең – ұлан-ғайыр әлеуметтік өзгерістердің дәуірі, ақпарат, техника және технология тасқыны кәсіпқой мамандарға жоғары кәсіби даярлық алуға мүмкіндік береді. Сондықтан да студенттердің мультимедиа технологияларын қолдану даярлығын қалыптастыру үшін ақпараттық мәдениет, мультимедиа технологиясы ұғымдарына тоқталу қажет.

**Ақпараттық мәдениет** – бұл адамның өзінің күнделікті іс-әрекетінде ақпараттық-компьютерлік технологиялар кешенін үйлесімді пайдаланудағы біліктілігі [3].

**Ақпараттық технология** – ақпараттық ресурстарды қолдану үдерістерін жеңілдетуге, олардың қауіпсіздігі мен жылдамдығын арттыруға бағытталған ақпаратты жинау, сақтау, өңдеу, шығару және тарату жұмысын атқаратын технологиялық тізбекте біріктірілген әдістердің, өндірістік үдерістердің, программалық-техникалық құралдардың жиынтығы[3].

XX ғасырдың 90-жылдары шетелде және отандық педагогикада білім беруді ақпараттандырудың жаңа мүмкіндіктері қалыптаса бастады. Я.А. Ваграменко, А.В. Хуторской, Н.В. Брановский зерттеулер қатарын «ақпараттық білім беру кеңістігі» және «ақпараттық білім беру ортасы» деген ұғымдармен толықтырды. 1990 жылы КСРО Педагогикалық Ғылым Академиясы мен АҚШ-тың Коупен фонды бірлесе жүргізген зерттеу жұмыстары телеконференцияның оқытудағы маңызы мен орнын айқындап берді. Оқытушылардың практика барысында

Web-технология, электрондық пошта, виртуалды семинар, виртуалды зерттеу орталығы, конференс-байланыс секілді телематиканың инструменталды құралдары студенттерге пайдалы екеніне көздері жетті. Сонымен қатар, осы жоба барасында кітапхана қызметкерлеріне арнайы курс ұйымдастырылды. Еуропаның оқытушылары үшін телематика бойынша еуропалық негізгі бағдарлама қабылданды.

Мультимедиа ұғымына ғалымдар әртүрлі анықтама бере бастады, соның ішінде қазақстандық ғалым Н.С. Қатаев: «Мультимедиялық технологиялар – бейнелік және аудиоэффектілік, әртүрлі мультибағдарламалық мүмкіндіктерді интерактивті бағдарламалық жабдықтың басқаруымен орындалатын электрондық құжаттарды дайындау тәсілдері» – деп анықтама берген [4].

Қоғамның сұранысы мен талаптарына сай жаңа технологияларды пайдалану арқылы бәсекеге қабілетті мамандар даярлау мәселелеріне ерекше көңіл бөлінуде. Жоғары оқу орны негізінен жақсы білім алған, сондай-ақ, болашақтағы кәсібін білетін оған бейім оқуын жалғастыруға бағытталған жастардың түсуіне мүдделі. Г.И. Рузавиннің айтуынша, егер студент өзінің болашақтағы кәсіби ортасын жақсы елестете алса, онда білім алудағы іс-әрекеті мақсатты болады. Жоғары оқу орнына түскен кез келген студентке тиімді білім беру мультимедиа технологиялары негізінде іске аспақ. Қазіргі заманғы студенттің басты мақсаты көптеген пәндерден, олардағы ұшан-теңіз ақпараттардың ішінен ең негізгісін, мәндісін тани білу. Бұл мәндік көзқарас жаратылыстану, гуманитарлық және техникалық ғылымдардың синтездік жиынтығын қарастырады. Ақпараттық білім беруді ұйымдастыруда мәндік көзқараспен тығыз байланыста акмеологиялық көзқарас қарастырылады. Акмеология («акме» – грек сөзі, «шың», «төбе», «бір нәрсенің ең биік басқышы» – дегенді білдіреді) – зерттеу

объектісі өмірдің әртүрлі өзін-өзі көрсету сфераларында өзін-өзі дамытушылық, өзін-өзі жетілдірушілік динамикасында қарастырылатын адам болып табылатын ғылыми пәндеркешені, ғылыми білімдердің жаңа аймағы. Акмеологияның пәні адамның шығармашылық әлеуеті, субъектінің өзін-өзі жетілдіруінің айқындалуының түрлі деңгейлеріне, шыңына жетуінің заңдылықтары мен шарттары.

Қазіргі кезеңде ақпараттық технологиялардың дамуының негізгі бағыты «мультимедиа» жүйесі болып табылады. «Мультимедиа» терминін ағылшын тілінен сөзбе-сөз аударғанда «көп орталық», яғни электрондық ақпаратты тасушы, құрамына бірнеше түрде мәтін, сурет, бейне және т.б. топтаушы деген мағынаны береді. Н.В. Клемешова мультимедиа терминін оқу материалының мазмұнына дыбыстық және визуальдық түрде интерактивтік форма беретін, сезімдік қабылдау процестердің тиімді өтуіне қолайлы жағдай туғызатын, студенттердің жеке қабілеттерінің дамуына мүмкіндік туғызатын компьютерлік құрал деп түсіндіреді. Мультимедиа бағдарламасында ақпарат үш құрал арқылы – сызба, аудио, видео арқылы беріледі. Оқытудың кез келген түрінің тиімділігі студент пен оқытушының арақатынасына, педагогикалық технологиялардың пайдалануына, оқу мазмұнына, әдістемелік материалдардың құрастырылу деңгейіне тәуелді.

Мультимедиа технологиялары пайда болмастан бұрын, сарапшылар мынадай жағдайға назар аударған. Егер меңгерілетін материал дыбыс арқылы (аудио) берілсе, 1/4 көлемі есте қалады екен. Ал ақпарат көру арқылы берілсе, оның 1/3 көлемі есте сақталады. Осы екі әдіс (есту және көру арқылы) бірдей қолданылса, онда ақпараттың 50%-ы меңгерілетін болған. Білім алу процесіне студент өзі белсенді қатысып отырса, онда материалдың меңгерілуі 75%-ға дейін жоғарылайды екен [5].

Мультимедиа технологиясы ком-

пакт-диск негізінде аудиовизуалды ақпараттарды қабылдаудың әдістерінің, тарату тәсілдерінің, өңдеудің, сақтаудың және т.б. жиынтығы болып табылады. Компакт-диск технологиясын пайдалануға негізделген мультимедиялық-операциялық орта интерактивті сұхбаттың мүмкіншіліктерін пайдалана отырып, компьютер экранында кез келген аудиовизуалдық ақпаратты түрлі формаларда (видеофильм, мәтін, графика, анимация, слайдтар, музыка) бере алады. Мультимедиа технологиясының негізінде орындалатын білім беру жүйесінің көмегі арқылы компьютер экранында кез келген қажетті ақпаратпен жете таныса аламыз. Мұндай кезде бұл жүйе пайдаланушы адамның белгілі бір сюжеттің немесе жағдайдың өзіне керекті бөлігін таңдап алып көрінуіне де мүмкіншілітер тудырады. Мультимедиа технологиясын қолданудың педагогикалық мақсаты ақпаратты эмоционалдық тұрғыдан қабылдаумен байланысты болып келген білім берудің мотивациясының артуымен және ақпаратты өңдеуге байланысты атқарылатын өзіндік жұмыстардың түрлі формаларын қолдана білу қабілетін қалыптастырумен айқындалады.

Білім беру үдерісінде мультимедиа технологиясының жүзеге асырылуы компьютерлік жүйе мен телефон, теледидар, спутниктік байланыс құралдарын синтездеу деңгейінде телекоммуникация құралдарын пайдаланумен тығыз байланысты болып келеді. Жоғарыда атап өтілген құралдарды қолданатын кешендер еліміздің кез келген жерін қажетті ақпараттармен жан-жақты қамтамасыз ету үшін ақпараттарды қабылдау-тарату жүйесіне бірігулеріне әбден болады. Мұндай жағдайда компьютерлік жүйе арқылы байланыстар жасау (жергілікті және әлемдік деңгейдегі) мәтіндік, графикалық ақпараттарды пайдаланушы адамның сұраныстарын да қанағаттандырады және мәліметтердің орталық ақпараттық банкіден оның өзіне қажетті жауаптарды алуына да мүмкіндік

туғызып отырады. Телекоммуникациялық байланыстар нақты уақыт ішінде жүзеге асып отырады, ал бұларды синхронды телекоммуникациялық байланыстар деп атайды. Телекоммуникациялық байланыстар шектеулі уақыт ішінде электронды пошта арқылы жүзеге асырыла береді, ал бұлар асинхронды телекоммуникациялық байланыстар. Электронды пошталар қажет болған жағдайларда ЭЕМ-ның жергілікті жүйесінде, телефонның ортақ жүйесінде пайдалана алады. Олардың мүшелері еліміздің қай түпкірінде болса да оқу, ізденіс немесе зерттеу сипатындағы жұмыстарды бірлесе отырып, орындай алатындай мүмкіндікке ие болады.

### Қорытынды

Қорыта айтқанда қоғамның ақпараттық сипатқа ие болуы еліміздің ғаламдық ақпараттық үдерістерге ілесуі мультимедиа технологияларын меңгермей жүзеге асыру мүмкін емес. Мультимедиа технологияларын оқу үдерісінде тиімді пайдаланудың бірнеше тәсілдері бар:

- алыс қашықтықта орналасқандарына қарамастан кез келген студент қажетті мәтінді, графикалық бейнелерді, компьютерлік программаларды, дыбыстық ақпараттарды тез арада жеткізе алатын қазіргі заманның электрондық поштасы;

- пайдаланушы студенттің өзіне қажетті хабарларды өзінің электрондық жәшігінен алуға мүмкіндік тудыратын тарату тізімдері;

- белгіленген сөздер және суреттер бойынша қажетті ақпараттар мен көріністерді (дыбыс, видео, виртуалдық шындықтың элементтері және т.б.) іздестіріп табуға мүмкіндік берумен қатар әлемдік жүйелермен де байланыс орнатуды қамтамасыз етіп отыратын дүниежүзілік мультимедиялық орта;

- өзін қызықтырған проблемаларды талқылауға араласуға мүмкіндік беретін электрондық конференциялар («электрондық хабарламалар тақтасы»). Мұндай кезде әрбір студент

өзінің компьютерінен алыстамай-ақ бір уақыттың ішінде бірнеше конференцияның жұмыстарына қатыса алады;

– әлемдік Интернет жүйесіндегі компьютерлердің көмегіне сүйене отырып, мәліметтердің түрлі қорларындағы іздестіру жұмыстарын жүргізуге жағдайлар туғызып отыратын жүйе;

– абонентке өзіне қажетті файлды алумен қатар өзінің файлдарын жіберуге мүмкіндік беретін файлдарды жіберудің хаттамалары.

Мультимедиа технологиялар жарнама бизнесінде, компьютерлік ойындарды құруда қолданылады. Мультимедиа технологиялардың кең дидактикалық мүмкіндіктері электрондық оқу құрал-

дарын құруда және оқытушы сипаттағы материалдарды құруда қолданылады.

Мультимедиа құралдары ретінде: графика, гипермәтін, дыбыс, анимация, видеоны қолдана отырып, қолданушыға компьютермен қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретін аппараттық және программалық құралдар кешенін түсіруге болады.

Біздің елімізде мультимедиа жүйелерінің мүмкіндіктері қоғамымыздың барлық салаларына, оның ішінде білім беру саласы бойынша ұлттық тұрғыдағы әдістемелік жүйе жасаудың жаңаша моделін жасау барысында кеңінен пайдалануда.

## ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан–2050. Ел президентінің Қазақстан халқына Жолдауы // Егемен Қазақстан. – 2012, 20 наурыз.

2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 27.07.2007 ж., №319-III ҚРЗ. – Астана, Акорда.

3. Қазақ Ұлттық энциклопедиясы. – Алматы: Білім, 1998. – 56 б.

4. Қатаев Н.С. Студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру барысында мультимедиялық технологияларды пайдалану біліктілігін қалыптастыру: пед. ғыл. докт. дис. автореф. ... – Алматы, 2010. – 42.

5. Неуймин Я.Г. Модели в науке и в технике. – Л.: Наука, 1984. –189 с.

## REFERENCES

1. Nazarbayev N.A. Kazakhstan–2050. Message from President to Kazakhstani people // Sovereign Kazakhstan. – 2012, March 20.

2. The Law «About Education» Republic of Kazakhstan. 27.07.2007., No. 319–III. – Astana, Akorda.

3. Kazakh National Encyclopedia. – Almaty: Education, 1998. – 56 p.

4. Kataev N. Formation of skills in the use of multimedia technology in students through the organization of independent work: Abstract of thesis doctor of pedagogical sciences – Almaty, 2010. – 42 p.

5. Neumin Ya.G. Models in science and technology. – L.: Nauka, 1984. –189 p.

## БАЙМЕНОВА Б.С. ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Модернизация отечественного образования, затрагивающая его цели, содержание, организацию, отношения субъектов, выдвигает новые требования к подготовке будущих специалистов. Среди этих требований особое место занимают технологии, используемые педагогами на различных этапах образовательного процесса.

В статье автор рассматривает определенные теоретические предпосылки, которые в педагогической науке уже накоплены. На основе анализа диссертационных исследо-

ваний выявлены роль и место мультимедийных технологий в современном информационном образовательном пространстве вуза, раскрываются особенности реализации мультимедийных технологий в процессе обучения. Кроме того, в статье анализируются основные проблемы применения мультимедийных технологий в образовательном процессе в вузе. Характеризуются возможные пути оптимизации процессов внедрения мультимедиа в учебный процесс на основе информационной системы высшего учебного заведения.

*Ключевые слова:* мультимедийные технологии, медиакультура, информационные технологии.

#### *BAYMENOVA B.S. USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING*

Modernization of the national education touches its targets, content, organization, relations between its subjects and poses the new requirements to training the future specialists as well as to the technologies used by teachers at different stages of educational process.

In this article, the author analyses certain theoretical background gained in teaching science. The author studied some theses to reveal the role and place of multimedia technologies in the modern educational space of higher school and the peculiarities of using them in teaching. The author describes possible ways to optimize the implementation of multimedia in teaching based on the information system of a higher school.

*Keywords:* multimedia technologies, media-culture, information technologies.

УДК. 377.18

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ИННОВАЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

**Б.Е. ЕСЕНТАЕВ**

*Проблема эффективности общения преподавателя и учащихся занимает одно из центральных мест в педагогической психологии. Традиционно под педагогическим общением понимается совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. При выборе стиля общения в школе необходимо ориентироваться на основы личностно ориентированного обучения, призванного обеспечить необходимые условия для развития индивидуальных способностей учащихся. Педагогическое общение предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности на уроках истории, позволяющих раскрывать субъектный опыт учащихся. Своеобразие деятельности учителя состоит в том, что она строится по типу общения, по типу взаимодействия и коммуникации. С этой точки зрения, общение выступает как творческий процесс совместного поиска и действия.*

*Ключевые слова:* педагогическое общение, стиль, обучение.

#### **Введение**

В настоящее время проблема выбора стиля общения учителем с учетом развития личности учащегося приобрела особую актуальность, так как она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, составляющими доминанту

современного учебно-воспитательного процесса. Учителю важно правильно использовать приспособления в общении, т.е. систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и и.д.), избираемую для организации структуры общения, адекват-

ной задаче и особенностям педагогической ситуации.

### **Основная часть**

Под стилем общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия учителя и учащихся. В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- сложившийся характер взаимоотношений учителя и учащихся;
- творческая индивидуальность учителя;
- особенности ученического коллектива.

Б.Б. Айсмонтас высказал мнение, что от стиля поведения учителя зависит поведение учащегося. Если учитель не боится признать свою некомпетентность в чем-то, учитывает интересы учащихся, оказывает им помощь в решении проблем, поддерживает их инициативу (такой стиль он называет интегративным стилем поведения), то учащиеся становятся более активными, социальными и саморегулируемыми [1]. В 70-х годах западногерманские психологи Рейнхард и Анна Мария Тауш обратили внимание на то, что лишь незначительная часть учителей, всего 2%, ведет себя интегративно, в то время как в 97% случаев они даже при обратной общей установке (т. е. при положительном отношении к классу) выбирали авторитарный стиль поведения.

Психолог К.П. Волков сформулировал следующие требования, которые предъявляют ученики к учителю в качестве обязательных условий для возникновения чувства доверия к педагогу: контактность, умение легко и чутко вступать в общение с детьми самого различного психического склада; демократический стиль руководства, сочетающий уважение к личности каждого ученика с необходимой требовательностью; понимание, терпение, разнообразие интересов, умение идти в ногу со временем, эрудиция, чуткость, способность к сопереживанию [2]. Выдающийся

советский педагог А. С. Макаренко заботился не только о содержании своих требований, но и о форме и тоне их предъявления: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [3].

Продуктивность педагогической деятельности во многом предопределяется уровнем овладения учителем технологией педагогического общения. В.А. Канн-Калик отмечал, что воспитание будет эффективным в том случае, если вызывает у обучающегося положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать. При этом то или иное отношение всегда формируется через сложившийся механизм общения [4].

Педагогическое общение выступает в качестве средства перевода обучаемых из зоны актуальных знаний в зону ближайшего развития. Все это проявляется в специфических особенностях педагогической деятельности, таких как: умение отражать, формулировать и решать возникающие проблемы (как в области предметных отношений, так и в области межличностных отношений); необходимость находиться в состоянии постоянного саморазвития, понимать ограниченность своего профессионального и жизненного опыта, стремиться к самоизменению; умения слушать и понимать других, сопереживать другим людям, развитие эмпатии; умение принимать обучаемых независимо от собственного отношения к ним; стремление к созданию условий для изменения и трансформации личности обучаемых, направленных не на прямое вмешательство и манипулирование человеком, а проектирование и организацию социальной ситуации развития обучаемых.

Перечисленные некоторые особенности педагогической деятельности не исчерпывают всего многообразия специфических составляющих профессии учителя. Они представляются нам важными в плане осуществления возможных пре-

образований и развития личности учителя в связи со стратегией инновационного обучения. Гуманистическая парадигма образования предполагает разработку личностно ориентированных технологий, основанных на диалогическом подходе, определяющем субъект-субъектное взаимодействие, увеличение меры свободы участников педагогического процесса, самоактуализацию и самопрезентацию

личности учителя. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача учителя.

На основе анализа литературы, а также наблюдений за своими коллегами в школе мы выявили, что в своей деятельности учителя используют различные стили общения, которые характеризуются следующим образом (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика стилей общения

| Стиль                 | Формальная сторона                                                                                                                                                                               | Содержательная сторона                                                                                                                                |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Авторитарный стиль    | Деловые, краткие распоряжения. Запреты без снисхождения, с угрозой. Четкий язык, неприступный тон. Похвала и порицание субъективны. Эмоции не принимаются в расчет. Позиция лидера – вне класса. | Дела в классе планируются заранее ( во всем их объеме). Определяются лишь непосредственные цели, дальние – неизвестны. Мнение учителя – решающее.     |
| Демократический стиль | Инструкция в форме предложений. Речь живая, товарищеский тон. Похвала и порицание – с советами. Распоряжения и запреты с дискуссиями. Позиция лидера – внутри класса.                            | Мероприятия планируются не заранее, а с классом. За реализацию предложений отвечают все. Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются. |
| Попустительский стиль | Тон – конвенциональный. Отсутствие похвалы, порицаний. Никакого сотрудничества. Позиция лидера – незаметно в стороне от класса.                                                                  | Дела в классе идут сами собой. Лидер не дает указаний. Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера.               |

Учитель, владея коммуникативной структурой всего педагогического процесса, должен максимально реагировать на малейшие изменения, постоянно соотносит избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от него умения одновременно решать две проблемы:

1) конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), свои взаимоотношения с обучающимися, т.е. стиль общения;

2) конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия. Средства постоянно меняются под влиянием возникающих педагогических и, соответственно, коммуникативных задач.

Основные трудности, которые испытывают учителя в общении с учениками, связаны с неумением наладить контакт, управлять общением учащихся на уроке, выстраивать взаимоотношения и пере-страивать их в зависимости от специфики педагогических задач, с непониманием внутренней психологической позиции

ученика. Владение учителем технологией педагогического общения имеет значение и потому, что она обуславливает отношение учащихся к учителю, которое они часто переносят на предмет, который он преподаёт, в частности на историю. [5].

В системе общения «учитель – ученик» можно выделить особую позицию педагога – позицию организатора и управляющего. Имеется в виду то, что речь идет об особом управлении, не авторитарном, основанном на императиве и подавлении, а на управлении, базирующемся на следующих основаниях:

- учитель ставит обучаемого в позицию активного субъекта учения, учебной деятельности;

- учитель развивает способность обучаемых к саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю собственной деятельности;

- организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем и на основе творческого взаимодействия и диалога с учащимися.

*Установлению оптимального педагогического общения на уроках истории нам помогает соблюдение следующих методических условий:* использование приемов профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов; создание на занятии атмосферы защищенности при общении учащихся с учителем; одобрение, поддержка посредством придания ценности самому факту участия в диалоге; одобрение практики обращения учащихся за помощью к учителю или к другим ученикам; поощрение устных ответов по собственной инициативе учащихся; создание щадящих условий при

ответе учащегося с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью; недопущение действий со стороны отдельных учащихся, подавляющих творческую активность других учеников на занятии.

Кроме того, мы используем *следующие приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:* оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний; разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения; обучение коммуникативным приемам, технике выступления и общения; подчеркнуто позитивная критика поведения ученика в диалоге с учителем; демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к учащимся, поддержка их стремления к участию в диалоге с учителем; оперативное предоставление учащимся возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»; предоставление учащимся возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями».

