

**АБЫЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР
ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ УНИВЕРСИТЕТІ**

**КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА**

**KAZAKH ABYLAI KHAN UNIVERSITY OF INTERNATIONAL RELATIONS
AND WORLD LANGUAGES**

**Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ
ХАБАРШЫСЫ
«ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ» СЕРИЯСЫ**

4 (31) 2013

**СЕРИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
ИЗВЕСТИЯ
КазУМОиМЯ имени Абылай хана**

Алматы, 2013

ISSN 2307-650X



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Кунанбаева С.С.

доктор филологических наук, профессор, академик МАН ВШ

Ответственный редактор

Узакбаева С.А.

доктор педагогических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Бердичевский А.Л.

доктор педагогических наук, Эйзенштадт, Австрия

Кульгильдинова Т.А.

доктор педагогических наук, профессор

Илларионова Л.П.

доктор педагогических наук, профессор

Российского государственного социального университета, г. Москва

Акиева Г.С.

доктор педагогических наук, профессор, директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров при Кыргызском государственном университете им. И. Арабаева

Дерижан И.М.

доктор педагогических наук, доцент

Бургаский свободный университет, г. Бургас, Болгария

Кошербаева Г.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

РЕЦЕНЗЕНТЫ

Кунакова К.У.

доктор педагогических наук, профессор

Бейсенбаева А.А.

доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им. Абая

© **Научный журнал «Хабаршы-Известия» КазУМОиМЯ имени Абылай хана**
Акционерное общество «Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана» зарегистрирован в Международном центре по регистрации сериальных изданий ISSN (ЮНЕСКО, г. Париж, Франция) и ей присвоен международный номер

ISSN