### **Заключение**

Педагогическое общение при инновационном обучении выстраивает учебный процесс как движение от социальных и общекультурных знаний и умений своей профессии к технологическим, дающим учителю понимание способов и методов решения профессиональных задач, а от них к методологическим, позволяющим отслеживать динамику изменения качества своей профессиональной деятельности: от технологии к инновационному мышлению.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос, 2002.
2. Волков К.П. Психологи о педагогических проблемах. – М.: Просвещение, 1981.
3. Макаренко А.С. Собр. соч. – Т. 47 – М.: Изд-во АПН, 1957.
4. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения. – М., 1990.

5. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.И. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования: научный фон и перспективы развития. – Алматы, 20017 – 296 с.

## REFERENCES

1. Aysmontas B.B. Pedagogical Psychology: schemes and tests. – Moscow, Vldos, 2002.
2. Volkov K.P. Psychologists – on the problems of teaching. – Moscow: Prosveshchenye (Education), 1981.
3. Makarenko A.S. Collection of works. Vol. 4.– Moscow, Publishing House of the Academy of Pedagogical Science, 1957.
4. Kan-Kalik V.A. Training in professional-pedagogical communication. – Moscow, 1990.
5. Taubayeva Sh.T., Laktiononva S.I. Educational Innovation as the theory and practice of innovation in the educational system: the scientific background and development prospects. – Almaty, 2001, 296 p.

## ЕСЕНТАЕВ Б.Б. ТАРИХ САБАҒЫН ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОҚЫТУДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАТЫСЫМ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Оқытушы мен оқушылардың қатысымы, яғни тілдесім тиімділігі мәселесі педагогикалық психологияда басты орындардың бірін алады. педагог пен оқушының өзара әрекеттік сипатын анықтайтын, тәрбие мен оқытудың мақсат-міндеттерін жүзеге асыруды қамтамасыз ететін, құралдар мен әдістердің жиынтығын, әрине, дәстүрлі түрде педагогикалық қатысымнан түсінуге болады. Оқушылардың дара қабілеттерін дамытуға аарналған қажетті жағдайларды қамтамасыз етуге бейімдеген шақта мектептегі қатысым стилін таңдауда, тұлғаға бағдарланған оқыту негізіне бағдарлау қажет. Оқушылардың іскерлік тәжірибесін ашуға мүмкіндік беретін, оқу іс-әрекетін ұйымдастырудағы тарих пәнінің сабақтарында педагогикалық қатысым алуан түрлі формалар мен әдістерді пайдалануды ұйғарады. Мұғалімнің іс-әрекетінің өзіне тән ерекшелігі мынада: яғни ол қатысым түрлері бойынша құрылған, өзара әрекеттестік пен коммуникациядан тұратындығында.

Осы көзқарастар тұрғысынан алғанда, қатысым ізденулер мен іс-әрекеттердің шығармашылық үдерісі болып табылады.

*Кілтті сөздер:* педагогикалық қатысым, стиль, оқыту.

## ESSENTAYEV B.E. FEATURES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION DURING INNOVATIVE TEACHING OF HISTORY

The efficient communication between teacher and students is a core problem of pedagogical psychology. Pedagogical communication is traditionally understood as a a set of tools and methods to ensure reaching the goals and objectives of upbringing and education, and determine the nature of interaction between teacher and students. Style of school communication shall be based on the student-oriented approach aimed to provide the necessary conditions for the development of student personal skills. Pedagogical communication suggests using many forms and methods of teaching during history lessons to reveal the subjective experience of students. The specifics of teacher's work is that it is build by the type of communication and type of interaction. From this point of view, communication is a creative process of joint search and activity.

*Keywords:* Pedagogical communication, style, teaching.

## ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Г.Н. СТАРЧЕНКО**

*В статье рассмотрена тематическая организация материала на основе художественных текстов при обучении русскому языку как неродному. Отобранный минимум художественных текстов в рамках определенных тем общения является важным условием активизации семантически сгруппированных, стилистически альтернативных лексико-грамматических средств, предназначенных для передачи тематически организованной информации об окружающей действительности. Ситуативно-тематические упражнения, позволяющие имитировать реальные условия общения, должны занять надлежащее место при изучении всех разделов и тем самым способствовать логической организации процесса обогащения связной речи с выходом на коммуникацию. Такой подход к работе над художественным текстом порождает необходимость слияния воедино двух важнейших направлений изучения русского языка в школе: познания системы языка и познания действительности в рамках тематического минимума и на его основе познания законов нормативного и эстетического функционирования языка, а также норм и правил общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях.*

Ключевые слова: художественный текст, речевая тема, микротема, тематический минимум.

### **Введение**

При выборе методов обучения русскому языку как неродному в общеобразовательной школе следует учитывать много факторов: время, данное на обучение; уровень владения обучаемых изучаемым языком; роль родного языка; необходимое содержание обучения; эффективность той или иной организации учебного процесса, связанной с определенной типологией уроков, способами и приемами обучения. Базовый принцип обучения русскому языку как неродному – учет особенностей родного языка и родной культуры в учебном процессе.

Чтобы выработать определенные умения и навыки (знания о предмете разговора, лингвистические знания, речевые и коммуникативные умения и навыки, этнокультуроведческие знания), необходима системность в планировании учебного процесса в школе. Охватить разноаспектные явления можно лишь при правильно определенной технологии обучения, учитывающей специфику учебной дисципли-

ны. Общедидактической классификации уроков (сообщения знаний, закрепления знаний и формирования умений и навыков; контроля знаний, умений и навыков) недостаточно, чтобы ясно представить систему работы по формированию названных выше компетенций.

Эта задача выполнима при проведении тематических циклов уроков. Особенностью тематических циклов уроков является выбор потенциальных тем общения, являющихся стержневым элементом, на который «нанизывается» языковой материал [1, с.25]. При организации тематических циклов уроков на первый план выдвигается речевая тема, а языковой материал служит средством формирования коммуникативных навыков учащихся.

Реализация цикличности требует ответа на ряд вопросов методического характера: а) чем обусловлен выбор речевой темы для цикла уроков, какова его роль в целом и каждого урока в отдельности; б) каково место данного цикла в структуре

курса; в) какова цель всего цикла и каждого урока в нем; г) уроки какого типа наиболее целесообразны на каждом этапе; д) чем обусловлен выбор упражнений и каково их соотношение в структуре цикла; е) насколько полно представлены в цикле культуроведческий материал и нормы русского речевого этикета.

Художественный текст представляет уникальным материалом при обучении русскому языку как неродному, так как позволяет взглянуть на язык с точки зрения отражения в нем культурных ценностей народа. Определенность тем общения позволит предусмотреть национально-специфические объекты и явления, особенности национального менталитета и национального поведения, выявляемые на основе сопоставления реалий казахстанской действительности. Работу по анализу текста можно рассматривать и как один из способов познания мира.

### Основная часть

В процессе преподавания русского языка в казахской школе необходимо охватить большое количество тем, которые явились бы базовым материалом для подготовки учащихся к общению. Тематическая организация материала на основе художественных текстов будет способствовать претворению в жизнь дидактического принципа когнитивного представления определенного смысла (темы/микротемы), который в современной методике обучения решается не столько в плане сознательного приобретения теоретических знаний, сколько в плане формирования практических речевых навыков. Л.В. Логвинова считает, что тематические уроки способствуют развитию связной речи, обеспечивают логическую последовательность процессу его формирования, предлагают необходимые образцы литературной речи [2, с. 5]. При конструировании методической системы формирования коммуникативной компетенции необходимо учитывать тематикоситуативный фрагмент общения.

В практике обучения русскому язы-

ку как неродному формированию навыков речевого общения часто ограничивается рамками речеведческих тем типа «Описание предмета», «Портретная характеристика героя» и т.п. Но есть и другой подход организации учебного материала, — с помощью тем, в основе которых лежит какой-либо фрагмент объективного мира. Например: «Моя родина — Казахстан», «Мир профессий», «Казахстан: обычаи традиции, праздники», «Взаимодействие человека с природой», «Красота языка в устах художников слова» или сформулированных иначе, выразительно: «Уж тает снег, бегут ручьи...», «Кроет уж лист золотой влажную землю в лесу...», «Нам не забыть никогда школьные годы...» и т.п. Такая организация учебного материала позволяет сгруппировать тексты в соответствии с их предметным содержанием и таким образом упорядочить весь процесс развития рече-коммуникативных навыков в содержательном плане.

Специально выделенные речевые темы на материале художественных текстов будут способствовать обогащению речи учащихся лаконичными образными выводами общечеловеческого характера (сентенциями), построению на основе специально отобранных фрагментов ассоциативного поля ключевых понятий, повысят образность речи, уровень умений учащихся соотносить элементы одной когнитивной системы с элементами другой когнитивной системы, правильному выбору тактики общения.

В качестве дидактического материала можно использовать учебные тексты, систематизированные по тематическим блокам: «Человек»; «Общество»; «Природа». Проводить резкую границу между этими тематическими блоками нельзя, так как в самой жизни, в языке, в изучаемом материале все эти области слиты воедино, но тем не менее последовательность в расширении словаря учащихся, в обогащении их устной и письменной речи должна быть соблюдена. Соединяющей фигурой является личность учащегося (антропо-

центрический подход к продуцированию монологического высказывания).

В подготовке тематических циклов уроков используем словарь русского языка Л.Г. Саяховой, Д.М. Хасановой, В.В. Морковкина, который является идеографическим словарем тематического типа, призванным служить основой для составления тематического минимума в учебных целях [3]. При разработке тематического планирования важно правильное координирование языкового материала в соответствии с типологией, целями и задачами уроков.

Учет возрастных особенностей учащихся поможет учителю определить тематику заданий и упражнений на коммуникативной основе. Они состоят исходя из тематического минимума с учетом направления, самоопределения личности: стремление осмыслить ситуацию (речевая тема «Слово – самая удивительная вещь на свете» – 5-й класс); поиск смысла жизни (речевая тема «Путь к профессии» – 6-й класс); представление о красоте внешней и внутренней (речевая тема «Внешность человека и внутренний мир» – 7-й класс). При цикловой организации несколько уроков объединяются одной речевой темой.

В рамках тематических циклов уроков нами выделяются следующие типы уроков: *аспектный урок* (урок сообщения знаний о том или ином языковом явлении и развития соответствующих языковых умений и навыков); *урок обогащения словарного запаса*; *урок обогащения грамматического строя речи*; *урок обучения диалогической форме общения*; *урок обучения монологической речи в процессе общения*. На каждом уроке также проводится работа по формированию орфографической и пунктуационной грамотности.

*Аспектный урок* раскрывает учащимся особенности функционирования того или иного языкового средства в процессе речевой деятельности и общения. Под аспектным преподаванием следует понимать обучение, где отдельно отрабатыва-

ются языковые явления разных системных уровней (фонетика, грамматика, лексика, стилистика) с неперменным выходом в речевую практику (А.А. Леонтьев). На уроках данного типа возможна блочная подача языкового материала целого раздела.

Каждый тип урока в рамках тематического цикла имеет специфические единицы обучения (тематическое поле; тематические группы слов; тематическое единство; синонимический ряд слов; антонимический ряд слов; тематико-структурная парадигма предложения-высказывания; структурно-содержательный тип диалога в его тематико-ситуативных связях; высказывание-текст с его внутренними логико-структурными связями; стилистический ряд слов и т.п.).

Выявление языковых средств реализации речевого замысла автора, его основной мысли – того, ради чего создается художественный текст, лучше всего проводить с помощью анализа микротем. При этом тема первого урока – обогащения словарного запаса – должна формулироваться широко, чтобы охватить все необходимые микротемы, по которым даются ключевые слова и словосочетания. Микротемы в речевых темах способствуют определению перечня речевых намерений, возможных в реальном процессе общения.

Целью *урока обогащения словарного запаса* является включение новых слов в речь учащихся. В процессе многократного обращения к текстам-образцам и рефлексивной деятельности учащихся происходит уточнение и корректировка стихийно сложившихся у них критериев эстетической ценности речевого высказывания. Под руководством учителя осуществляется отбор ключевых слов и словосочетаний; частей предложений, необходимых для раскрытия микротем в рамках заданной речевой темы.

При работе над текстом предусмотрена тематическая подача материала, что позволит использовать новые слова и сло-

восочетания в соответствии с основной темой высказывания на каждом уроке. Обогащению словарного запаса способствует такой вид заданий, как составление тематической группы слов. Под тематической группой слов мы понимаем множество лексических единиц, объединяемых на основе их логико-предметной, коммуникативной общности и покрывающих определенную область значений.

Например, на уроке по речевой теме «Моя Родина – Казахстан» на материале текста В. Пескова: «Каждому из нас дорог родной край, то место, где родились и выросли. С детства помнится сад, беседка над замерзшим прудом, высокий тополь и могучий дуб над узкой тропкой вдоль реки. Сердце никогда не забудет белую березку на лесной поляне, отдых в тени ее ветвей, сладкий запах осенних грибов и желтеющей травки. Так начинается любовь к родной земле» в рамках микротемы «Малая родина» учащиеся составляют тематическую группу слов, характеризующих родной край: *беседка над прудом, высокий тополь и могучий дуб вдоль реки, белая березка, сладкий запах осенних грибов*.

Учитель обращает внимание учащихся, что в понятие «малая родина» входят город, деревня, поселок, район, область, край, улица, двор и т.д. Описание местности, где человек родился, близко к описанию природы, является как бы его разновидностью.

На следующем этапе урока предлагается текст М. Ауэзова: «Кругом спокойная и широкая *степь*. *Жаркий солнечный воздух* волнуется над ней и колеблется. Высушенный за лето *ковыл* чуть слышно шелестит, поплёскивая на солнце. Белое море переливается из серебристого в желтое и темное, словно блестящая шелковая ткань. Ковыл уже принял свою осеннюю окраску. *Полынь* слегка пожелтела, *степной курай*, который весной выбрасывал зеленые кисти и синие цветки, стал краснато-бурым».

С помощью словаря учащиеся опре-

деляют лексическое значение слова *родина*: 1) Отечество, родная страна; 2) место рождения, происхождения кого-нибудь, возникновения чего-нибудь. Затем школьники находят в микротексте слова, отражающие данное понятие: *родина – степь, жаркий воздух, ковыль, полынь, степной курай*. Задача учителя – навести на мысль, что эти слова создают образ «малой родины».

Задания для учащихся могут быть следующего типа: «Что, по-вашему, входит в понятие *малая родина*?»; «Какой хочется видеть свою *малую родину*? Что человек может сделать для того, чтобы сохранить своеобразие своей *малой родины*?»; «Замените словосочетание *любовь к Родине* одним словом. Объясните, как называют человека, любящего свою Родину»; «Пользуясь толковым словарем, уточните слово *патриотизм*, приведите примеры». Делается вывод, что из любви к малой родине возникает любовь к Родине большой. По этой любви определяют человека как личность.

В художественном тексте «родина» и «природа» неразделимы. Научить школьников видеть и понимать образные картины природы Казахстана, – нелегкая задача. Учитель выделяет наиболее распространенные тематические единства: 1) характеристика растительного мира; 2) поведение животных; 3) взаимоотношения человека и природы; 4) характеристика действий человека и животных. Обилие языковых средств в описании природы Казахстана служит основой для создания словаря для учащихся (на основе фрагментов из текстов).

На таком типе урока проводится отбор синонимических рядов и синонимов в этих рядах. Возможны два пути отбора синонимических рядов: доминанты синонимических рядов извлекаются: 1) из тематических и лексико-тематических групп слов; 2) из синонимических словарей. В синонимические ряды входят два и более слов, разных по своим семантико-стилистическим свойствам: нейтральные,

разговорные, просторечные, диалектные, устаревшие и др.

Контроль умений на данном уроке будет носить следующий характер: проверка усвоения уровня парадигматических и синтагматических связей слов, проверка умений составлять синонимический и антонимический ряды слов, тематическую группу слов, написание творческого диктанта по опорным словам.

На уроке *обогащения грамматического строя речи* отрабатываются навыки правильного использования грамматических форм – синтаксем; целесообразного отбора из синонимического ряда синтаксических конструкций. Обогащению грамматического строя речи способствуют задания по составлению тематико-структурной парадигмы предложений (совокупность разнотипных предложений с единым семантическим центром). Такой вид задания призван путем постепенного распространения, осложнения грамматической основы одного предложения с помощью сочинительных и подчинительных союзов или лишь интонации научить учащихся видеть структуру предложения, различать простые и сложные предложения, распространенные и нераспространенные.

Особенностью *урока обучения диалогической форме общения* является нетрадиционный подход к отбору единиц обучения. Последними являются не только диалогические единства четырех типов (сообщение – реакция на сообщение; запрос информации – реакция на него; побуждение – реакция на побуждение; эмоционально-экспрессивное диалогическое единство), но и структурно-содержательные типы диалога, или схемы развертывания диалога с начальным речевым действием. Лишь включение потенциальных (по определенной теме) схем развертывания диалога даст определенные результаты по формированию и совершенствованию прочных умений ведения содержательного диалога.

На таких уроках формируется умение

оценивать мнение собеседника, поддерживать общение, говорить связно, высказываться целостно. Основными критериями проверки уровня владения диалогической речью по определенным темам являются: количество реплик в целом, количество инициативных и свободных реплик, наличие необходимых этикетных средств, содержательность информации в репликах.

В традиционной методике специальный урок по развитию диалогической речи не планируется. Аспектно-цикловая организация уроков даёт возможность сделать работу по диалогу более целенаправленной как в плане достижения его содержательности, так и в плане его построения. На таком уроке учащиеся составляют диалог с учетом диалогических единств (сообщение, запрос информации, побуждение и т.п.); на основе функциональных опор. Необходимо развивать умение учащихся оценивать мнения собеседников, говорить связно, поддерживать общение, высказываться целостно, использовать в речи средства художественной выразительности.

Актуально использование разнообразных упражнений, представляющих собой ряд ситуаций, составленных таким образом, чтобы учащийся сознательно выбирал языковое средство в зависимости от коммуникативной задачи. Это прежде всего упражнения, имеющие форму кратких диалогов: «Представьте, чтобы вы рассказали собеседнику из другой страны о природе своего края»; «Расспросите друга об особенностях растительного мира Казахстана»; «Ответьте как можно большим количеством реплик на сообщение о красоте природы в разное время года»; «Составьте диалог о природе Казахстана между собеседниками разного статуса»; «Согласитесь с тем, что сказал учитель по указанной речевой теме, и выскажите собственные мысли в связи со сказанным».

Нужно ввести в обучение тематическую беседу и дискуссию. Суть дискуссии

в том, что собеседники придерживаются различных точек зрения по определенному вопросу. Речевой стимул учащихся определяется стремлением доказать, аргументировать свою точку зрения, убедить в ней кого-то. В зависимости от характера общения дискуссия может принимать различные формы: диспут, спор. На заключительном этапе урока можно провести ролевую игру «Путешествие по казахстанской земле».

Важнейшей задачей курса русского языка является обучение школьников связной монологической речи, поскольку свободное владение речью способствует полноценному общению, созданию коммуникативного комфорта человека в обществе. Основной целью *урока обучения монологической речи в процессе общения* является развитие умения продуцировать монологические высказывания на уровне текста в устной и письменной форме.

Обучение монологическому высказыванию необходимо организовать с учетом его смысла и функции, что отражается на структуре высказывания и определяет характер использования языковых средств. При восприятии художественного текста учащиеся начинают активные поиски общей мысли последующего высказывания. Анализируя композиционное оформление текста, школьники определяют тип текста, его жанровые и стилистические особенности.

На следующем этапе урока осуществляется репродукция текста и продуцирование собственного монологического высказывания. При этом следует учитывать как коммуникативные регистры речи (Г.А. Золотова), так и «предмет» обсуждения (Е.И. Пассов). Коммуникативные регистры должны быть в мыслях учащихся при наблюдении, сообщении известного, соотнесении своей точки зрения с мнением известных людей, побуждении к действию, выражении реакции на речевую ситуацию: «Я вижу, как...» (репродуктивный), «Как сказал известный писатель...» (генеритивный), «Я знаю, что...» (ин-

формативный), «Ты должен...» (волюнтивный), «Я согласен с суждением...» (реактивный). На взаимосвязи коммуникативных регистров и языковых средств строится методика обучения монологической речи.

Тема «Моя родина – Казахстан» предполагает обсуждение учащимися следующих тем: 1) восхищение красотой природы, гостеприимными людьми Казахстана (репродуктивный регистр); 2) информация о растительном и животном мире Казахстана; обычаях, традициях и праздниках (информативный регистр); 3) побуждение к действию: доказать чем дорог Казахстан казахстанцам (волюнтивный регистр); 4) субъективное утверждение о том, что Казахстан является родиной для многих граждан (генеритивный регистр); 5) согласие с тем, что существует много прекрасных мест на карте мира, но Родина – одна (реактивный регистр).

Приемами аргументации является подтверждение мысли о красоте казахстанской земли конкретными фактами, например, фрагментом из текста М. Зверева, в котором учащимся предлагается образное описание просторов нашей Республики. «С севера на юг протянулись земли Казахстана. На севере еще зима, *поля покрыты полотном снега*, дуют холодные ветры. На юге уже повеяло теплом и запахло первой травой, цветущими деревьями. Их *веточки*, унизанные цветами, *выглядят невесомыми*. Это *удивительно праздничное, нарядное дерево!* Вот подует *неожиданный ветер*, налетит, закружит и унесет сорванный *весенний наряд*. Но *не грустит и не печалится дерево*. Пройдет время, и вместо цветов появятся маленькие, крошечные абрикосики».

Учитель отмечает, что данный микро-текст представляет собой *репродуктивный* (изобразительный) регистр, в котором «автор рассказывает о конкретном, единичном событии, разворачивающемся как бы на глазах у него, рассказчика, и на глазах у читателя, как на сцене, в определенный момент сюжетного действия.

Стратегической задачей урока является формулировка школьниками собственной точки зрения. Учащиеся обращают внимание, что природа одухотворена, красочна.

По мнению М.В. Всеволодовой, «коммуникативная значимость» художественного текста определяется: важностью информации адресата и/или адресанта; степенью новизны и аргументированности сообщаемой в нем информации» [4, с.13].

В информативность, кроме объема и количества микротем, включается и логичность, которая может быть сформирована с помощью следующих заданий: «Определите формулировку темы и структуру сочинения», «Расположите фрагменты текста в логической последовательности», «Вставьте вступительную и заключительную части к данному тексту от имени автора», «Перестройте текст: последовательное или параллельное построение микротем трансформировать в тематическое единство»; «Постройте высказывание в форме описания (рассуждения)».

Контроль уровня монологической речи проводится в виде сочинений на различные темы, при этом учитель должен планировать ожидаемый тип монологического высказывания. При анализе письменных работ учащихся нужно обратить внимание на однообразие, тавтологию при изложении текста, указать на преимущество речи с использованием синонимичных конструкций, тропов и стилистических фигур.

По мнению Л.З. Шакировой и Л.Г. Саяховой, особое внимание к тематическому принципу при отборе дидактического материала и разработке упражнений позволит показать, что жизненный материал, использованный на уроках в органической связи с программным языковым материалом, даст возможность подчинить процесс обучения русскому языку коммуникативным, образовательным и воспитательным задачам, вовлечь учащихся в деятельность, связанную с оценкой жизненных фактов, поступков

людей, явлений искусства и т.д. [5, с. 5].

### **Выводы**

Таким образом, в работе над художественным текстом в рамках тематических циклов уроков необходимо сформировать у учащихся следующие умения: определять и раскрывать тему и основную мысль текста; выделять части в тексте; находить и обобщать информацию для высказывания; собирать и систематизировать материал; строить вступительное и заключительное предложения-высказывания; формировать части текста; составлять план и связно и последовательно излагать содержание; использовать языковые средства, обеспечивающие правильность, ясность, богатство и стилистическую точность диалогической и монологической речи (к ним относится умение пользоваться лексическими, грамматическими и стилистическими средствами языка, т.е. умение правильно и стилистически точно употреблять слова в речи; выбирать из синонимического ряда слово, наиболее соответствующее замыслу высказывания; употреблять слова в переносном смысле, синонимы и антонимы, способствующие созданию яркого, образного, выразительного высказывания в художественном стиле); совершенствовать написанное (редактирование текста).

Тематический принцип в организации уроков русского языка на материале художественных текстов становится ведущим в связи с коммуникативной и воспитательной направленностью обучения. Распределение тем общения (на основе тематического минимума) позволяет сформировать в сознании учащихся прочную ассоциативную связь между темой общения и языковым функционально-семантическим полем.

В целях обогащения словарного запаса и синтаксического строя речи учащихся целесообразно семантическими блоками представлять как лексику, так и грамматику. Без владения грамматикой не может быть речевого общения. Акцент на содержание каждого суждения

на заданную тему способствует развитию «определенной речи» в рамках определенной темы общения, в нашем случае в рамках тематических циклов уроков. Тематический минимум обязан отражать основные жизненно важные темы обще-

ния, а в предметное содержание следует включать те речевые темы, которые позволяют сформировать более полное и пространственное представление учащихся о различных сферах жизнедеятельности человека.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булатбаева К.Н. Функционально-коммуникативная технология обучения русскому языку в казахской школе. – Павлодар: ПГУ им. С. Торайгырова, 2005. – 351 с.
2. Логвинова Л.В. Тематическая организация дидактического материала как средство развития связной речи учащихся-осетин (на примере изучения в 5 классе осетинской школы): автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1971. – 21 с.
3. Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М., Морковкин В.В. Тематический словарь русского языка / Под ред. В.В. Морковкина – М.: Русский язык, 2000. – 500 с.
4. Всеволодова М.В. О ключевых категориях текста // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 2007. – № 2. – С. 7–29.
5. Шакирова Л.З., Саяхова Л.Г. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. – Л.: Просвещение, 1987. – 303 с.

## REFERENCES

1. Bulatbayeva K.N. Functional communicative technology of teaching Russian in a Kazakh school. – Pavlodar: Pavlodar State University n.a. S. Toraygyrov, 2005, 351 p.
2. Logvinova L.V. The thematic organization of didactic material as a means of development of coherent speech of Ossetian students (on the example of the 5th grade of Ossetian school): Synopsis of Candidate Thesis in Pedagogy: 13.00.02. – Moscow, 1971, 21 p.
3. Sayakhova L.G., Khasanova D.M., Morkovkin V.V. Thematic Russian Dictionary. / Ed. V.V. Morkovkin. – Moscow: Russian Language, 2000, 500 p.
4. Vsevolodova M.V. On key textual categories. – In the Bulletin of the Moscow State University. Series 9. Philology, 2007, № 2, pp. 7–29.
5. Shakirova L.Z., Sayakhova L.G. Workshop on teaching the Russian language in a national school. – Leningrad: Prosveshcheniye (Education), 1987, 303 p.

## СТАРЧЕНКО Г.Н. ОРТА МЕКТЕПТЕ ОРЫС ТІЛІН ОҚЫТУДА КӨРКЕМ МӘТІНДЕРДІ ТАҚЫРЫПТЫҚ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Мақалада орыс тілін оқытуда көркем мәтіндер негізінде материалды тақырыптық ұйымдастыру қарастырылған. Іріктеліп алынған көркем мәтіндер қатысымның белгілі бір тақырыптары аясында топталған семантикалық, стилистикалық баламалексика-грамматикалық тәсілдері, қоршаған нақтылық жөнінде ұйымдасқан тақырыптық ақпараттар беруге арналған белсендірудің маңызды шарты болып табылады. Жағдаятты-тақырыптық жаттығулар, қатысымның шынайы жағдайын көрсетуге мүмкіндігімен және барлық тарауларды оқуда өзінің тиесілі орнын алуға тиіс, сонымен қатар коммуникацияға шығуымен, жүйелі сөйлеуді байыта отырып, үдерістің логикалық ұйымдастырылуына көмектеседі. Көркемдік мәтін жұмысына осы тұрғыдан келу, мектепте орыс тілін оқытуда екі өте маңызды бағыттардың бірігіп, қосылу қажеттілігін тудырады: тақырыптық ұйымдастыру ішінде тіл жүйесін тану және болмыс танымы осының негізінде эстетикалық тіл қолданысы мен нормативті

зандар танымы, сондай-ақ әртүрлі өмірлік жағдайлардағы сөйлеу мінез-құлқы, тілде-сім ережесі мен нормасы.

*Кілтті сөздер:* көркем мәтін, сөйлеу тақырыбы, микротақырып, тақырыптық минимум.

#### **STARCHENKO G.N. THEMATIC ORGANISATION OF LITERARY TEXTS WHEN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL**

The article is devoted to thematic organisation of material based on literary texts when teaching Russian as foreign language. The selected minimum of literary texts on certain topics is an important factor of accentuation of semantically grouped, stylistically alternative lexical and grammatical tools for the transmission of topically organized information about the surrounding reality. Situational themed exercises, allowing to simulate real conditions of communication, must take its proper place in the study of all the sections and thereby contribute to the logical organization of the enrichment of coherent speech and possible communication. Such approach to processing the literary texts generates the need for merging together the two most important areas of learning Russian in school: knowledge of the language and knowledge of reality in the thematic minimum as a basis for learning the laws of normative and aesthetic functioning of the language, as well as the rules and regulations of communication, verbal behaviour in different situations of life.

*Keywords:* literary texts, speech topic, micro-topic, thematic minimum.

ӘОЖ 373.1

### **ОҚУШЫЛАРДЫҢ БОС УАҚЫТЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**Р.С. ҚАСЫМОВА**

**М.Д. ШАҒЫРБАЕВА**

Мақалада «оқушылардың бос уақыты», «мәдени бос уақыт», «тынығу уақыты» ұғымдарының философиялық, әлеуметтік, педагогикалық тұрғыдан отандық және шетелдік ғалымдардың берген анықтамалары қарастырылған. Сондай-ақ оқушылардың бос уақытын ұйымдастыру тәжірибесі, әдіснамасы, тынығу уақытына жататын әрекеттері, мәдени бос уақыт әрекеттерінің мазмұны мен бағыттары, пайдалану тәсілі, бос уақыттағы іс-әрекеттерді ұйымдастыру формалары мен түрлері қарастырылып, оқушылардың сабақтан тыс кезіндегі бос уақытын пайдалану бойынша шағын зерттеу жүргізілді, нәтижесінде әрекеттер үдерісінде мынадай педагогикалық жағдайлар жиынтығы жүзеге асырылуы қажеттігін көрсетті: оқушылардың бос уақытты тиімді пайдалану жайлы тәжірибесі мен түсініктерін қалыптастыру, өздерінің бос уақытындағы іс-әрекеттер түрін жоспарлай білуге үйрету және оң жетістікке жетуге үйрету; өз уақытын жұмсауына ұқыпты қатынаста болуы және күнтәртібін сақтауға жағымды қатынас орнату, уақытты тиімді пайдалана білу және отбасымен ынтымақтастық қарым-қатынаста болу мәселелері қарастырылған.

*Кілтті сөздер:* оқушылардың бос уақыты, мәдени бос уақыт, ұйымдастыру қызметі, тынығу уақыты..

### Кіріспе

Адамның бүкіл тіршілік әрекеті мен дамуы тәрбиеге, еңбекке және тынығу уақытына сәйкес бос уақытты пайдалануына байланысты болғандықтан біз әлеуметтік уақытқа тоқталамыз. Философияда «әлеуметтік уақыт» ұғымы адами әрекеттер жағдайы, оның құрылымдық бөлшектенушілік және үдерістерінің ұзақтығына сай тарихи даму ретінде көрінетін қоғамдық болмыс формасы ретінде анықталады.

Бос уақыттың әлеуметтік тарихи категория ретінде 3 негізгі параметрі болады. Ол көлемі (ұзақтығы), құрылымы және мазмұнымен сипатталады. Бос уақыт ұзақтығы еңбек уақытының ұзақтығына байланысты болады, яғни жұмыстан тыс уақыттың жалпы ұзақтығы.

### Негізгі бөлім

Бос уақыттағы қандай да бір әрекеттер аумағындағы адамның нақты шұғылдануы мен сапасы оның мазмұнын көрсетеді.

Е.Н. Добринская, Э.В. Соколов «тынығу уақыты» мен философиялық-әлеуметтік ұғымды «бос уақытпен» байланыстыра отырып зерттеген [1]. Зерттеушілердің пікірінше «бос уақыт» ұғымы 2 түрлі мәнге ие. Біріншісі, бос уақыт адамның қызығушылықтарынан тыс, ешқандай әрекетсіз, жұмыссыз, психологиялық және моралды нұқсан келтіруші бос өткен уақыт.

М.Г. Бушканец, В.А. Кисилев «бос уақыт» ұғымының мәнін ашуда сандық жағына ғана емес, сонымен бірге уақыт еншісіндегі, тұлғаның еркіндігі айқындалатын адамның мінез-құлық формасы мен әрекет түрін таңдау қажеттілігі мен мүмкіндігі құқығына айрықша мән береді. Сондықтан олар бос ұғымын қажеттілікті ұғыну ретінде түсіндіреді [2,3]. Әрекеттің маңыздылығын ұғына отырып өз әрекетін жүзеге асырған, жекелік әрекеттің негізгі мотиві бос уақытты тиімді пайдалану қажеттілігі екендігін ұғынған адам бос (еркін, азат) болып табылады. Сондықтан, тұлғаның еркін ерік білдіру көрінісі болып

есептелмейтін қоғамдық-пайдалы еңбек, үй шаруасы бойынша көмек беру сияқты жұмыстар бастауыш сынып оқушысы өмірінің қажетті элементтерінің бірі.

Бос уақыт ұғымын анықтауда «...ден бос уақыт» және «бос уақыт ... үшін» деп бөледі. Нақты бір атқарылатын міндеттермен, жұмыстардан бос уақыт жайлы айтылса да, көбірек зерттелген көзқарас «...ден бос уақыт» болып табылады. М.Г. Бушканец бос уақытты пайдаланудағы бос уақыттың едәуір мәнді және маңызды екінші аспектісін ұсынады, яғни бос уақытты пайдаланудағы еркіндік – бұл еркіндік неге керек, бос уақыт өзі неге қолданылуы қажет және неге қолданылуы мүмкін. Бұл осы уақытқа әсер етуші педагогикалық міндеттермен, оқушылардың бос уақытын тиімді пайдалану дағдысын қалыптастырумен байланысты маңызды болып табылады. Бос уақыт неге қажет және неге қолданылуы мүмкін екендігін анықтап алмаса, ол өз мәнін жоғалтады [4].

Мұнда күрделі педагогикалық мәселе, қарама-қайшылық туындайды. Бір жағынан әрекеттер түрін дербес, еркін таңдау және өзінің бос уақытын дербес ұйымдастыра білу қажеттілігі. Екінші жағынан, өмірлік тәжірибенің болмауы, тез есеюге құштарлығы.

Сондықтан, «бос уақыт» ұғымы педагогикалық жоспарда оқушылардың таңдау еркіндігін қолдану дағдысын қалыптастырып, бос уақыттың мәні мен маңыздылығын бағалау, бос уақытты пайдалану мәдениетін, сағаттар мен минуттарды өзіндік саналы толтыра білу дағдысын дамыту міндеттерімен байланысты маңызды болып табылады.

Бос уақыт, мінез-құлық формалары мен әрекет түрлерін дербес еркін таңдау мүмкіндігі баланың психикалық жағдайынан туындайтын кемел болашақты тұжырымдайды. Жекелік қызығушылықтары мен ықыласқа сәйкес жеке еркіндік, тәуелсіздік, өзін белгілі бір жағдай иесі ретінде сезінуі, әрекет ету мүмкіндігі оқушыны қанаттандыра

отырып, шығармашылық күшін жоғарылатады, жоғары нәтижелерге жетуге, қиындықтарды жеңуде сәттілікке қол жеткізуге жәрдем береді. «Тынығу уақыты» ұғымының бірнеше түсіндірмесін көрсетуге болады:

– сабақтан, оқудан, күнделікті тұрмыс тіршілігінен тыс жекелік қызығушылықтар мен қажеттіліктерді қанағаттандыруға қолданылатын уақыт;

– физикалық және психикалық саулықты қайта қалпына келтіруге, шаршауды басуға, демалуға арналған адам өмірінің бір бөлігі.

Бос уақытты мәдени пайдалану – бұл бос уақыттағы тіршілік әрекетін ұйымдастыру формасында көрініс табатын адамның шығармашылық қабілеттері мен күшін қолдану деңгейі.

Ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде біз бұл категорияларды жіктеуге әрекет жасадық:

Тынығу уақыты – бұл бос уақытты саналы мақсатқа бағытталған әрекеттің көптеген түрлерімен мазмұнды толықтыру;

Тынығу уақытының әрекеттері – бұл адамның өзіндік қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған, бос уақыттағы әртүрлі іс-әрекеті.

Мәдени бос уақыт әрекеттері – бұл мәдениет талабы бойынша іске асырылатын нақты қоғамда мақұлданған, сондай-ақ бос уақыт тұлғаның өзін өзі кемелдендіру, өзіндік жүзеге асыру, өзіндік таным, рухани қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған бос уақыт әрекеттері.

Бос уақыт аймағындағы әлеуметтік мәдени әрекет – бұл бос уақыт аумағын қоғамдық қызығушылықтар мен жекелік қажеттіліктерді қанағаттандыру арқылы жүзеге асырылатын мәдени бос уақыт әрекеттері.

Балалардың бос уақытына тән мәселелі жағдай ретінде, *біріншіден* білім беру институттары аясында баланың өзіндік жүзеге асыруына жағдай жасалынбағандығын, арнайы қарым-

қатынас үшін орындардың жоқтығын атауға болады. Алдыңғы уақыттарда балаларды сауықтыру демалыстары, мектептен тыс тәрбиелеу және мектепке дейінгі тегін тармақталған жүйе болған. Ұйымдастыру құрылымдарында өзіндік шығармашылығын дамыту мүмкіндігінің қиыншылығын көрген балалар, өзіндік жүзеге асыру жағдайының тапшылығын деструктивті, мәдениетті бүлдіруші, әлеуметтен тыс және құқыққа қайшы әрекет түрлерімен толықтырып, спиртті ішімдіктер мен никотинді құмарлық тұтқынына айналып, үйі жоқ кезбелер санын арттырады.

*Екіншіден*, балалардың бос уақытының дамуына қазіргі ақылы қызмет көрсету өзінің теріс әсерін тигізуде. Балалардың қызығушылығына сәйкес көптеген әртүрлі спорт секциялары, студиялар, бірлестіктер ақылы қызмет етуге өтті. Мәдени бос уақытты ұйымдастыру мекемелері ақылы қызмет етуге өтіп қызығушы көптеген балалардың қолжетімділігі төмендеді. Төменгі күн көріс деңгейіндегі отбасының балалары бос уақыттың бұл аумағынан тым шетте қалды.

Түрлі үйірме мен секцияға қатысу баланың дамуына жағымды ықпал етеді. Баланың тілі дамып, қолының ептілігі жетіледі, көпшілікпен араласып мінезі ашылады, өз бетінше әрекет етуге талпынады, басқа да арнайы білік, дағдыларды меңгереді. Мұндай балалар ересек өмірге де оңай бейімделеді [5].

Ата-аналар, әсіресе қалалық жерде тұратын адамдар баласының жан-жақты дамуы үшін пайдалы үйірме мен секциялардың мекен-жайы мен бағасын көршілерінен, таныстарынан сұрастырып, интернеттен іздейді. Ата-ана баласын көбінесе жүзу, сурет салу, бейнелеу өнері, музыка, би, футбол, шахмат сияқты үйірмелер мен секцияларға береді.

Қосымша білім беретін үйірмелері бар ақылы балалар орталықтарының саны жөнінде ресми статистика жоқ. «Бизнес. Life» журналының хабарлау-

ынша, «кейбір деректер бойынша, елде 230-ға жуық балалар орталығы жұмыс істейді». Көпшілігі Алматыда, Астана мен Қарағанды қалаларында – жиырма шақты, ал қалған облыс орталықтарында бес-алты ұйымнан бар. Ауылдық жерде балалар шұғылданатын үйірмелер мен секциялар жоқтың қасы деуге болады.

Балалардың бос уақытын ұйымдастыруда отбасы, мектеп және мәдени мекемелердің бірлескен әрекеттерінің негізгі міндеттері төмендегідей болуы қажет:

- тұлғаның үйлесімді дамуын қалыптастыру;
- балалардың адамгершілік, эстетикалық және тән саулығы тұрғысынан толық жетілдіру;
- балалардың рухани сұраныстарының қанағаттандырылуы және шығармашылық қабілеттерінің дамытылуы;

Бірақ, өкінішке орай көптеген зерттеу нәтижелері балалармен жүргізілетін мәдени акциялардың көпшілігі ойын-сауықтық сипатқа ие болып, мұндай міндеттерге бағытталмағандығын көрсетеді. Бос уақыттың мүмкіндігін толыққанды қолдану үшін баланы барынша ертерек әлеуметтік белсенді бос уақыт әрекеттеріне қосу қажет. Бұл жұмыс әртүрлі орындарда жүзеге асырылуы мүмкін:

- әрекет ету орындары (мектеп, балаларға арналған мәдени бос уақыт мекемелері);
- іс-әрекет мақсаты бойынша (оқу, демалыс, қоғамдық бастамалары);
- жетекші іс-әрекет түріне байланысты (спорт, шығармашылық, ойын, еңбек);
- ұжымдық құрамы бойынша (орталық, кіші топ, жасақ);
- жыныстық құрамы бойынша (бір жыныстық, әр түрлі жыныстық);
- жас ерекшелік құрамы бойынша (құрдастар, әртүрлі жастағылар);
- әрбір құрылым бастауыш сынып оқушысына қатысты өзіндік тәрбие міндеттерін атқарады. Әртүрлі

іс-әрекет түрлеріне қатыса отырып оқуда, шығармашылықта, ойында қарым-қатынас жасай отырып балалар өздерінің бос уақыттағы қажеттіліктерін жүзеге асырады [6]. Педагогикалық үдерісті ұйымдастырудың қосалқы формаларына оқушылардың жан-жақты қызығушылығы мен қажеттігін қанағаттандыратын және олардың бейімділігіне сәйкес бағытталған формалары жатады. Олар:

- факультативтік сабақтар;
- үйірме жұмыстары;
- клуб жұмыстары.

Педагогикалық үдерісте қолданылатын ұйымдастыру формасының тағы бірі үйірмелік (шеберлік, секциялық) және студиялық (қызығушылықтары бойынша бірлестіктер, балалар шығармашылық ұжымы) жұмыстар. Үйірме – қандай да бір әрекет түрі бойынша қызығушылардың бірлестігі, бұл топты үйірме бағыты бойынша маман немесе басқа да кәсіби педагог басқарады. Клубтық жұмыстан үйірмелік жұмыстың айырмашылығы, әрдайым қандай да бір мекеменің (білім беру, қосымша білім беру мекемесі) құрылымдық бөлімшесі болып саналады. Студия дарынды балаларды бірлестіре отырып, кәсіби дайындық және кәсіби әрекет элементтерін қамтиды.

Оқушылардың қызығушылығы мен белсенділігін қалыптастырудың жолдары, шарттары мен қолданылатын жұмыс түрлері:

1. Берілетін білім мазмұны мен оқушылардың жас ерекшелігіне сай ақыл-ой даму деңгейінің сәйкестігі.
2. Берілетін білім мазмұнының қызықты болуы.
3. Оқу әрекеті мотивінің, міндет мақсатының айқындылығы.
4. Мұғалімнің кәсіби және мәдени құзырлығының жоғары деңгейлігі.
5. Оқуға қолайлы жағдайлардың болуы.
6. Оқушылардың мінез-құлық қабілеттерінің ерекшеліктерінің ескерілуі.
7. Оқушылардың өз бетінше және

шығармашылық жұмыстарының тиімді ұйымдастырылуы.

8. Дидактикалық материалдың қолданылуы тиімділігі.

9. Оқытудың көрнекілікке, бақылау әрекетіне негізделі жүргізілуі.

10. Оқушылардың оқу мүмкіндігін, денсаулығын есепке ала оқыту, сыныптан тыс тәрбие жұмысы оқушылардың мүмкіндіктеріне сай бос уақытта (үзілісте, сабақтан кейін, мейрам, сенбі, жексенбі күндері, демалыстарында) ұйымдастырылады [7].

Бос уақыттағы іс-әрекеттерді ұйымдастыру формалары мен түрлері:

1. Демалыс – шаршауды басады және физикалық рухани күшті қалпына келтіреді;

2. Ойын-сауық – фильм көру, қатынасу (театр, концерт, музей, экскурсия, саяхаттау);

3. Мерекелер – адамға эмоционалды жоғарылауды сезінуге мүмкіндік беретін көңіл-көтеру мен демалыстың үйлесімділігі;

Өз бетімен білім алу – бұл оқу, адамдарды мәдениет құндылығымен араластырушы лекциялар және көңіл көтеру арқылы білім алумен үйлестіреді;

Шығармашылық – бос уақыттағы әрекеттердің едәуір жоғары деңгейін қамтамасыз етеді.

Кіші мектеп жасындағы балалардың бос уақыты төмендегідей болуы мүмкін:

– енжар (көру, тыңдау) және белсенді (әрекеттік);

– ұйымдастырылған (педагогикалық мақсатқа сай қолданылатын бос уақыт) және стихиялы (бос уақытты қолданудағы спонтанды ағымдағы үдеріс, қауіпті, зияны мол);

– бақыланушы (ересектер тарапынан: оқытушылар, ұйымдастырушы педагогтер, ата-аналар және т.б.) және бақыланбайтын;

– еліктеушілік (фильм батырларының, ересектердің, құрдастарының және т.б. мінез-құлқын, әрекетін қайталау) және шығармашылықтық (тынығу уақытын

өткізуді өзіндік жоспарлау).

Балалардың бос уақыты аптасына бірнеше рет күнделікті қайталанатын жұмыстарының ішінде ең жоғары орындағы теледидар көру (90,9%) және құрдастарымен ойнап көңіл көтеруді (39,0%) құрайды. Шамамен (32,5%) ұл балалар спортпен шұғылданады. Оқушылардың аз бөлігі ғана (8,1%) өзіндік білім алуға уақыт жұмсайды. Ауылдық жерлердегі мәселе арнайы зерттеуді қажет етеді, себебі бақылау барысында кіші мектеп жасындағы балалардың тануға, білуге талпынысын көруге болады.

Бастауыш сынып оқушылары кітап, газет, журнал оқуға өте аз уақыт бөлінетіндігі байқалды.

Күнделікті уақытын босқа өткізетіндер 30,1% екендігі анықталды, яғни ешқандай мақсатсыз өткізетіндер. Ал, енжар демалысты қазіргі жағдайда оқу және тұрмыстық еңбекте уақытты босқа өткізу (немесе тиімділігі аз) ретінде қарастыруға болмайды. Бұл уақытты күнделікті қажет ететіндер саны 45,9%.

Бастауыш сынып оқушылары өз бос уақыттарын өз қалауына сәйкес қолданады. Талдау нәтижесі көрсеткендей, ең бірінші орында теледидар көру (42,8%), екінші орында көрші балалармен ойнау (31,7%), үшінші орында – спортпен айналысу (30,6%) тұрады. Әрі қарай кітап оқу, қызығушылығына сәйкес үйірмелерге бару және т.б. әрекеттер түрі жүзеге асырылады.

Бос уақытты пайдаланудың саналы деңгейі, бос уақытты пайдалану мәдениеті деңгейінің өзіндік бір критерийі болып табылады. Зерттеуіміздің барысында төртінші сынып оқушыларының бос уақытты пайдаланудың тиімділігін қалай бағалайтындықтары белгілі болды. Өзіндік бағалаулар үш категориядан тұрған: «Бос уақыт үнемі жетпейді»; «Негізінен қажет нәрсенің бәрін жасап үлгеремін», «Көбіне немен шұғылданатынымды білмеймін». Оқушылардың 26%-ы бос уақыттың жетіспейтіндігін атап көрсеткен. Немен шұғылдануды білмейтіндердің саны

11,8%-ды құраған. Оқушылардың жар-тысынан астамы (56,1%) негізінен қажет нәрсенің бәрін жасап үлгеретіндіктерін айтқан. Алайда оқушылардың уақыт бюджетінің құрылымын талдау, өзін мұншама жоғары бағалаудың қажетті негіздемесі жоқ екендігін көрсетті. Бұл топта уақыттарының анағұрлым мазмұнды және тиімді құрылымдары бар оқушылар мен өзінің бос уақытын мазмұнды етіп ұйымдастыра алмайтын немесе шұғылданатын істердің бірін (серуендер, кино және т.б.) өзгелерге нұқсан келтіре отырып, теріс пайдаланатын оқушылар болып шықты.

### Қорытынды

Кіші мектеп жасындағы балалардың бос уақыты әрекеттер үдерісінде мынадай педагогикалық жағдайлар жиынтығы жүзеге асырылуы қажеттігін көрсетті: оқушылардың бос уақытты тиімді пайдалану жайлы тәжірибесі мен түсініктерін қалыптастыру, оқушыларды өз бос уақытындағы әрекеттер түрін жоспарлай білуге үйрету және осы жоспар негізінде нәтижелі жетістікке жетуге үйрету; өз уақытын жұмсауына ұқыпты қатынаста болуы үшін түрткі жасау және күнтәртібін сақтауға жағымды қатынас орнату;

уақытты тиімді пайдалана білу және ұйымдастыра білу мәдениетіне жетуде ересектермен (отбасында немесе мектепте) өзара қарым-қатынаста сүйеніш болу.

Оқушылардың бос уақытын ұйымдастыру бойынша мынандай қорытындылар мен ұсыныстар айтуға болады:

- кіші мектеп жасындағы оқушылардың бос уақытын ұйымдастыруда ересектердің (мектеп ұжымы, ата-ана) педагогикалық әсері болуы қажет, ол мынадай құралдар жүйесіне сүйенеді: әрекеттің өзін, оның сипатын, үлгілері мен нәтижелерін көрсету, үлкендер мен құрдастарының әрекетін мысал ету; тұлға дамуы үшін әрекет маңыздылығын көрсету; оқушының қызығушылықтары мен жекелік мүмкіндіктеріне сәйкестігін ашып түсіндіру; қоғамдық пікір, жарыстар, жеткен жетістігі үшін мадақтау, т.с.с.

- мектеп және мектептен тыс мекемелерде, қосымша білім беру мекемелерінде бастауыш сынып оқушыларының бос уақытын ұйымдастыру бойынша жоспар құру және іс-шаралар ұйымдастыру, олардың жүзеге асырылуына қолайлы жағдайлар жасау.

### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Добринская Е.М., Соколов Э.В. Свободное время и развитие личности. – Л.: Знание, 1983. – 32с.
2. Бушканец М.Г. Свободное время школьника: работа организатора // Говорят организаторы воспитательной работы в школе. – М., 1978. – С. 201–214.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: Учебник. – М.: МГУКИ, 2004. – 151с.
4. Бушканец М.Г. Руководство жизнью и деятельностью школьников в свободное время как педагогическая проблема // Организация свободного времени школьников. – Казань, 1975. – С. 12–21.
5. Асқарбаева А. Сыныптан тыс оқыту методикасы. Бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған. – Алматы, 1992.
6. Бозжанов К. Б. Оқушылармен жүргізілетін сыныптан тыс жұмыстар жүйесі. – Алматы, 1991.
7. Ысқақ Б., Ысқакова Д. Бастауыш мектепке сыныптан тыс жұмыстар. – Алматы, 2003.

## REFERENCES

1. Dobrinskaya E.M., Sokolov E.V. Free time and personal development. – Leningrad: Znanie, 1983. – 32p.
2. Bushkanes M.G. Student's free time organizer's work // Organizers of educational work in school speak. – Moscow, 1978. – P. 201–214.
3. Kiselev T.G., Krasilnikov Y.D. Socio-cultural activities: Tutorial. – Moscow: MSUKI, 2004. –151 p.
4. Bushkanes M.G. Guide for the life and work of pupils at their spare time as a pedagogical problem // Organization of students' free time. – Kazan, 1975. – P.12–21.
5. Askarbaeva A. Methodology of teaching outside the classroom. Intended for primary school's teachers. – Almaty, 1992.
6. Bozhanov K.B. The system of works that carried out outside the classroom. – Almaty, 1991.
7. Yskak B., Yskakova D. Works that carried out outside the classroom in primary school. – Almaty, 2003.

*КАСЫМОВА Р.С., ШАГЫРБАЕВА М.Д. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ УЧЕНИКОВ*

В данной статье рассматриваются определения, предложенные отечественными и зарубежными учеными, таких понятий, как «свободное время учеников», «культурный досуг», «время отдыха» с философской, социальной, педагогической точек зрения, а также опыт, методологические приемы организации свободного времени учащихся, действия, относящиеся ко времени отдыха, способы их применения. Авторы исследуют содержание и направления культурного досуга, формы и типы организации действий в свободное время, проводят краткое исследование о том, как используют свободное время ученики вне класса. В ходе исследования излагаются следующие педагогические задачи: сформировать опыт и понятия эффективного использования свободного времени учениками, научить их планировать свои действия в свободное время, уметь ставить правильные цели и достигать их, научить экономно относиться к своему времени и выработать позитивное отношение к соблюдению распорядка дня, научить эффективно использовать свое время и сохранять дружеские отношения в семье.

*Ключевые слова:* свободное время школьников, культурно-досуговое время, организационная деятельность, время отдыха.

*KASSYMOVA R.S., SHAGYRBAYEVA M.D. PECULIARITIES OF ORGANIZATION STUDENTS' LEISURE TIME*

This paper provides a definition of the notions as «leisure students», «cultural leisure», «leisure time» based on philosophical, social, pedagogical approaches issued by domestic and foreign scholars. Examined the practice, methodology in the organization of student's leisure, the actions during the holidays, the content and direction of action during the cultural activities, the method of use the forms and types of organizations operating in leisure time and made little research onspendingstudent'sfree time after school. Consequently, indicated the need to implement such amount of pedagogical condition the process of action: formation of practice and notion about effective spending the student's leisure time, to teach students to be able to plan their types of actions in their spare time and attract them for achieve successes about it; explored such problems as being carefully for spending free time and establish pleasant circumstances to preserve the order of the day, to use favorably leisure time and have a united attitude towards the family.

*Keywords:* student's leisure time, relaxation time, cultural activity, organizational function, time for rest.

ӘОЖ 37

## КӨРКЕМ ӨНЕР ШЫҒАРМАЛАРЫНДА ФОРМА МЕН МАЗМҰН БІРЛІГІНІҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

**Қ.Н. АЛМАНБЕТОВ**

*Мақалада бейнелеу өнері көркем шығармаларындағы форма мен мазмұнды құрастыру мәдениеті қарастырылған, сондай-ақ, «форма» мен «мазмұн» терминіне анықтама берілген. Отандық және алыс, жақын шетелдердің ғалымдарының еңбектеріне жан-жақты, терең талдаулар жасалған. Қазақстан суретшілерінің көркем туындыларындағы форма мен мазмұн құрастыру мәдениеті ерекшеліктеріне мақала авторы мән-маңызы жөнінде сөз етеді. Мазмұн мен форма қандай құбылысқа болмасын іштей тән. Дүниедегі қандай бір заттар мен құбылыстар болса да мазмұн мен форманың тұтастығынан тұратындығы ғылыми тұрғыдан дәлелденген жай. Көптеген ғалымдар көркем шығарманың мазмұны мен формасын бір-бірінен бөлмей, бірінсіз бірі өмір сүре алмайтын, бірімен-бірі тығыз байланысты, бір нәрсенің екі қасиеті деп біледі. Мазмұн, белгілі бір форма арқылы көрінсе, форма белгілі бір мазмұнды айқындайды, яғни форма мазмұнды жарыққа шығарады, оны жұртшылыққа түсінікті айқын етіп жеткізеді.*

*Кілтті сөздер: форма, мазмұн, көркем, бейнелеу, бейне, стиль, модернизм.*

### **Кіріспе**

Қазақстан суретшілері бейнелеу өнері тарапынан, аз уақыт ішінде қазақ өнер қазынасына көптеген туындылар мен халқымыздың ұлттық мәдениетіне сәйкес қайталанбас қолтаңба қалдыруда. Ұрпақтан ұрпаққа жалғасқан ұлттық менталитет бүгінгі таңда жас суретшілер шығармаларында көрініс тапқандығы, форма мен ондағы мазмұн қазақи нақышта болғандығы тәуелсіздігіміздің әрине айтарлықтай үлесі бар деп білеміз. Мемлекетіміз өз туын көтермей тұрып бір-қатар суретшілеріміз Ресейден қоныс аударып келген орыс суретшілерімен бірлесіп кез келген шығармадағы форма мен мазмұнды халқымыздың қабылдауына жат емес етіп берген, яғни о бастан бейнелеу өнері қазақ аумағында қазақи негізделгендігін аңғаруға болады. Дегенмен, ұлтымыздың бейнелеу өнері Еуропада қалыптасқан модернистік бағыттан бас тартпады. Соның салдарынан қалыптасқан форма, мазмұн бүгінгі

таңда әрі жаңа, әрі ұлттық ерекшеліктерге толы шығармашылық көркем туындыларды құрады. Оның жинағын кез келген көрмеде кездестіре алатынымыз сөзсіз.

### **Негізгі бөлім**

Форма мен мазмұн суретшілер үшін әрдайым ашылмаған сыр болатын. Олардың мән мағынасын терең етіп түсіну үшін, суретші өзінің шығармашылық жолы барысында әртүрлі технологияға, стильге тоқтам жасайды. Сондықтан да, картинаны салар алдында автор, болашақ өз шығармасының композициясын құруға әрекеттенбестен бұрын, әуелі форма мен мазмұнға баса көңіл аударады.

Өнер – шығармашылықсыз көрініс емес, немесе көрініссіз шығармашылық емес, ол біртұтас шығармашылық көрініс. Шығармашылық көріністі кез келген өнердің саласынан дәл табамыз. Бірақ бізді қызықтырар ол емес, осы шығармашылық көріністе қалыптасатын форма мен мазмұн түсінігі.

Осыған байланысты, мақаланың

негізгі мақсаты: форма мен мазмұнды біріншіден жан-жақты зерттеп, олардың негізін қалау, екіншіден осы екі терминнің қаншалықты бір-бірімен түйіндесіп, бірлесе кездесуін анықтау, яғни тек мұнда бейнелеу өнерінің күрделі бір түрі кескіндеме негізінде қарастырып көрелік.

Форма мен мазмұн ертеректе көптеген ғалымдармен зерттеліп келе жатқаны баршамызға аян. Соған байланысты, мазмұнның жоқ дегенде төрт мағынасы, форманың болса, он түрлі мағынасы бар екен. Бірақ олардың барлығы өнерге қатысы жоқ. Өйткені философияда, эстетикада, өнертану сияқты ғылым салалары бойынша форма мен мазмұн, өзінің ғылыми сипатын табады. Басқа мағыналары болса, қысқара түседі. Дегенмен форма мен мазмұн көп мағыналы сөздер қатарында қала береді.

Форма мен мазмұнға нақты теориялық анықтама беру үшін олардың бір-бірімен тығыз байланысын, яғни дихтономиялық қасиетін және өзара ажыратылуын қарастыру абзал. Өйткені, форма мен мазмұнның өзіне ғана тән нақты ерекшеліктері жоқ. Айтарлық тарихи деректер бойынша Гегель: «Форма мазмұнның формаға айналуы немесе мазмұн форманың мазмұнға айналуы» деп түсіндіреді [1]. Практикада бұл екі терминді қолдану қиынға соқтырады.

Кейбір деректер бойынша мазмұн мен форма арасында ешбір айырмашылық жоқ және де олар бір мағына негізінде қалыптасады деген тұжырым бар. Олай болса неліктен біз форма мен мазмұнды бір терминмен түсіндірмейміз? Яғни берілген тұжырым дұрыс емес. Бұны дәлелдеу үшін алдымен әрқайсысына тән қасиеттерді анықтап, шығарманы талдау кезінде жеке сипаттап көру абзал.

Жалпы, форма – дегеніміз (лат. тілі *forma*) пішін, сыртқы пішін көрінісі. Оны бірнеше пункттер арқылы қарастыруға болады. Біріншіден шартты кескіндемедегі немесе бастырмадағы силуэт. Дегенмен жеке пішіндерде форма өзінің бастапқы мағынасына ие болады. Кескіндемедегі

шығармаларда – жағыс, мүсіндік шығармаларда – сомдау деп бейнеленген нұсқаның пішіндік форма мағынасында пайдаланады. Екіншіден форма кең мағынада шығарма мазмұнының көркемдік шешім тәсілі. Үшіншіден форма жай тілмен айтқанда қалып [2,105 б].

В.Г. Белинский форманың рөлін мазмұнды шынайы жеткізе білуімен оның көрерменге тигізетін тиімді әсерімен байланыстырады. «Өнердегі форма» дейді М.И. Калинин, «адамның ойы мен ішкі дүниесіне толы көңіл күйінің сыртқы материалды көрінісі» [3, 210 б]. Бұл берілген тұжырымдармен келісуге болады, себебі шығармада көркем форма – сызық, контур, перспектива, бояу түстері, жарық арқылы қалыптасып, материалдық көрініс береді.

Тарихи жағынан форма ерте дамыды. Аристотель «форма мазмұн рөлін атқарған, мазмұн болса ол жаңа категория есебінде, жаңа гносеологияға сүйене пайда болған» – дейді [4].

Жалпы форманың құрылу фундаменті үш негізден тұрады олар: сурет, колорит (бояу түстері және жарық-көлеңке), композиция. Осылардың біреуі ғана кез келген шығарманың көркем формасын құрайтын басты акценті болып табылады және де оған шығарманың барлық ауыртпалығы түседі. Кескіндемеде атқарушы рөлді бояу түстері атқарады. Мысалы: көркем форманың негізін құрайтын бояу шығармада белсенділігін арттырып, негізгі мазмұнның жеке дара құраушысы болып қалады. Форма құру принциптерінің қалыптасуы, кезеңдерге сәйкес кескіндемеде әртүрлі болды. XVI ғасырда форманы құру принципі сурет болса, XVII ғасырда колорит артады да, XIX ғасырда өз белсенділігін шыңға көтереді. Бұған дәлел форманы құрушы құрал ретінде дара тұлғалардың бірі Леонардо да Винчи суретті пайдаланса, колориттің жан-жақты қырсырын зерттеп, арттырған Тициан, ал жарық пен көлеңкеге көп көңіл бөлген Микеланджело болса керек.

Қарапайым және түсінікті форма мазмұнға толы көркем шығарманы дүниеге алып келеді. Бұдан мазмұн деген терминді түсіндіріп кетсек, мазмұн дегеніміз- объективті шынайы өмірдің, қоғамдық және табиғи көрінісінің сипаты. Сонымен қатар мазмұн дегеніміз белгілі көріністің негізі, қосымша, жалпы элементтермен соған қатысты процестердің бірлестігі. Мазмұн бұл – бүкіл ішкі, сыртқы, болымды, болымсыздан тұратын жиын. Осыған сәйкес мазмұнды екі түрде қарастыруға болады. Біріншісі: негізгі мазмұн, ол шығарманың нақты спецификасын қарастырады. Екіншісі: көлемді (объем) мазмұн. Көлемді мазмұн мазмұнның жан-жақтылығын, шынайы ортаның біртұтастылығын көрсетеді. Мазмұн форманың ішкі дүниесінің сипаты деп білсек те болады. Мысалы: Қазақстан кәсіби бейнелеу өнерінің қалыптасу кезеңінде белсенді жұмыс істеп, еңбегін сіңірген қазақ суретшісі Гульфарус Исмаилованың «Қыз жібек рөліндегі Күләш Байсейтованың портреті» атты туындыға назар аударсақ, терең мазмұнды көріністі көруге болады. Күләш Байсейтова баршаға мәлім әнші, актриса. Оның образы бүгінгі күнге дейін көптеген суретшілер назарында.

Г.М. Исмаилова картинасы көлеміне қарай өте ауқымды, оның композициясы тікелей сахна көрінісімен байланысты. Суретшінің шеберлігінен Күләш образы сымбатты, әсем қазақ қызын бейнелейді. Мазмұны жағынан шығарма халқымызға тараған «Қыз жібек» оқиғасымен сипаттала отырып, реалистік формалар арқылы құралған. Ал, реализм формасы әрдайым терең көркем мазмұнға толы болады. Өйткені форманың негізгі мақсаты шығарманың мазмұнын ашу, көрермеге түсінікті етіп жеткізу, кескіндемеде қалыптасқан канондарды қолдана білу және т.б.

Реализмде форма арқылы суретші, өз идеясы мен мазмұнын нақты да түсінікті етіп жеткізеді. Мазмұнның мәнісін ашқан кезде форма пайда болады. Сол

себептен форма мен мазмұн әрдайым бірлесіп кенеп үстінде орнын табады. Егер де картина мазмұнсыз болса, форма өзінің негізгі құнын жоғалтады. Өнер теоретигі Б.Г.Реизов өз кезінде мынадай қорытындыға келген: «Форма мен мазмұн» көркем шығармада бөлінбейді, мейлі абстракциялық туынды болсын» деген екен. Мұнымен келісуге болады, өйткені абстракцияның да өзі мазмұнымен мағынасына ие болады. Тек мүсін жай ғана адам тұлғасының көрінісі болса ғана форма мазмұнды қажет етпейді.

Форма мен мазмұн бірлестігін тағы былай дәлелеуге болады. Кез келген шығарма мазмұны сюжетпен және кейіпкердің психологиялық сипатымен шектелмейді. Өйткені, эмоционалды-мазмұнды мән құрайтын басты нәрсе – «форма». Көркем туындының жалпы көрінісін құрайтын элементтердің біртұтас композициялық жүйесін «форма» түсінігімен байланыстыруға болады, ал оның мән-жайын, сыр-сипатын түсіндіретін міндетті түрде мазмұн деп білеміз. Бірақ қандай да мазмұн мен форма бірлігі болмасын форма өзінің жеке меншігін, тәуелсіздігін сақтай алады.

Мазмұн мен форманың қарым-қатынасы тікелей олардың шығармада түйіндесуі мен бірлігі арқылы туады. Олардың ажырамас біртұтастылығы форманың мазмұнсыз, мазмұнның формасыз жеке дара болмайтындығының негізінде жатыр. Жеке дара форма, не мазмұнның кездесу түбінде болымсыз туынды, керексіз шығарма жатыр. Кейде форма мазмұнға, мазмұн форма элементтеріне сәйкес келмейді, дегенмен көп жағдайда мазмұн форма арқылы көрінісін табады. Ол әрине олардың бірлестік күшіне, біртұтастылығына байланысты. Осы бірлестіктің арқасында мазмұн мазмұн болып, форма форма болып қарастырылады.

Белгілі орыс жазушысы мен ойшылы В.Г.Белинский жақсы айтқан еді: «форма мазмұнның көрінісі болғандықтан, екеуі бір-бірімен тығыз байланысты, ал

форманы мазмұннан бөлу – шығарманың мазмұнына нүкте қою болғаны, және керісінше мазмұнды формадан бөлу, яғни форманы құрту, жою»[ 5,76 б].

Композициядағы абстрактілі құрылым ол форма емес. Өйткені абстракция өзінің пайда болғанға дейінгі қалыптасқан форманың заңдылығын ұстанған жоқ. Сондықтан қалыптасқан жаңа форма мазмұнды жоққа шығарады. Сол себептен, шығарманың мазмұны бұзылады. Мұндай жағдайда формаға мазмұн тарапынан соққы тиеді, өзінің мазмұндық жолын таппаған форма шығарманы керексіз, мазмұнсыз хаосқа алып келеді [6,92 б]. Мазмұн мен форманың бірлігінің негізінде суретші ойы жатыр, ол тоқтаусыз формадан мазмұнға, мазмұннан формаға ауысады. Бұл арпалыс процесінде көркем шығарма дүниеге келеді. Мазмұны толықталады және шығармашылық процесі кезінде формаға айналады. Бұл бірлік арқылы мазмұнды форма, форманы мазмұн ретінде сипаттаймыз. Форманы айтып келіп, мазмұнды талдау және керісінше әрекеттену, әрбір шығарманы толығымен танып, білуге алып келеді. Форма мен мазмұнның бұзылуын модернистік ағымнан байқауға болады. Онда суретшілер қалыптасқан көркем мазмұннан бас тартып, үйреншікті реалистік көркем форманы бұзады. Мұндай жағдайда шығарма әрдайым бітпеген көрініс береді.

Мазмұн мен форма бірлігінің бір негізгі принципі ол форманың өзіне тән тілі арқылы пайда болады да, табиғатына сәйкес көркем шығармаға мазмұн береді. Өткені, формаға қарағанда, мазмұн тілді пайдалана алмайды. Мысалы: кескіндемеде бояу форманы құрайтын тіл бола тұра түгелімен форманы дүниеге алып келе алмайды. Оған бояудың түстік бірлестігі, үйлесімі, тәртібі әсер етеді. Осылай форма ерекше бірлестік болып суреттегі мазмұнды дайындайды, оның құрылымына жағдай жасайды.

Форма мен мазмұнның құрылым процесі өзінің ұжымдық бірлігінің

есебінде пайда болады. Мұнда форма өзіне тән қасиеттерін атқару арқылы мазмұн ерекшелігінің функциясы болып табылса, мазмұн бүкіл ішкі процестерін жүзеге асыра отырып, шығарманың практикалық мүмкіндігін шексіз етеді.

Берілген теорияны қорыта келе, форма жан-жақты құрылымына байланысты кез келген бейнелеу өнерінде кездеседі де, білгілі мазмұнның өзіндік функциясын құрайды. Осылайша форма мен мазмұн суретшілер тарапынан өзгеріске ұшырай отырып, шексіз бейнелеу өнер тарихында жаңа ағым, жаңашыл стиль енгізеді.

Генрих Вельфлин (1864–1945жж.) – формалды талдаудың негізгі өкілі, өнертануда классикалық формалды әдісті құрған. Вельфлиннің ұраны: «Форманы зерттеу, тек форманы және формадан басқа ештеңе емес» – деген екен [7, 270 б.] Вельфлиннің сұрағы: «Форманы қарастырған кезде мазмұнды қарастыруға бола ма?» «Жоқ» - дейді зерттеуші формалист. Өйткені форманың өзінің эволюциясы бар, мүлде мазмұн мен байланысы жоқ деген тұжырым жасаған. Солай тұра форма дүниетаным, олар екеуі біртұтас балқыма, реалдылықта бір нәрсені екеуі бірге көрсетеді, абстракцияда ғана екеуі бөлінеді. Автор бұл жерде екі қарсы теорияны қарастырып тұр.

Өнер формасы міндетті түрде көптеген мазмұндық сипаттың әсерінен пайда болады, оған уақыт, ғасыр мінезі, идеология, және т.б. факторлар әсер етеді. Кейбір кезде форма пайда болу заңдылықтардан тыс шығады. Кез келген бейнелеу өнері түрін алатын болсақ, қандайда бір форма белгілерін көре аламыз.

Ал осы бейнелеу өнеріндегі форманың көркем образ белгілерін қарастыра отырып «образ» деген терминге анықтама беретін болсақ, «образ» - өнердегі мазмұн ретінде, белгілі бір көзқарасты, ортаны қабылдауды қалыптастырады. Шығармада ол айқын көрінбегенімен нақты жанрда жиі кездеседі. Айтарлық пейзаж, портрет, натюрморт т.б. Образ анықтамасына сәйкес көркем мазмұн

ретінде суретшілер тақырыптары шектеулерден тыс шығарады. Сонымен қатар, адамның ішкі ой өрісін ашады да, психологиялық тұрғыда авторлық позицияны жан-жақты түсіндіре біледі. Осылайша жеке тұлғаның әлемге, әдемілікке баулу, оның қасиеттерін ашып қалыптастыру алдыңғы қатарда тұрады.

Суретші өзінің түсініктерін образға айналдыруы қажет. Неге десек, берілген формалар арқылы, идеялық проблемалардың шабытын басу үшін.

Образды өнерді қабылдау үшін суретші еркін түрде көрерменді қызықтыра отырып формаларды дүниеге алып келуі керек. Осыдан форманың ерекше маңыздылығы туады. Көркем образды әртүрлі деңгейде түсінуге болады. Мысалы, әдебиетте қарапайым түрде мифологиялық образдарға мән беру, орынды формалар арқылы келтіре білу, ал кескіндемеде тұрмыстық реализмнен бас тарту, яғни белсенді фантастикаға бас бұра отырып, кенепке символиканы енгізу. Сол арқылы көркем экспрессивті көркем көрініске итермелеу. Образды формалар қажетті көріністерді жаттап қалу мен оларға сүйене отырып, идеяны оятуға әкеп соқтырады.

Форма жалпы образдың екінші горизонт сызығы десе қателеспейміз. Ол адамның қоршаған әлемге деген түсінігін бейнелейді. Образдың бір ғана даму сызығы объектив, мазмұнды бастауды қалыптастырады. Бірақ барлық шынайы ситуациялардан шыққан форма образбен бірігіп, табиғи негізделген арнайы образды формалар дүниеге алып келеді.

Жалпы форма деген терминге тоқталып кетсек, көптеген гноологиялық сұрақтар туады. Соның бірі: «Қандай түрде форма туады?» Ал, өте қиын мәселе, жаңа форманың шығармашылықта туылуы. Бұл проблема бүкіл өнер түрлерінде де қатысты, және әрбір суретшінің ішкі дүниесінің түкпірінде жатыр. Оны білу үшін суретшінің шығармашылығын жеке тұлға ретінде қарастыру тиімді. Себебі форманың тууы индивид ішіндегі өнерге

деген ізденістер арқылы дүниеге келеді.

Қазақ дәстүрлі өнер шығармаларында форманың, бояу түсінің, материалдың, және т.б. терең мазмұндық мәнге ие болуы немесе суретшілердің оларды сауатты пайдалана білуі арқылы композицияның астарлы мағынасын, айтылатын ойының басты идеясын күшейту көркем шығарманың табиғи сипатын арттыра түседі және де дәстүрлі шығарманың мүмкіндіктері реализм шеңберіне сия бермейді. Екеуінің міндеті де екі түрлі. «Реализм көзге көрініп тұрған нұсқаны бейнелейді, ал халықтық өнерде таңбалар, ою өрнектер мазмұндық мәнге және эмоциялы сезімге ие» деген екен танымал өнертанушы Б.К. Байжігітов [8,15 б.].

### Қорытынды

Қорыта келе, бейнелеу өнерінің қоғамдық саналардан айырмашылығы сол, ол өмірді көркем образ арқылы көрсетеді. Мысалы, ғылым мен өнердің бір-бірінен өзгешелігін оның мазмұнынан емес, формасы арқылы біле аламыз.

Біз терминді өз мағынасында қолданбағандықтан жаңсақ ұғымдарға жол беріліп келеді. Мысалы, «мазмұн» деген термин көбіне сюжеттің орнына ауысып, екеуі бір мағынада қолданыла беретіні жиі байқалады. Екі терминді шатастырмау үшін кейде «сюжеттік мазмұн», идеялық мазмұн деп әркім өзінше атайды.

Л.И. Тимофеев кітабында [9] форма дегеніміз образдар (яғни көркем образдар) делінген. М.Б. Шепилова көркем шығармалардағы көрінген кейіпкерлердің өмірі – мазмұнның көркем формасы болады дейді. Бұл екі пікірдің екеуі де жалпы бір арнаға құяды. Ал, қайсыбір еңбектерде көркем шығарманың көркем формасы дегеніміз, мазмұнды терең айқындаушы, түсінікті етуші әдеби, көркем композициялық «құралдар», яғни көркем шығарманың техникалық жақтары деп танимыз.

Мазмұн белгілі бір форма арқылы көрінсе, форма белгілі бір мазмұнды жарыққа шығаратын, оны жұршылыққа түсінікті етіп, айқын жеткізуі деп білеміз.

**ӘДЕБИЕТТЕР**

1. Гегель Г.В. Лекции по эстетике. – Сочинения – Т.12 – М.: Гос. соц.-эк. изд., 1938.
2. Байжігітов Б.К. Бейнелеу өнерінің философиялық мәселелері: Кеңістік пен уақыт ырғағындағы сурет үлгілері. – Алматы: Ғылым-Өлке, 1998. – 250с.,
3. Ванслов В. Содержание и форма в искусстве. – М.,1956. – 360 с.
4. Аристотель. *Сочинения* – Т. 1–4. – М., 1976–1984.
5. Горанов К. Содержание и форма в искусстве. – М., 1962. – 301 с.
6. Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь. – М.,1970. – 290 с.
7. Арсланов В.Г. История западного искусствознания XX века: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 768 с.
8. Байжігітов Б. Атырау нақыштары: альбом.– Алматы: Өлке, 1999. – 129 б.
9. Тимофеев Л.И. Теория литературы и фольклора. – М., 1950. – 116 с.

**REFERENCES**

1. Hegel G.V. Lectures on aesthetics. Collection of works. Vol. XII. – Moscow, State Socio-Economic Publishing House, 1938.
2. Bayzhigitov B.K. Philosophical issues of Visual Arts: photo models in the Beat of space and time. – Almaty: Science-Edge, 1998, 250 p.
3. Vanslov V. Content and form in art. – Moscow, 1956, 360 p.
4. Aristotle. *Collection of works*. –Vol. 1–4. – Moscow, 1976–1984.
5. Goranov K. Content and form in art. - Moscow, 1962, 301 p.
6. Goranov K. Artistic image and its historical life. – Moscow, 1970, 290 p.
7. Arslanov V.G. History of Western Art History of the XX century: Textbook for higher school. – Moscow: Academic Project, 2003, 768 p.
8. Bayzhigitov B. Ornaments of Atyrau: album.– Almaty: Olke, 1999, 129 p.
9. Timofev L.I. Theory of literature and folklore. – Moscow, 1950, 116.

**АЛМАНБЕТОВ К.Н. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЕДИНСТВА ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ**

В статье приводятся определения таких терминов, как форма и содержание, а также рассматривается культура соблюдения единства формы и содержания в произведениях изобразительного искусства. Автор предлагает глубокий и всесторонний анализ научных трудов известных отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих вопросы единства формы и содержания в качестве одного из важнейших принципов художественного творчества. На примере произведений художников Казахстана он показывает, что единство формы и содержания присуще внутреннему бытию художественного произведения. Некоторые ученые считают, что форма и содержание художественного произведения очень плотно взаимосвязаны между собой и не могут существовать отдельно друг от друга, а поэтому их можно рассматривать как единое целое. Содержание можно увидеть через форму, а форма определяет содержание, т.е. форма, выражая содержание, делает его понятным для восприятия.

*Ключевые слова:* форма, содержание, художественный, изобразительное, образ, стиль, модернизм.

*ALMANBETOV K.N. SOME QUESTIONS OF THE UNITY OF FORM AND CONTENT IN WORKS OF ART*

The article defines such notions as “form” and “content” and considers the culture of providing the form and content in works of visual art. The author analyses in details the scientific works of the known domestic and foreign scientists, as well as studies the culture of providing the form and content in works of visual art of Kazakhstani painters. The internal being of any kind of phenomena tends to the unity of form and content. Any phenomenon of the world is scientifically proven in the unity of form and content. Some scientists believe that the form and content of a work of art are very closely related, and cannot exist one without the other, as well as can be considered as one. The form can manifest the content and defines the content. The form materializes the content making it clear for the public.

*Keywords:* form, content, art, visual, image, style, modernism.

УДК 37:001.4

**УЧЕБНЫЙ МНОГОЯЗЫЧНЫЙ ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ ГЛАГОЛОВ  
РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИН  
ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ**

**З.И. ГИРИЧ**

*В статье на основе анализа теории и практики составления различных словарей Украины, в том числе и для национального контингента обучаемых, предложен учебный многоязычный толковый словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля. Структура учебного многоязычного толкового словаря глаголов русского языка представляет собой таблицу, состоящую из 5 разделов.*

*Раздел «Существительные» этого словаря имеет перевод отглагольных существительных с помощью описательного оборота и грамматическую характеристику терминов. Описательный оборот дан на туркменском, азербайджанском и узбекском языках. В словаре сохраняется алфавитный порядок расположения глаголов. На практических занятиях по русскому языку его целесообразно использовать как учебное пособие для совершенствования профессиональной русской речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.*

*Ключевые слова:* учебный толковый словарь, тюркоязычные студенты, инженерный профиль.

**Введение**

В настоящее время наиболее представительным контингентом иностранных студентов, обучающихся в вузах инженерного профиля Украины, являются учащиеся из тюркоязычных стран: Туркменистана, Узбекистана, Азербайджана и др. Эти учащиеся изучали русский язык в национальных общеобразовательных учебных заведениях и поступают на 1-й курс вуза, минуя обучение на подготовительных факультетах. В процессе профессионального обучения

тюркоязычных студентов, особенно на первом курсе вуза инженерного профиля, необходимо учитывать их слабую языковую и предметную подготовку; в основном, у них бедный словарный запас на родном языке. Эти студенты испытывают значительные трудности в говорении и аудировании лекций по специальности.

Современная методика обучения русскому языку как неродному включает в систему средств обучения, используемых в учебном процессе в вузах инженерного профиля, учебные словари. Обучение

русской лексике с помощью учебного терминологического словаря активного типа как обязательного компонента профильного комплекса будет способствовать развитию языковой и речевой компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, скорейшему приобщению к языку их будущей специальности.

### **Основная часть**

Терминологическая лексика в отличие от других категорий слов языка имеет свою специфику. Проблемам лингвистического изучения терминосистемы, лингводидактического осмысления роли терминов в процессе обучения, методических подходов к созданию словарей-минимумов терминологической лексики посвящен ряд исследований (П.М. Алексеев, О.С. Ахманова, Н.Д. Арутюнова, Е.Бжозонь, С.И. Богомолова, Н.В. Васильева, Н.П. Ветлов, М.Н. Володина, Б.Н. Головин, В.П. Даниленко, Е.Ю. Долматовская, В.А. Ицкович, Л.К. Латышев, Д.С. Лотте, Р.К. Миньяр-Белоручев, Р.Г. Пиотровский, А.А. Реформатский, С.Т. Семенова, Г.М. Стрелковский, А.В. Суперанская, А.П. Флоренский, Н.Н. Хотяновская и др.). В этих работах «рассмотрению подлежала когнитивно-информационная сущность термина, выявлены проблемы подязыков и терминологических полей, определены критерии оценки терминов, разработаны теоретические основы и единицы отбора терминологической лексики, разработана методика работы с лексикой терминологического характера, рассмотрены вопросы рациональной типологии терминов»[1, с. 3].

Однако в настоящее время остро стоит задача составления различных учебных словарей для национального контингента учащихся, в первую очередь комплексных и аспектных словарей активного типа [3]. В связи с этим, следует отметить неразработанность теории переводной терминологической лексикографии. Усложняет задачу составления словарей отсутствие

русско-тюркских общелексических переводных словарей, переводящих общую лексику с одного языка на другой, на латинской графической основе, а также отсутствие научных, научно-технических и технических переводных словарей с русского языка на один из тюркских языков. Словари последней группы могут быть дву- и многоязычными словарями, причем многоязычность для технических и специализированных переводных словарей более распространена, чем общелексических.

В тюркоязычных республиках ведется работа по составлению толковых, переводных, терминологических и других словарей. Но остаются нерешенными или спорными многие вопросы, касающиеся составления словарей. По этой причине важно учитывать, что несмотря на общность словарного состава языков тюркской семьи и ряд других объединяющих их особенностей и черт, восприятие издающейся на том или ином тюркском языке литературы, особенно научной, затруднено для представителей других тюркоязычных народов, что в определенной мере осложняет научные контакты между представителями одной профессии и не способствует успешному развитию отдельных отраслей науки, на что указывается в специальной лингвистической литературе [4, с. 68]. Кроме того, в тюркских языках еще не вполне устоялись терминологические сферы. Они в значительной степени определяются существованием национально-русского билингвизма и русского одноязычия в ряде сфер. Развитие терминологии в разных тюркских языках наряду с общими моментами отличается спецификой в каждой из республик, поскольку у литературных языков и соответственно у национальных терминологических систем – различные исторические судьбы [5].

Современный этап развития тюркских языков характеризуется высокой степенью разработанности терминологии гуманитарных наук. Исследователи справедливо отмечают, что в силу специфичности

задач, стоящих перед специалистами в области терминологии развивающихся национальных языков, нельзя идти по пути простого копирования наработок других языков. Проблемы тюркской терминологии имеют свою специфику по сравнению с русской. При этом терминология науки и техники занимает незначительное место, поскольку оригинальной научной и технической литературы на тюркских языках публикуется мало [5, с. 19]. Изложенное выше значительно усложняет создание учебных терминологических словарей для тюркоязычных студентов.

Целью статьи является рассмотрение структуры учебного многоязычного толкового словаря глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля для совершенствования профессиональной русской речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Обратимся к исследованиям по созданию учебных терминологических словарей. В исследовании Г.М. Ходжиматовой [3] проанализированы толково-сочетаемый словарь терминов, толковые словари терминов, учебный словообразовательно-гнездовой словарь, двуязычный (переводной) терминологический словарь, отмечены их достоинства, методическая ценность и недостатки. На основе проведенного анализа автором предложен толковый двуязычный русско-таджикский терминологический словарь, направленный на овладение русской речью с учетом специальности студентов.

Остановимся на рассмотрении особенностей словарной статьи этого учебного толкового двуязычного словаря физической лексики. В структуре его словарной статьи выделяются аспекты или информационно-характерологические данные о термине: 1) заголовок словарной терминологической статьи; 2) грамматическая характеристика термина; 3) толкование термина; 4) перевод термина; 5) иллюстративный материал на двух языках, представляющий собой текст, извлечен-

ный из специальной литературы; 6) этимология.

Учитывая трудности усвоения падежной системы русского языка и категории рода, отсутствующей в родном языке студентов, вслед за Г.М. Ходжиматовой считаем целесообразным дать грамматическую характеристику терминов в словаре, а именно указание на род и число, изменение по падежам, указание на нерегулярные и вариантные формы, например, **движение**, мн., -я, но не движения. Грамматическая характеристика терминов облегчает иностранным тюркоязычным студентам инженерного профиля выработку навыков правильного употребления слов в речи, помогает осуществлять правильный перевод на родной язык, поэтому является необходимым компонентом словарной статьи словаря применительно к национальной аудитории.

Основными средствами семантизации Г.М. Ходжиматова считает толкование и перевод. **Толкование термина** – самая сложная часть словарной статьи любого словаря. Толкованию подлежат однозначные слова-термины, все значения многозначных слов-терминов, термины-сочетания. «В учебном толковом словаре физической лексики толкование слова-термина включает основные признаки соответствующего понятия или предмета, но по форме представляет собой развернутый комментарий» [3, с. 156]. По мнению Г.М. Ходжиматовой, такая формула толкования значения слова-термина наиболее эффективна и приемлема для учебного словаря физической лексики.

Перевод в учебном двуязычном словаре физической лексики является одним из основных способов семантизации. Однако важно учитывать, что перевод как способ семантизации слов возможен только в том случае, если студент знает значение слова в родном языке. В учебном словаре физической терминологии, как отмечает Г.М. Ходжиматова, необходимо переводить не только заголовочное слово, но и сочетаемость терминов, а также иллюстративный

материал в виде предложений, извлеченных из специальной литературы (научной, учебной и т.п.).

Как известно, «с лексической точки зрения при переводе терминов возможны две основные ситуации – когда в языке перевода существуют эквиваленты термина оригинала (переводимого текста), зафиксированные в переводных словарях, и когда такие эквиваленты отсутствуют» [6, с. 241]. Учитывая то, что «многие термины, особенно интернациональные, не переводятся на родной язык» [3, с. 159], а также то, что терминология науки и техники в тюркских языках занимает незначительное место, а следовательно, в тюркских языках будет отсутствовать эквивалент термина оригинала, то тогда при переводе терминов «возможны четыре случая: а) материальное заимствование иноязычного термина с соблюдением определенных правил его транскрибирования или транслитерации и кратким толкованием; б) семантическое калькирование иноязычного термина; в) пословный перевод (структурное калькирование); г) перевод иноязычного термина с помощью описательного оборота» [6, с. 243]. Поэтому в этом случае, в отличие от Г.М. Ходжиматовой, мы считаем, что в словарной статье целесообразно дать перевод иноязычного термина с помощью описательного оборота без перевода заголовочного слова на родной язык студента.

Как известно, по употребительности в различных сферах профессионального общения выделяются общенаучные, межотраслевые и узкоспециальные термины. Нами установлено, что общенаучная и межотраслевая лексика русского языка имеет эквиваленты, например, в туркменском языке. Эти эквиваленты зафиксированы в «Большом русско-туркменском словаре», в котором отмечается, что языки народов Туркменистана «черпают новые термины в основном из русского языка или через него» [7, с. 6]. В этом словаре даны и некоторые узкоспециальные термины.

Итогом проведенных теоретических

и практических исследований Т.В. Васильевой [8] стал «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля», включающий видовые пары глаголов, отражающий сильное глагольное управление, содержащий все виды причастий и деепричастий, а также основные термины, обслуживающие несколько научных подстилей. Необходимость создания «Словаря глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля» вызвана реальными языковыми потребностями иностранных учащихся, возникающими в процессе чтения текстов учебников и записи лекций по специальности, а также при написании курсовых, дипломных и диссертационных работ. Окончательный вариант словаря содержит более 15 900 лексем, из которых видовые пары составили приблизительно 1890 единиц без учета отсылок к видовым парам, причастия – 6570, деепричастия – 3300 и существительные терминологического характера – 2250. Все слова расположены в алфавитном порядке. Глаголы, которых более 3120 единиц, переведены на английский и китайский языки [8, с. 316]. Однако перевод глаголов на английский и китайский языки не дает возможность использовать этот словарь для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Интересен способ размещения лексики «Словаря глаголов ...». Структура словаря представляет собой таблицу, состоящую из 6 разделов («Глаголы», «Вопрос к зависимому слову», «Перевод», «Причастия», «Деепричастия» и «Существительные»), включающих 11 граф. Созданный в процессе работы над «Словарем глаголов ...» банк данных в виде 42 словарей по отдельным дисциплинам и частям речи позволяет дозированно вводить глагольную лексику на каждом этапе обучения русскому языку. Усвоение в течение 3-4 лет изучения русского языка (включая обучение на подготовительном факультете) гарантирует учащимся свободное чтение учебников и понимание устной научной речи [8].

Исходя из вышеизложенного и опираясь на результаты диссертационных исследований по рассматриваемой проблеме, считаем, что для совершенствования профессиональной русской речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо создать на основе «Словаря глаголов ...» учебный многоязычный толковый словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля. С этой целью необходимо дополнить раздел «Существительные» этого словаря: 1) переводом отглагольных существительных с помощью описательного оборота; 2) дать грамматическую характеристику терминов в словаре, такую как указание на род и число, изменение по падежам, указание на нерегулярные и варианты формы. Кроме того, так как преподаватели русского языка в вузах Украины не владеют тюркскими языками, целесообразно толкование иноязычного термина в словарной статье и на русском языке. Учитывая неоднородность национальной аудитории, большинство которой составляют студенты из Туркменистана, обучающиеся в вузах инженерного профиля, по нашему мнению, необходимо дать

описательный оборот на туркменском, азербайджанском и узбекском языках. Иллюстративный материал статьи словаря целесообразно представить в виде предложений только на русском языке, так как не все термины русского языка имеют эквиваленты в тюркских языках.

### **Заключение**

Таким образом, структура учебного многоязычного толкового словаря глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля будет представлять собой таблицу, состоящую из 5 разделов («Глаголы», «Вопрос к зависимому слову», «Причастия», «Деепричастия» и «Существительные»). Алфавитный порядок расположения глаголов в словаре сохраняется.

На практических занятиях по русскому языку его целесообразно использовать как учебное пособие для совершенствования профессиональной русской речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Предложенный словарь облегчит студентам чтение и понимание аутентичных научных текстов, слушание и запись лекций по специальным предметам, а также создание собственных научных произведений.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Позднякова С.Ю. Когнитивный подход к отбору и организации учебного словаря-минимума узкоспециальных военно-авиационных терминов (немецкий язык, неязыковой вуз): Автореф. дис. ... канд. тех. наук : 13.00.02 / Светлана Юрьевна. – Иркутск, 2005. – 28 с.
2. Иванова С. Семантизация термина в научно-учебном тексте: на материале терминологии радиотехники в русском и французском языках: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Иванова Светлана Анатольевна. – Екатеринбург, 2007. – 246 с.
3. Ходжиматова Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе: Дис. доктора пед наук: 13.00.02/ Ходжиматова Гулчехра Масаидовна. – Душанбе, 2011. – 322 с.
4. Зейналов Ф.Р. О необходимости создания сравнительного словаря лингвистических терминов тюркских языков // Советская тюркология. – 1973. – № 4. – С. 68 – 71.
5. Мусаев К.М. Проблемы формирования и развития терминологии на языке народов Российской Федерации // Формирование терминологии на титульных языках республик Российской Федерации и СНГ. – М.: Изд-во Институт языкознания РАН, 2000. – С. 7–34.

6. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Гринев-Гриневиц. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
7. Большой русско-туркменский словарь: В 2 т. / АН ТССР, Ин-т яз. и лит. им. Махтумкули; под ред. Б. Чарыярова, С. Алтаева. – М.: Русский язык, 1986. – 2 т.
8. Васильева Т. Лингводидактическое описание синтаксических и глагольных доминант подязыков дисциплин инженерного профиля: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Васильева Татьяна Викторовна. – М., 2006. – 394 с.

## REFERENCES

1. Pozdnyakova S.Yu. The cognitive approach to the selection and organization of learner's dictionary with the minimum of highly specialized military aviation terms (German language, non-language higher school): Synopsis of Candidate Thesis in Engineering Sciences: 13.00.02 / Pozdnyakova Svetlana Yuryevna. – Irkutsk, 2005. 28 p.
2. Ivanova S. Semantization of terms in scientific and educational texts: on the material of radio engineering terms in Russian and French: Candidate Thesis in Philology: 10.02.20 / Ivanova Svetlana Anatolyevna. – Ekaterinburg, 2007, 246 p.
3. Khodzhimatova G.M. Scientific bases of teaching the terminological vocabulary of the Russian language in non-language higher school: Doctoral Thesis in Pedagogy: 13.00.02/ Khodzhimatova Gulchekhra Masaidovna. – Dushanbe, 2011, 322 p.
4. Zeynalov F.R. On the need to create a comparative dictionary of linguistic terms of Turkic languages. – In Soviet Turcology, 1973, № 4, pp. 68–71.
5. Musayev K.M. Problems of formation and development of terminology in the language of the peoples of the Russian Federation. – In Formation of terminology in the title languages of the republics of the Russian Federation and the CIS. – Moscow: Publishing House of the Language Institute of the Russian Academy of Sciences, 2000, p. 7–34.
6. Grinev-Grinevitch S.V. Terminology: Textbook for higher school / S.V. Grinev-Grinevitch. – Moscow: Academy Publishing Center, 2008. 304 p.
7. Big Russian-Turkmenian Dictionary: in 2 vol. Academy of Science of Turkmen Soviet Socialist Republic, Mkhutumkuli Institute of Languages and Literature; Eds. B. Chariyarov, S. Altayev. – Moscow: Russian Language, 1986, in 2 vol.
8. Vasilieva T. Linguistic and didactic description of the syntax and verbal dominants of sub-languages used in engineering: Doctoral Thesis in Pedagogy: 13.00.02 / Vasilieva Tatyana Viktorovna. – Moscow, 2006, 394 p.

## ГИРИЧ З.И. ИНЖЕНЕРЛІК БЕЙІН ПӘНІ МАТЕРИАЛЫНДАҒЫ ОРЫС ТІЛІ ЕТІСТІКТЕРІНІҢ КӨПТІЛДІ ОҚУ ТҮСІНДІРМЕ СӨЗДІГІ

Мақалада теориялық және практикалық талдаулар негізінде Украинаның әртүрлі сөздіктерінен құрастырылған, соның ішінде ұлттық құрамда оқытындарға «инженерлік бейін пәні материалындағы орыс тілі етістіктерін қамтыған көптілді оқу түсіндірме сөздігі» ұсынылады. Орыс тілі етістіктерінің көптілді оқу сөздігінің құрылымы 5 тараудан тұратын кесте болып табылады. Бұл сөздіктің «Зат есімдер» тарауында терминдердің грамматикалық сипаты мен сипаттамалы орам тізбектерінің көмегімен зат есімдердің аудармасы орын алған. Сипаттамалы орам тізбегі түрікмен, әзірбайжан және өзбек тілдерінде берілген. Сөздікте етістіктердің орналасуы әліпбилік ретпен сақталған. Практика сабақтарында, орыс тілі бойынша мақсатқа сәйкес, инженерлік бейіндегі шетелдік түркітілді студенттердің орыс тілін кәсіби жетілдіруіне арналған оқу құралы ретінде пайдалануға болады.

*Кілтті сөздер:* оқу түсіндірме сөздігі, түркітілді студенттер, инженерлік бейін.

# GIRICH Z.I. ACADEMIC MULTILINGUAL DICTIONARY OF RUSSIAN VERBS ON THE MATERIAL OF ENGINEERING DISCIPLINES

The author analysed the theory and practice of preparation of various Ukrainian dictionaries, also for the national students, to offer an academic multilingual dictionary of Russian verbs on the material of engineering disciplines. The dictionary has 5 sections.

The section “Nouns” provides the translation of verbal nouns using descriptive turn and grammatical characteristics of terms. The descriptive turn is given in Turkmenian, Azerbaijan, and Uzbek languages. The verbs in the dictionary are listed in alphabetic order. The dictionary can be useful for practical lessons in Russian to improve the professional Russian speech of foreign Turkic-speaking students of engineering profile.

*Keywords:* learner’s dictionary of terms, Turkic-speaking students, engineering profile.

ӘОЖ 374

## БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ АКМЕОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

**Б.А. ТҰРҒЫНБАЕВА**

*Еліміздің дамуының қазіргі кезеңінде қоғамның барлық салаларын, соның ішінде білім алудағы еркін, білімді, шығармашыл ойлай алатын азаматтарды, яғни жас ұрпақты тәрбиелеу мақсатындағы саяси стратегиялар жүзеге асырылуда. Іс-әрекетке дайындауды қалыптастыру үдерісіне жоғары оқу орнындағы студенттердің әлеуметтік тәрбиесі әсерін тигізеді. Автор мақалада Мақалада болашақ педагогтердің акмеологиялық дайындығын қалыптастырудың түйінді мәселелері қарастырылған және оларды шешу жолдары сипатталған.*

*Кілтті сөздер:* акмеология, кәсібилік, акмеологиялық амал, акметехнологиялар.

### Кіріспе

Кәсіби әрекетте және өмірдің басқа да салаларында табыс биігіне жетуді мақсат ететін тұлғаны дамыту, бәсекеге қабілетті сапалы адам капиталын құруды қамтамасыз ету Қазақстан Республикасының жоғары білім беру жүйесі алдындағы аса жауапты міндет болып табылады. Қазақстанның нарық жағдайындағы адам капиталын қажет ететін қоғамның жаңа сапасына енгендігі, еңбектің ел дәулетін арттыртын бірден-бір жол екендігі Президентіміз Н.Назарбаевтың жариялаған «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» атты Тұжырымдамасында ерекше атап өтілді [1].

Бұл ретте интегративті-кешенді ғылым ретіндегі акмеологияның алар орны ерекше. Акмеология кәсіби дамуды

оңтайландыру жолдарын зерделейді, өзін-өзі барынша толық жүзеге асырудың, кәсібиліктің шыңына жетудің тәсілдерін белсендіре отырып, адамды өзін-өзі кәсіби тұрғыда дамытудың субъектісі ретінде ынталандырудың тәсілдерін жасайды.

### Негізгі бөлім

Акмеология ғылым ретінде психология мен педагогикада жоқ ұғымдар жүйесін құрайды. А.А. Деркачтың пікірінше, «Акмеология – бұл адамның шығармашылық әлеуетінің шыңына қол жеткізудің заңдылықтарын, жолдарын, тәсілдерін, шарттарын және есею кезеңінде іс-әрекет барысында оның өзін-өзі жетілдіруінің амалдарын зерттейтін кіріктірілген ғылым. Акмеология – бұл адам туралы ғылымдар жүйесіндегі ғылыми білімнің және адамның кәсібиліктің шыңына жетудің жаңа саласы» [2].

Акмеология жетілген ересек адамның

дамуын қарастырады. Жетілген тұлғаны жоғарғы жауапкершілік, гуманистік тұрғыдағы әлеуметтік белсенділік пен басқаларға қамқор бола білу, өзін-өзі іске қоса алу сияқты сапалар сипаттайды. Сондықтан жетілудің шыңы АКМЕ – ересек адамның жоғары кәсібилік, тұлғалық және әлеуметтік табыстарға жеткізетін прогрессивті жолмен дамуының белгілі бір кезеңін көрсетеді [3]. Әр адам қайталанбайтын даралық, әрқайсымыздың өз биігіміз, өз олимпіміз бар және оған әр адам өзінше шығады.

Педагогикалық еңбектің акмеологиялық астарларын қарастыру «кемелдену» түсінігінің мәнін ашуды қажет етеді. **Кемелдену** (жетілу) – акмеологиялық категория ретінде мұғалімде: рухани, тұлғалық, кәсіби сияқты 3 бағытта байқалады. Мұғалімнің **рухани кемелденуі** оның даралық және кәсіби жетілгендігінің көрсеткіштерінен байқалады. Мұндағы даралық деп отырғанымыз тұлғаның белсенділігі, өмірлік және кәсіби мәселелерді шешудегі жауапкершілігі, өзінің дамуының жақын аймағын айқындай білуі және даму өрісін кеңейте алуы.

**Рухани жетілу** деген ол – балаға жүрегінің жылуын сыйлау бағытындағы мақсатты жұмыс, ар-ұятпен еңбек ету, өмірдің мәнін сезіндіретін парасаттылық деп түсіндірген болар едік. Рухани жетілу мұғалімнің ішкі мәнін көрсетеді, соған қатысты өзінің мінез-құлқына өзгерістер жасай алуынан байқалады. Рухани жағынан жетілген мұғалімнің философиялық көзқарастары, гуманистік бағыттылығы айқындалып, мәдениеті жоғарылайды, өзін-өзі дамытуға, шығармашылық әлеуетін жетілдіруге деген талпынысы тұрақталады.

Педагогтың **кәсіби кемелденуі** оның шығармашылыққа әзір болуы, тұлғаның кәсіби шеберлігі мен гуманистік бағыттылығы, шеберлікті шыңдауға деген тұрақты мотивтерінің болуымен сипатталады.

**Тұлғалық кемелдену** деңгейі жоғары-

лаған мұғалімнің коммуникативті құзырлылығы, өз ісіне деген жауапкершілігі артып, әрқырлылығы, табандылығы, батылдығы байқалады. Бұл деңгейде ол өзінің дамуының «жақын аймағын» анықтай алады, өзінің даму болашағының құралдары мен жолдарын белгілей біледі.

Адамның еңбекте жетістіктерге жетуі оның маман ретіндегі кәсібилігіне байланысты. Кәсібилік – акмеологияның басты категориясы. Ол жалпы және кәсіптік білім беру барысында қалыптасады десек, мамандықты дұрыс таңдау оның алғышарты болады. Психология ғылымдарының докторы, профессор «акмеологияны» ғылыми терминология ретінде алғаш енгізген Н.А. Рыбников өзінің 1918 жылы жарық көрген «Психология и выбор профессии» атты еңбегінде Ресейдегі сол уақыттағы кәсіби бағыттау жұмыстарына баға бере отырып, мамандық таңдауды таза кездейсоқ жағдай шешетінін, бұл салада бейберекеттіктің орын алып отырғандығынан мектеп бітіруші жастар табысы мол саналатын кез келген іспен айналысуға баратындығын жазған [4].

Ғасырға жуық бұрын айтылған осы пікірдің қазір де көкейкесті екендігін аңғару қиын емес. Жастардың мамандық таңдауына әлі де кездейсоқ жағдайлар себеп болып отырғандығы, олардың барлық материалдық игіліктерді жылдам, тез арада иемденуге қызығушылықтары одан кейінгі сатыда кәсіп иесі ретінде өз орындарын табуға, кедергісін келтіретіндігі анық. Мұндай «маманның» қоғам үшін пайдасы жоқ деуге болады. Бұл тұлғаның өзі үшін де зиян, себебі өз қалаған шаруамен шығармашылық тұрғыда айналыспау құлдықта жүргенмен пара-пар жағдай. Одан келетін психологиялық зардап қаншама? Педагогикалық мамандық саласында да дәл осындай жағдай қалыптасып отыр. Мұғалімдік мамандыққа педагогикалық оқу орынына қабылданғандардың дені ұстаздық қызметті атқаруға құлықсыз, мотивтері жоқ жастар екенін жасыруға болмас.

Олардың көп бөлігі болашақ өмірін мұғалімдікпен (оқытушылықпен) байланыстырмайтын, мұғалімдікті мәртебелі іс санамайтын, оған кездейсоқ келіп амалсыздан оқып жүргендер.

Осының бәрі кезінде балаға үлкендер тарапынан сүйікті іспен айналысуға, еңбек рақатына бөленуге дұрыс бағыт бермеуден орын алады. Бұл тұрғыда мектептер мен жоғары оқу орындарының, жастардың әртүрлі ұйымдарының, отбасының бірлесіп атқаратын шаруалары жеткілікті. Алайда оларды ешкім өз мойындарына алып отырған жоқ.

Маманның кәсіби тұрғыдағы жетілуі және еңбекте жетістіктің шыңына жетуі оның кенеттен, әрі бірден қалыптаса салмайтын полифункционалды жағдайы. Оған индивидтің алдыңғы сатыда алған білімдері мен жинаған тәжірибелері «жұмыс жасайды». Тек солар ғана маманның қандай тұлғалық бағдарлары мен кәсіби қабілеттері, қаншалықты білім қоры мен білік, дағдылары оны жасампаз субъект деңгейіне жетелейтінін көрсетеді. Бұл жастардың жоғары оқу орындарында білім алу уақытында жүзеге асырылатын танымдық әрекеттер.

Еліміздің педагогикалық оқу орындарында оқытылатын психологиялық педагогикалық пәндер циклын, олардың мазмұндық жағын талдау оларда оқытушы еңбегінің мәні мен ерекшеліктерін, шығармашыл оқытушының тұлғасына қойылатын талаптар, оның кәсіби тұрғыда өсіп, педагогикалық шеберлікке жетуінің теориялық заңдылықтары мен дидактикалық жолдарының ұсынылуының жеткіліксіздігін байқатады.

Заман ағымына лайықты маман дайындауда ең алдымен олардың өздерін-өздері дамытуына басымдық беруді көздеу, сол арқылы жеке тұлғаның шығармашылығын, креативтілігін қалыптастыру жоғары оқу орнында мамандарды кәсіби дайындаудың мазмұндық, әдістемелік, технологиялық аймақтарында орын алуы, жүзеге асырылуы тиіс. Бұл ретте жоғары кәсіби білім берудің

маңызды бір құраушысы, жеке адам бойындағы қабілеттерді дамытуға әсер ететін белсенді шығармашылық әрекеттің негізі болатын акмеологиялық амалдың психологиялық-педагогикалық маңызы мен мәнділігі артады.

Акмеологиялық амал акмеологиялық мәселелер мен міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін қағидалар, тәсілдер мен әдістер жүйесін құрайды. Оны кәсіби білімге ендіру педагогтің жасампаздық тұрғыдағы дайындығының сапасын арттыруды қамтамасыз етеді. Оның мәні – педагогикалық ықпалды болашақ маманның шығармашылық әлеуетін өзектендіруге, олардың болашақ кәсібіне деген ынтасы мен іс-әрекетте жетістікке жетуге деген түрткіні арттыруға, өзін-өзі жетілдіру мен кәсіби еңбекте табыстылықпен өзін-өзі көрсете алуға ұмтылысын қалыптастыруға, білім мен біліктілігін әрдайым жаңартып тұру мен шығармашылықпен өзін-өзі дамыту қажеттіліктері мен қабілеттерін арттыруға, кәсібиліктің шыңына жетуге бағдарлау, бағыттау болып табылады.

Бұл ретте оқытудың жаңашыл технологияларының алатын орны орасан зор. Олардың кейбірін педагогикадағы шығармашылықты қамтамасыз ететіндігіне, оқытушылардың кәсібиліктің биігіне жетуіне ықпалын есепке алатырып, акме-технологиялар деп атау қабылданған.

Акмеологиялық технологиялардың ерекшеліктері субъектінің оны жасау мен ендіруге деген ішкі талпынысына байланысты. Адамның дамуының жеке тұлғалық өрістері, тіршілік әрекеті мен кәсіби қалыптасуының жолдары мен құралдары технологияландырудың нысаны болып табылады. Кәсіби педагогикалық білім берудегі акмеологиялық технологиялардың негізгі міндеті – адамның сана-сезімінде арнайы тәсілдер мен техника арқылы жеке тұлғалық және кәсіби «Менді» өзіндік өзектендіруге мүмкіндік беретін өзіндік сана-сезім, өзіндік даму мен өзін-өзі таныта алу

қажеттілігін қалыптастыру мен бекіту. Болашақ педагог мамандарды дайындау жүйесінде «ТРИЗ», «Оқу мен жазу арқылы сыни ойлауды дамыту», «Жобалау», «Педагогикалық шеберхана» және ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану олардың акмеологиялық бағыттылығын қалыптастырады. Аталған технологиялар білім алушыға бағытталған парадигмаға қызмет ететіндіктен студенттер, магистранттар мен докторанттардың субъектілігін дамытуға әсері мол. Олар шығармашылықтың «өмір шығармашылығы» деп аталатын жаңа түріне ынталандырады. Оның негізі Жак Делор (ЮНЕСКО) айқындаған мына төмендегі білімнің басты төрт құндылықтарымен анықталады: өмір сүре білуге үйрену; жұмыс жасай алуға үйрену; басқалармен бірге өмір сүре білуді меңгеру; үйрене білуді меңгеру [5]. Бастысы бұл идеялар да білім жүйесінің негізгі «кейіпкерлерінің» үйренушіден өз білімінің параметрлерін, әдістері мен тәсілдерін өздігімен «анықтаушыларға» айналуын көздейді.

Бұл ретте оқу бағдарламаларындағы білімгерлердің өзбетінше білім алуына бағытталған тапсырмалардың үлесінің көп болуы заңдылыққа айналуы тиіс. Олардың ішінде әсіресе жазу жұмыстары жоғарыдан кейінгі басқышта оқитын магистранттар мен докторанттардың ғылыми ізденіс жүргізіп, оқығандарын көңілге тоқып, ой қорыта отырып, оларды жазбаша безендіре білу дағдыларының қалыптасуына ықпал етеді. Жазу – жаңаны құрастыруға бағытталған шығармашылық әрекет. Жазу үшін түсінік, ой қажет. Тәжірибе көрсетіп отырғандай біздің магистр мен философия докторы дәрежесіне оқып жатқан болашақ мамандарымыз жазуға берілетін тапсырмаларды соншалықты ықыласпен орындай қоймайды. Көбісі табылған мәліметтерді көшіріп, құрастырып, оқытушы берген материалдарды қайталауға машықтанған. Біздің ойымызша, әр пәнде білім алушының жазбаша орындайтын тапсыр-

малары барлық жұмыстардың 70–80% құрауы керек. Тіпті емтихандардың жазбаша жүргізілуі білімді, дамуды, шығармашылықты нақты бағалауға мүмкіндік береді.

Болашақ мұғалімнің шығармашылық әрекетте өзін-өзі қайта түлетуі немесе өзінің нақты жағдайынан шығу үрдісі «белгісіздікке», болмаса бір шындыққа жанаспайтын мистикалық сфераға шығу емес, психологиялық тұрғыдан алып қарағанда тек «басқа Мен» шеңберіне көтерілуі. Осы «басқа Менді» елестегі немесе «болашақтағы Мен» деп атау қабылданған. Бұл деңгейге көтерілу үшін адамның өзіндік баға беру қабілетінің қалыптасқан болуы басты мәселе. Өзін-өзі бағалауға үйрету рефлексиялық мәдениетті қалыптастырады.

Рефлексиялық мәдениетті біз өмірлік және кәсіби әрекеттегі түйткілді мәселелерді ой елегінен өткізуге, оларды жеңе білуге; ішкі және сыртқы қақтығыстар жағдайынан тиімді шыға алуға; жаңа күштер мен құндылықтарды таба білуге; қалыптан тыс міндеттерді қоя, шеше білуге дайындық деп қабылдаймыз. Рефлексиялық мәдениеті қалыптасқан адам өзінің тұлғалық және кәсіби стереотиптерін шығармашылықпен өзгерте алады. Бұл сапа өзіндік сана, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі талдау, өзін-өзі іске қосу, өзін-өзі бағалау сияқты кәсіби мәнді сапалармен сипатталады. Олар өз кезегінде маманның қызмет барысында табысты болуын қамтамасыз етеді.

Сондықтан болашақ маманның акмеологиялық дайындығын қалыптастырудың тетіктерінің бірі ретінде әр дәріс, семинар сабақтарда студенттің «бүгін мен не үйрендім?», «оның мен үшін маңызы қандай?», «оны болашақта қалай пайдаланамын?» деген сұрақтарға жауап іздейтін сәттері жоспарлануы, жүзеге асуы тиіс.

Болашақ мұғалімді акмеологиялық деңгейге дайындау пропедевтикалық мәселе. Ал оның алғышарттарының дұрыс жүзеге асырылуы ғалым

В.Н. Максимова сипаттағандай мұғалімнің инновациялық жұмыстарға әзір болуын, кәсіби құзырлылығын, педагогикалық шеберлікпен педагогикалық бағыттылық сияқты сапаларының көрініс беруі [6].

### Қорытынды

Қорыта келе айтарымыз, бүгінгі таңда белең алып отырған білім сапасының төмендігі, мемлекет тарапынан қаншама реформалар жүргізілгенімен оның нәтижесінің болмауы көп жағдайда білім саласындағы шығармашылықтың бол-

мауынан туындап отыр деп санаймыз. Бұл тығырықтан шығудың бірден-бір жолы оқу-тәрбие үдерісінде білім алушылардың қызығушылықтарын, талпыныстарын арттырып, өз бетімен ізденуге, шығармашылықпен еңбек етуге жол ашу болып табылады. Бүгінгі студент орынында отырған тұлғаның ертең білімді ұстаз, тағылымды тәрбиеші, басқадан ойы озық тәлімгер болуы маман болып қалыптасудың баспалдақтарында басталатындығын естен шығарып алмайық.

### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» // URL: <http://personal.akorda.kz/kz/category/statyi/1352>
2. Деркач А.А. Психология развития и акмеология. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. – 400 с.
3. Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб.: ПИТЕР, 2003. – 285 с.
4. Рыбников Н.А. Психология и выбор профессии: Материалы Научного архива РАО, Ф.812 и Ф.49 (Н.А. Рыбников), ОР РГБ, Ф.367.
5. Делор Ж. Образование: необходимая утопия: доклад // «Образование: сокровище»: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. Издательство ЮНЕСКО, 1996.
6. Максимова В.Н. Формирование профессионально-педагогических умений при подготовке и повышении квалификации учителя: Учеб. пособие – СПб.: Ленингр. Обл. ИУУ, 1994. – 52 с.
7. Тұрғынбаева Б.А. Болашақ мұғалімдердің әлеуетін дамыту: кәсіби шығармашылық жолында: монография. – Алматы: Полиграф-Сервис баспаханасы, 2012. – 315 б.

### REFERENCES

1. Nazarbayev N.A. «Social Modernization of Kazakhstan: Twenty Steps Towards a Society of Universal Labor» // URL: <http://personal.akorda.kz/kz/category/statyi/1352>
2. Derkach A.A. Psychology of Development and acmeology. – M.: Publishing House of the Institute of Psychology, 2009. – 400 p.
3. Zazykin V.G. Psychology. – SPb.: Peter, 2003. – 285 p.
4. Rybnikov N.A. Psychology and choice of profession: Materials Science archive Russian Academy of Education, F.812 and F.49 (N.A. Rybnikov), Russian State Library. F.367.
5. Delor J. Education: the necessary utopia: // report «Learning: The Treasure»: Report of the International Commission on Education for the XXI century. UNESCO Publishing, 1996.
6. Maksimov V.N. Formation of professional pedagogical skills in the preparation and professional development of teachers: textbook. – SPb.: 1994. – 52 p.
7. Turgynbaeva B.A. Potential development of future teachers: in professional creative way: monograph. Almaty: Polygraph Service Publishers, 2012. – 315 p.

### **ТУРГЫНБАЕВА Б.А. ФОРМИРОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

На современном этапе развития нашей страны реализуется политическая стратегия, определяющая модернизацию всех сфер общества, в том числе и в образовании, в целях воспитания поколения свободных, образованных и творчески мыслящих граждан. На процесс формирования готовности к деятельности оказывает влияние социальное воспитание студентов в вузе.

В статье рассматриваются ключевые проблемы формирования акмеологической готовности будущих педагогов, характеризуются пути их решения.

*Ключевые слова:* акмеология, профессионализм, акмеологический подход, акметехнологии.

### **TURGYNBAEVA B.A. FORMATION OF ACMEOLOGICAL READINESS FUTURE TEACHERS**

At the modern stage of development of our country implemented strategy is implemented, which determines the modernization of all spheres of society, including education, with a view to raise a generation free, educated and creative citizens. On the formation of readiness for activities influenced social education of students at the university.

The article discusses the key problems of formation of acmeological readiness of the future teachers, characterized ways to solve them.

*Keywords:* acmeology, professionalism, acmeological approach, acmetechnologies.

ӘОЖ 378

### **СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК САЛАҒА БАҒЫТТЫЛЫҒЫ КӘСІБИ ИДЕАЛҒА ҰМТЫЛЫС ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ**

**Г.К. АХМЕТОВА**

**Д. ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ**

*Мақалада тұлғаның кәсіби бағыттылық формаларына сипаттама берілген. Кәсіби бағыттылық алғашқыда эмоция түрінде көрініп, идеалдар мен сенімге айналатыны көрсетілген. Сонымен қатар, мақалада кәсіби бағыттылықты дамытудың маңызды міндеті — жастарды әр кәсіптің ерекшелігімен, олардың мазмұны туралы толық біліммен қамтамсыз ету, әрбір кәсіптің олардың жеке қасиеттеріне қоятын талаптарымен таныстырумен қатар, таңдап алған кәсібіне деген терең қызығушылығын ояту, маңыздылығын сезіндіру, оның қоғамдық өмірдегі әлеуметтік беделін түсіндіру деп баяндалған.*

*Сондай-ақ мақалада I курс студенті тұлғасының кәсіби бағыттылығын, тұлғалық ерекшеліктерін, кәсіби саланы меңгеруге дайындығын анықтауға мақсатында жүргізілген зерттеу нәтижелері ұсынылған. Зерттеуге әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-ның «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану», «Педагогика және психология» мамандықтарының I курс студенттері (61 адам) қатысты. Студент тұлғасының типтері, кәсіби бағыттылық аймағы, терминалдық құндылықтар жүйесі анықталды.*

*Кілтті сөздер:* кәсіби бағыттылық, идеал, кәсіби идеал.

### Кіріспе

Қоғамның әртүрлі саласында адам фактор рөлінің артуы жоғары мектеп түлектерінің кәсіби деңгейіне қойылатын талаптарды күшейтті. Күрделі міндеттерді кәсіби тұрғыда шеше алатын, өз кәсіби іс-әрекетінің нәтижелерін болжап, үлгілей алатын және тәжірибеде қызмет ете алатын жоғары білікті мамандарға сұраныс артуда. Жоғары мектептің әлеуметтік тапсырысын сәтті орындаудың бірден бір шарты бәсекеге қабілетті мамандар дайындау болып табылады. Әлемнің алдыңғы қатарлы елдері білім беру мақсатын, мазмұны мен технологияларын оның нәтижесіне қарап бағалайды. Осыған байланысты, білім берудің негізгі мақсаты болашақ мамандардың алған білімі, білігі мен дағдыларының негізінде, өзін-өзі дамытуға, мағлұматтарды өз бетінше іздеуге, талдауға және ұтымды пайдалануға үйрету болып отыр.

Болашақ мамандарды кәсіби іс-әрекетке даярлаудың заманауи мемлекеттік талаптары тұлғаның қалыптасқан кәсіби бағыттылығын талап етеді. Кәсіби бағыттылықтың болмауы немесе деңгейінің төмен болуы мамандарды даярлау сапасына кері әсер етеді.

### Негізгі бөлім

Жоғары мектепте оқу жылдары барысында оқытушылардың, қоғамдық, арнайы және тағы басқа пәндердің әсерінен студенттерде тұлғаның кәсіби бағытталуы дамып, қалыптаса бастайды, яғни студент алған білімін, біліктілігі мен тәжірибесін тандаған кәсіп саласында қолдануға ұмтылады. Тұлғаның кәсіби бағытталуында кәсіпке деген қызығушылық, өз кәсіби деңгейін жетілдіре түсу, кәсіби іс-әрекеттің мақсаты мен міндеттерін түсініп, іштей қабылдау байқалады. Аталған ерекшеліктер мен компоненттер студенттерде кәсіби бағыттылықтың дамығандығы мен қалыптасқандығын айқындайтын көрсеткіш бола алады [1].

Кәсіби бағыттылық – адамның таңдаған мамандығына көзқарасын сипат-

тайтын, кәсіби іс-әрекетке дайындығы мен оның табыстылығына әсер ететін жеке адамның интегралды қасиеті деп қарастырылады. П.А. Шавирдің берген анықтамасында кәсіби бағыттылықтың жан-жақтылығы жеке адамның жүйесін құрайтын қасиеті ретінде көрсетілген. Оның пікірінше, кәсіби бағыттылық – нақты іс-әрекетті артығырақ көретін мотивтер жүйесі, оның өзі жеке адамның танымдық және құндылық-бағдарлық іс-әрекеті негізінде әсер ететін кәсіби әсерлер жүйесімен қарым-қатынас барысында қалыптасады. Кәсіби бағыттылығы жеке адамның интегралды қасиеті, оның тұлғалық бейнесін құрайтын факторы ретінде түсіну, оны кешенді түрде кәсіби іс-әрекетке қажеттілік, бейімділіктер, кәсіби мұраттар, кәсіби іс-әрекетке деген құндылық бағдарлар және кәсіби іс-әрекетке байланысты дүниетаным компоненттері деп түсіну керек [2].

Бағыттылықтың әлеуметтік мәнін ашқан ғалым Е.А. Смирнованың пікірінше, ол белгілі бір кәсіпке қажеттілік-ниет-мақсат-бағдар-бағыттылық түрінде көрінеді. Ол бағыттылықты көптеген бағыттылық түріне баланатын өте жақсы оқитындықтың саналық көрінісі деп қарастырып, оны дүниетанымдық, адамгершілік принциптеріне, көзқарасқа баламасын қорытындылай келгенде көз жеткізу, сену деп түсіндіреді. Бұл әсіресе, кәсіптің тұқым қуалаушылық дәстүрін жалғастыру тәрізді кәсіптік бағыттылығын қалыптастырудың оң көзқарасын туындатуға өзіндік мән берді [3].

Философиялық еңбектерде жеке тұлғаның бағыттылығы туралы екі түрлі көзқарас қалыптасқан. Бірінші көзқарасты қолдаушы ғалымдар жеке тұлғаның бағыттылығын талдай келе, оның бір жақты формасы деп санап, әлеуметтің мазмұнына көңіл аударды. Екінші көзқарастағылар жеке тұлғаның бағыттылығы қоғамдық қарым-қатынас жүйесінде ашылып, оның ішкі, психологиялық бейнесіне зиян келтіреді деген. Философ Н.И. Мака-

ров бағыттылық мәселесін зерттей отырып, бағыттылық индивидтің құндылыққа қатынасы, оның объективтік құндылығы жеке тұлғалық ойы, сапалары деп бағалаған. Бағыттылықты жоғары қажеттілік, әр қилы ниет пен бейімділік тудырады деген. Дегенмен, әлеуметтік ғылымдарда жеке тұлғаның бағыттылығы туралы ілімдердің әдіснамалық негізімен қатар, практикалық құндылығы болады [4].

Психологиялық әдебиеттерде жеке тұлғаның бағыттылығы оның құрылымындағы компонент түрінде қарастырылды. К.К. Платоновтың пайымдауынша, жеке адамның бірінші құрылымында — бағыттылық, қатынастар және моральдық қасиеттер. «Бұл құрылым тәрбиелеу арқылы қалыптасады. Тұтастай алғанда бағыттылық иерархиялы түрде байланысқан бірнеше форманы қамтиды: бағыттылықтың ең қарапайым формасындағы әуестік, ынтаға айналатын тілек, дүниетаным, сенім» [5]. И.Д. Левитов жеке тұлғаның бағыттылығын адамның өмірі мен әрекетіне ықпал ететіндей оның шынайылыққа қатынасы ретінде түсіндіреді [6].

Көптеген ғалым-психологтар, педагогтар және социологтардың зерттеулері кәсіби бағыттылықты қалыптастыруға арналған. Мысалы, А.Е. Голомшток [7], Л.А. Иовайша [8], А.П. Сейтешов [9], К.К. Платонов [5] және т.б. еңбектері. Бұл зерттеулерде студенттердің оқитын пәндері бойынша кәсіби бағыттылығын қалыптастыруға болатындығы қарастырылған. Бағыттылық жеке тұлғаның ерекшеліктерін тұтастай анықтайтын құрылым болса, онда кәсіби бағыттылық жеке адамның жалпы бағыттылығының құрылымы ретінде болады. К.К. Платонов ішкі талаптардың жай қосындысына әкеп соғатын статистикалық тәсілмен кәсіби бағыттылық түсінігінің еңбек жағдайына байланысты мотивтің тәуелділігін тапты [5]. Осыған сүйене отырып, А.П. Сейтешев тәрбиелеу және тұлғаның жетілу нәтижелігі саналаты-

ны бағыттылық ішкі талаптарының құр механикалық қосындысы емес, адамның жете түсіну мен объективті жағдайдан шығатын тұлғаның біртұтас динамикалық бағыты тәсілін ұсынады [9]. Л.Иовайша өзінің монографиялық еңбегінде мектеп оқушыларының мамандық таңдауының педагогикалық негіздерін айқындай отырып, кәсіби бағыттылықты кәсіби қызығушылық, бейімділік, мотивтердің бір мақсатқа бағытталуынан болады деген [8].

Кәсіби бағыттылықты қалыптастыруды жеке адамның жалпы дамуы тұрғысынан өте терең және жан-жақты зерттеген А.П. Сейтешевтің пікірінше, тұлғаның кәсіби бағыттылығы дегеніміз — жеке адамның маңызды жақтарының бірі, ол оның эмоция-ұстаным-қызығушылық-бейімділік-идеал-сенімдерінен көрінеді [9].

Эмоция танымдық үдерістің бірінші кезеңі. Ол қажеттілік, сезімталдық, уайымдау, тірі эмоционалдық күй формаларында көрінеді. Ұстаным — нақтылы бір шарттарға сәйкес қандай да бір іс-әрекетке дайындық ретінде туындайтын нақтылы бір жағдайдағы тұлғаның динамикалық күйі. Қызығушылық — тұлғаның бағыттылығын анықтайтын қыры болса, бейімділік — тұрақты қызығушылықты құрайтын сапа. Идеал — идеалды іздеу, идеалды бекіту, идеалға ұмтылу іс-әрекетінде көрініс табатын тұлға бағыттылығының негізгі формасы. Идеалдар оқушылардың қызығушылықтары мен бейімділіктері негізінде қалыптасады. Идеал — адам мінез-құлқы мен олардың бір-бірімен қарым-қатынасының үлгілік көрінісі. Кәсіби идеал кәсіби және қоғамдық мазмұнға ие. Кәсіби идеалға кәсіби қызығушылық — болашақ мамандығы туралы ұмтылыс, кәсіби талаптармен танысу және т.б. жатады. Қызығушылықтарын қанағаттандыра отырып, таңдаған мамандығы туралы білім қорларын кеңейтеді. Қоғамдық мазмұнға сананың кәсіби бағыттылығының азаматтық және адамгершілік дамуы жатады.

Кәсіби идеал мен мамандық таңдау арасындағы айырмашылық, идеал – мақсат, ал мамандық таңдау – осы мақсатқа жетудің құралын таңдау, белгілі бір іс-әрекетте өз-өзін дәлелдеу. Идеалды іздеу, таңдау және бекіту оқушы санасында кәсіби бағыттылықты қалыптастырудың негізгі кезеңін құрайды. Кәсіби идеалдың болуы – саналы, дұрыс, дәл уақытында мамандық таңдаудың алғышарты.

Сендіру тұлға кәсіби бағыттылығының жоғары формасы ретінде іс-әрекетке бағыттылығын анықтау, тәжірибеде таңдалған жолының дұрыстығына көз жеткізу секілді компоненттерден тұрады [9].

Осы кезге дейінгі қалыптасқан теорияларда кәсіби бағыттылық ұғымы екі түрлі мағынада қолданылып келеді. Біріншісі, кәсіби бағыттылық жалпы оқытылатын пәндер және кәсіптік оқытудың мазмұны мен формаларының арнаулы байланысы түрінде қарастыру. Екіншісі, жеке тұлғаның басты сапаларының бірі – кәсіптік іс-әрекетке әлеуметтік және психологиялық бағыттылықты қалыптастыру [10].

Кәсіби бағыттылықты дамытудың маңызды міндеті – жастарды әр кәсіптің ерекшелігімен, олардың мазмұны туралы толық біліммен қаруландыру, әрбір кәсіптің олардың жеке қасиеттеріне қоятын талаптарымен таныстырумен қатар, таңдап алған кәсібіне деген терең қызығушылығын ояту, маңыздылығын сезіндіру, оның қоғамдық өмірдегі әлеуметтік беделін түсіндіру болып табылады. Әсіресе, студенттердің болашақ кәсібіне байланысты мәселелерді шешу барысындағы олардың шығармашылық ой қабілеттерінің маңызы ерекше [11].

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру болашақ мамандығына жағымды қарым-қатынасын және қызығушылығын тудыру, жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін өзінің біліктілігін жетілдіру, материалдық және рухани қажеттілігін өтеу, таңдаған кәсіби еңбегі

бойынша үнемі айналысып отыру деген [12].

Елімізде жоғары оқу орындарында студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру мәселесін зерттеушілерден Н.Д. Хмель [13], И.Ә. Әбеуова [14], А.И. Балабаева [15], Садуова Ж.Н. [16] және т.б. атап кетуге болады.

И.Ә. Әбеуованың зерттеуінде мектеп-интернаттың оқушыларын болашақ мамандығына қызығушылығын оята отырып, оқу пәндері арқылы кәсіби бағыттылықты қалыптастыру көзделіп, оның жүйесі анықталған [14]. А.И. Балабаева педагогикалық практикада студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру мәселесін қарастырса, Ж.Н. Садуова жаңа педагогикалық технологиялар арқылы болашақ мұғалімдердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру мәселесін зерттейді.

Студенттердің кәсіби бағыттылығын, тұлғалық ерекшеліктерін, әлеуметтік салаға бейімдігін анықтау мақсатында эмпирикалық зерттеу жүргізілді. Зерттеудің міндеттері: 1) студент тұлғасының кәсіби бағыттылығына байланысты әдебиеттерге теориялық шолу жасау; 2) кәсіби маманға тән маңызды қасиеттерді анықтау; 3) студенттің таңдаған мамандығына сәйкес тұлға бағыттылығын, кәсіби қасиеттерді айқындау. Зерттеуге әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті Философия және саясаттану факультеті «5В012300 – Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану», «5В010300 – Педагогика және психология» мамандығының 61 студенті қатысты: жастары 17–19, 1 ұл, 60 қыз. Дж. Холландтың кәсіби қалау сауалнамасы, Р. Кеттелдің тұлға сауалнамасы, И.Г. Сениннің терминалдық құндылық сауалнамасы пайдаланылды.

Зерттеудің бірінші кезеңінде студенттердің кәсіби бағыттылығы бағаланды. Ол үшін Дж. Холландтың сауалнамасы жүргізілді. Тұлға типтерінің бөлінуі мынадай нәтиже көрсетті: 68% – әлеуметтік тип, 12% – әртістік тип, 8% –

интеллектуалдық, 7% – конвенционалдық, 5 % – өнеркәсіптік тип. Әлеуметтік тип басымдық танытты.

Екінші кезеңде Р.Кеттелдің 16 факторылы сауалнамасы қолданылып, студенттердің тұлғалық қасиеттері анықталды. Зерттелінуші топта батылдық, өз бетінше шешім қабылдауға қабілеттілік, басқа адамдармен ортақ жұмыс істеуге ұмтылу секілді тұлғалық қасиеттер басымдық танытты.

Үшінші кезеңде студенттің мотивациясы мен олардың көріну аймағы қарастырылды. Терминалдық құндылықтар қоғамдық өмірді жүзеге асыратын белсенді әлеуметтік байланыстар деп аталады. Мұндай мотивация студент тұлғасының кәсіби бағыттылығын қалыптастыру үшін әлеуметтік педагог және педагог-психолог мамандығына сәйкес келеді.

### **Қорытынды**

Осылайша, зерттеу барысында алынған нәтижелер тұлғаның таңдаған мамандығы саласында мотивацияның сәйкес деңгейі, тұлғалық сапалары мен кәсіби бағыттылығы болса, кәсіби маман болады деген болжамды растайды.

Адамның әр түрлі қарапайым қажеттіліктері негізінде құштарлық пайда болады, ол саналы түрде тілекке өтеді. Құштарлықты, тілекті, қалауды қанағаттандыру ерік және эмоционалдық

процестермен байланысты. Тілек алғашқыда эмоционалдық күй ретінде көрінеді, содан соң бұл күй тұрақты болып, іс-әрекеттің мотивіне айналады. Еңбекке, танымға, қарым-қатынасқа ұмтылыс негізінде әртүрлі қызығушылықтар мен бейімділіктер пайда болады. Әртүрлі қызығушылықтар мен бейімділіктердің негізінде дүниетаным мен идеал қалыптасады. Қалыптасқан тұрақты идеалдар, тұлғаның сеніміне айналып, оның бағыттылығын анықтайтын мотив болып табылады. Сенім, бағыттылықтың жоғары формасы бола отырып, өз кезегінде тұлғаның идеялық-әлеуметтік және адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуына әсер етеді.

Кәсіби бағыттылық – білім алушының арманы мен идеалына сәйкес мамандық таңдауға таңдау және мотивациялық қатынасы болып табылатын тұлғаның жетекші интегралды қасиеті. Кәсіби бағыттылықтың құрылымы оқушының сала, кәсіп немесе мамандық таңдауға байланысты ниеті мен жоспарының мазмұндық жағынан, тұлғаның кәсіпке жарамдылығы (бейімділік пен қабілет) және мотивациялық аймағынан (таңдаудың негіздемесі) тұрады. Осы 3 элементсіз оқушының мамандық таңдауға және кәсіпке ие болуға мақсатты және тұрақты даярлығы жүзеге аса алмайды.

### **ӘДЕБИЕТТЕР**

1. Беркенова Г.С., Айдархан Ж.Ж. Оқу-зерттеу жағдайында білім алушылардың кәсіби бағытталуы // Қостанай мемлекеттік университетінің көп салалы ғылыми журналы – Многопрофильный научный журнал Костанайского государственного университета. – 2013 №2. – 47–49 с.
2. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределение в ранней юности. – Тюмень: Изд. ТГУ, 1980. – 86 с.
3. Смирнова Е.А. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. – Л., ЛГУ, 1984. – с. 14-18.
4. Макаров Н.И. Направленность личности и проблемы ее воспитания. Дисс. канд. пед. наук. – М., 1970. – с. 14-15, 146с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
6. Мерлин В.С. Очерки психологии личности. – Пермь, 1959. – с. 15-39.
7. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.

8. Иовайша Л.А. Проблема профессиональной ориентации школьников. – М.: Педагогика. 1983. – 128 с.

9. Сейтешов А. П. Новая система воспитания в условиях Казахстана. А.: Ғылым, 2001. – 161с.

10. Балабаева А.И. Педагогикалық практика барысында студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру // Ұлт тағылымы. – 2005. – №3. – Б. 52–55.

11. Дулатова М. Кредиттік оқыту жүйесі жағдайында студенттердің кәсіби бағыттылығын дамыту мәселелері // Ұлт тағылымы. – 2011. – №2. – 29–31 б.

12. Дьяченко М.И., Кандыбович А.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд. БГУ, 1981. – 383 с.

13. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата, 1984. – 134 с.

14. Әбеуова И.Ә. Қазақ лицей-интернаты жоғары сынып оқушыларының кәсіби бағыттылығын қалыптастыру. – А., 1996. – 174 б.

15. Балабаева А.И. Педагогикалық практикада студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру. Пед.ғыл.канд.дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2005. – 158 б.

16. Садуова Ж.Н. Жаңа педагогикалық технологиялар арқылы болашақ мұғалімдердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру. Пед.ғыл.канд.дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Түркістан, 2008. – 150 б.

## REFERENCES

1. Berkenova G.S., Aidarkhan L.J. Professional orientation of the student in a teaching and learning // Kostanai State University A.Baitursynov. Multidisciplinary scientific journal. – 2013 №2. – 47–49 p.

2. Shavir P.A. Psychology of professional self-determination in early adolescence. – Tyumen: Publishing Tomsk State University, 1980. – 86 p.

3. Smirnova E.A. Simulation specialist activities in an integrated study. – Leningrad, Leningrad State University, 1984. – p. 14–18.

4. Makarov N.I. Orientation of the person and the problem of its education. Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. – M., 1970. – p. 14–15, page 146.

5. Platonov K.K. Structure and development of the individual. – M.: Nauka, 1986 – 254 p.

6. Merlin V.S. Essays on the psychology of personality. – Perm, 1959. – p. 15–39.

7. Golomshtok A.E. Choice of profession and education of the individual student. – M.: Pedagogy, 1979. – 160 p.

8. Iovaysha L.A. The problem of professional orientation of students. – M.: Pedagogy. 1983. – 128 p.

9. Seyteshov A.P. The new system of education in the context of Kazakhstan. A.: Gylym, 2001. – 161p.

10. Balabaeva A.I. Formation of a professional orientation of students during an internship // Property of the nation, 2005, №3, – 52–55 p.

11. Dulatova M. Problems of development of a professional orientation of students in training credit system // Property of the nation, 2011. – №2. – 29–31 p.

12. Dyachenko M.I., Kandybovich A.A. Psychology of higher education. – Minsk: Publishing BSU, 1981. – 383 p.

13. Hmel N.D. Pedagogical process in secondary school. – Almaty, 1984. – 134 p.

14. Abeuova I.A. Formation of a professional orientation of senior pupils Kazakh boarding school. – A., 1996. – 174 p..

15. Balabaeva A.I. Formation of a professional orientation of students during teaching practice. Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. – Almaty, 2005. – 158 p.

16. Saduova Zh. N. Formation of a professional orientation of the future teachers by means of a new pedagogical technology. Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. – Turkestan, 2008. – 150 p.

*АХМЕТОВА Г.К., ЕРТАРГЫНҚЫЗЫ Д. НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИДЕАЛУ*

В статье даны описания форм профессиональной направленности личности. Профессиональная направленность показанная вначале как эмоция постепенно трансформируется в идеалы и убеждение. На ряду с этим в статье описывается важная задача профессиональной направленности – обеспечение молодежи полной информацией об индивидуальности каждой профессии и их содержания, ознакомление с требованиями какой либо профессии к их личным качествам, проявление глубокого интереса к выбранной профессии, понимание важности, и объяснение социального статуса в общественной жизни.

Так же в статье представлены результаты исследования направленные на выявление готовности усваивания профессиональной среды, личностных особенностей и профессиональной направленности студента 1 курса. В исследовании приняли участие студенты 1 курсов (61 человек) специальностей «Социальная педагогика и самопознание» и «Педагогика и психология» КазНУ имени аль-Фараби. Определены типы личности студента, регион профессиональной направленности, система терминальных ценностей.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, идеал, профессиональный идеал.

*AKHMETOVA G., YERTARGYNKYZY D. ORIENTATION OF STUDENTS TO THE SOCIAL SPHERE AS A MOTIVATING FACTOR FOR THEIR PROFESSIONAL IDEAL*

The article describes the forms of professional orientation of the person. Professional orientation shown first as an emotion is transformed into ideals and trust. Along with this article describes the important task of professional orientation - providing full information on youth individuality of each profession and their content, familiarization with the requirements of any profession to their personal qualities, the manifestation of a deep interest in their chosen profession, the importance of understanding and explanation of social status social life.

The same article provides results of a study aimed at identifying the willingness of assimilation professional environment, personal features and professional orientation of the 1st year students. The study involved 1 st year students (61 people) Al-Farabi University on a specialty “Social pedagogy and self-knowledge” and “Pedagogy and Psychology”. The types of student’s personality, professional orientation of the region, the system of terminal values.

*Keywords:* professional orientation, ideal, professional ideal.

## БІЗДІҢ АВТОРЛАР

- В.В. ЕГОРОВ *педагогика ғылымдарының докторы, Қарағанды мемлекеттік техникалық университетінің профессоры*
- Е.Г. ОГОЛЬЦОВА *педагогика ғылымдарының кандидаты, Қарағанды мемлекеттік техникалық университетінің аға оқытушысы*
- Г.С. ШАУМЕН *Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің (ҚазҰПУ) PhD докторанты*
- Г.А. ҚАСЕН *педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің (ҚазҰУ) «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының доценті*
- П.Т. АБДУЛЛАЕВА *педагогика және психология магистрі, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының аға оқытушысы*
- А.Ә. БУЛАТБАЕВА *педагогика ғылымдарының докторы, Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының (Қазақстан ПҒА) Бас ғылыми қызметкері*
- И. БАКИРОВ *ҚР ҰҚКР Шекара қызметі Академиясының PhD докторантура тыңдаушысы*
- С.К. МУСИНА *Қазақстан Республикасы Қаржы министрлігі жанындағы «Қаржы академиясы» АҚ-нің 1 курс магистранты*
- Д.В. ЛЕПЕШЕВ *педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Қазақстан ПҒА-ның корреспондент мүшесі*
- Н.С. ӘЛҚОЖАЕВА *педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының профессоры*
- К.А. ЕСЕНОВА *әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының оқытушысы, 2 курс магистранты*
- Б.Ш. БАЙМҰХАМБЕТОВА *Phd докторы, Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының (ҚМПИ) ғылым, халықаралық байланыстар және инновациялық даму бөлімінің бастығы*
- Т.И. СМАГЛИЙ *педагогика ғылымдарының кандидаты, ҚМПИ-ның «Психология» кафедрасы меңгерушісі*
- С.А. ЕПИФАНЦЕВ *ҚР Қаржы министрлігінің «Қаржы академиясы» АҚ-нің магистранты*

- Д.В. ИСАЕВ *ҚР Қаржы министрлігінің «Қаржы академиясы» АҚ-нің магистранты*
- А.Б. МУКАШЕВА *педагогика ғылымдарының докторы, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының профессоры*
- А.А. ШАЙЗАДАЕВА *әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің 1 курс магистранты*
- З.М. САДВАКАСОВА *педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының доценті*
- Б.С. БАЙМЕНОВА *педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университетінің «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» кафедрасының доцент м.а.*
- Б.Е. ЕСЕНТАЕВ *педагогика магистрі, Оңтүстік Қазақстан облысы Махтарал ауданы М.Есентаев ауылының М. Тоғжігітов атындағы орта мектептің тарих пәні мұғалімі*
- Г.Н. СТАРЧЕНКО *педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент кафедрасы «Русский язык и литература» ПГПИ*
- Р.С. ҚАСЫМОВА *педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының доценті*
- М.Д. ШАҒЫРБАЕВА *педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің «Жалпы және этникалық педагогика» кафедрасының аға оқытушысы*
- К.Н. АЛМАНБЕТОВ *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты*
- З.И. ГИРИЧ *педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Херсон мемлекеттік университетінің «Педагогика, психология және білім беру менеджменті» кафедрасының докторанты (Украина, Харьков қаласы)*
- Б.А. ТҰРҒЫНБАЕВА *педагогика ғылымдарының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің профессоры*
- Г.К. АХМЕТОВА *педагогика ғылымдарының докторы, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің профессоры*
- Д. ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ *әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің 1 курс PhD докторанты*

## НАШИ АВТОРЫ

- |                     |                                                                                                                                                           |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В.В. ЕГОРОВ         | <i>доктор педагогических наук, профессор Карагандинского государственного технического университета</i>                                                   |
| Е.Г. ОГОЛЬЦОВА      | <i>кандидат педагогических наук, старший преподаватель Карагандинского государственного технического университета</i>                                     |
| Г.С. ШАУМЕН         | <i>докторант PhD Казахского национального педагогического университета (КазНПУ) им. Абая</i>                                                              |
| Г.А. КАСЕН          | <i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая и этническая педагогика» Казахского национального университета (КазНУ) им. аль-Фараби</i>          |
| П.Т. АБДУЛЛАЕВА     | <i>магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры «Общая и этническая педагогика» КазНУ им. аль-Фараби</i>                                |
| А.А. БУЛАТБАЕВА     | <i>доктор педагогических наук, Главный научный сотрудник Академии Педагогических Наук Казахстана (АПН Казахстана)</i>                                     |
| И. БАКИРОВ          | <i>слушатель PhD докторантуры Академии пограничной службы КНБ РК</i>                                                                                      |
| С.К. МУСИНА         | <i>магистрант 1 курса АО «Финансовая академия» при Министерстве финансов Республики Казахстан</i>                                                         |
| Д.В. ЛЕПЕШЕВ        | <i>кандидат педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН Казахстана,</i>                                                                        |
| Н.С. АЛГОЖАЕВА      | <i>кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Общая и этническая педагогика» КазНУ им. аль-Фараби</i>                                               |
| К.А. ЕСЕНОВА        | <i>магистрант 2 курса, преподаватель кафедры «Общая и этническая педагогика» КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                     |
| Б.Ш. БАЙМУХАМБЕТОВА | <i>доктор Phd, начальник отдела науки, международных связей и инновационного развития Костанайского государственного педагогического института (КГПИ)</i> |
| Т.И. СМАГЛИЙ        | <i>кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой «Психология» КГПИ</i>                                                                                |
| С.А. ЕПИФАНЦЕВ      | <i>магистрант АО «Финансовая Академия» при Министерстве финансов РК</i>                                                                                   |

|                  |                                                                                                                                                                                      |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Д.В. ИСАЕВ       | <i>магистрант АО «Финансовая Академия» при Министерстве финансов РК</i>                                                                                                              |
| А.Б. МУКАШЕВА    | <i>доктор педагогических наук, профессор кафедры «Общая и этническая педагогика» КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                                            |
| А.А. ШАЙЗАДАЕВА  | <i>магистрант 1 курса КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                                                                                                       |
| З.М. САДВАКАСОВА | <i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая и этническая педагогика» КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                                             |
| Б.С. БАЙМЕНОВА   | <i>кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры «Социальная педагогика и самопознание» Евразийского Национального университета им. Л.Н. Гумилева</i>                           |
| Б.Е. ЕСЕНТАЕВ    | <i>магистр педагогики, учитель истории средней школы им. М.Тогжигитова, село М.Есентаева Махтаральского района Южно-Казахстанской области</i>                                        |
| Г.Н. СТАРЧЕНКО   | <i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и литература» ПГПИ</i>                                                                                                 |
| Р.С. КАСЫМОВА    | <i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая и этническая педагогика» КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                                             |
| М.Д. ШАГЫРБАЕВА  | <i>кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Общая и этническая педагогика» КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                              |
| К.Н. АЛМАНБЕТОВ  | <i>магистрант 2 курса КазНПУ им. Абая</i>                                                                                                                                            |
| З.И. ГИРИЧ       | <i>кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры «Педагогика, психология и образовательный менеджмент» Херсонского государственного университета (Украина, г. Харьков)</i> |
| Б.А. ТУРГЫНБАЕВА | <i>доктор педагогических наук, профессор КазНПУ им. Абая</i>                                                                                                                         |
| Г.К. АХМЕТОВА    | <i>доктор педагогических наук, профессор КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                                                                                    |
| Д. ЕРТАРГЫНКЫЗЫ  | <i>докторант PhD 1 курса КазНУ им. аль-Фараби</i>                                                                                                                                    |

## НАШИ АВТОРЫ

- |                      |                                                                                                                                                               |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| V.V. EGOROV          | <i>Doctor of Pedagogical sciences, professor of Karaganda State Tehnical University</i>                                                                       |
| E.G. OGOLSTOVA       | <i>Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer of Karaganda State Tehnical University</i>                                                              |
| G.S. SHAUMEN         | <i>PhD student of the Kazakh National Pedagogical University n.a. Abay</i>                                                                                    |
| G.A. KASEN           | <i>Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i>            |
| P.T. ABDULLAEVA      | <i>Master of speciality “Pedagogica and Psychology”, senior lecturer of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i> |
| A.A. BOULATBAEVA     | <i>Doctor of Pedagogical sciences, Head resercher of Academy of Pedagogical Siences of Kazakhstan</i>                                                         |
| I. BAKIROV           | <i>listener PhD doctoral student of the Academy of Frontier Service the National Security Committee of the RK</i>                                             |
| S.K. MUSSINA         | <i>Master of first course of Finance Academy, Ministry of Finance of the RK</i>                                                                               |
| D.V. LEPESHOV        | <i>Candidate of Pedagogical sciences, Professor, corresponding member of Academy of Pedagogical Siences of Kazakhstan</i>                                     |
| N.S. ALGOZHAEVA      | <i>Candidate of Pedagogical sciences, Professor of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i>                      |
| K.A. ESSENOVA        | <i>Master of second course, teacher of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                  |
| B.Sh. BAIMUHAMBETOVA | <i>Phd, head of the Department of science, international relations and innovation development of Kostanay State Pedagogical Institute</i>                     |
| T.I. SMAGLIY         | <i>Candidate of Pedagogical sciences, head of department «Psychology» of Kostanay State Pedagogical Institute</i>                                             |
| S.A. EPIFANTSEV      | <i>Master of Finance Academy, Ministry of Finance of the RK</i>                                                                                               |

|                  |                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D.V. ISSAEV      | <i>Master of Finance Academy, Ministry of Finance of the RK</i>                                                                                                                                                    |
| A.B. MUKASHEVA   | <i>Doctor of Pedagogical sciences, Professor of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                                                              |
| A.A. SHAIZADAEVA | <i>Master of first course of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                                                                                                                              |
| Z.M. SADVAKASOVA | <i>Candidate of Pedagogical sciences, Professor of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                                                           |
| B.S. BAIMENOVA   | <i>Candidate of Pedagogical sciences, officiating Associate Professor of Department «Social Pedagogy and self-knowledge» of L.N. Gumelev Eurasian National University</i>                                          |
| B.E. ESSENTAEV   | <i>Master of Pedagogics, teacher of history in secondary school n.a. M.Togjigitova, village M.Esentaev, Mahtaral locality, South-Kazakhstan region</i>                                                             |
| G.N. STARCHENKO  | <i>Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor of Department «Russian language and literature» PGPI</i>                                                                                                 |
| R.S. KASSIMOVA   | <i>Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                                                 |
| M.D. SHAGIRBAEVA | <i>Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer of Department «General and ethnic pedagogic» of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                                                     |
| K.N. ALMANBETOV  | <i>Master of second course of Kazakh National Pedagogical University Abai</i>                                                                                                                                      |
| Z.I. GIRICH      | <i>Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor, listener PhD doctoral student of Department «Pedagogica, Psychology and educational management» of Kherson State University (Ukraine, Kharkov city)</i> |
| B.A. TURGINBAEVA | <i>Doctor of Pedagogical sciences, Professor of Kazakh National Pedagogical University Abai</i>                                                                                                                    |
| G.K. AKHMETOVA   | <i>Doctor of Pedagogical sciences, Professor of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                                                                                                           |
| D. ERTARGYNKYZY  | <i>PhD doctoral student first course of Al-Farabi Kazakh National university</i>                                                                                                                                   |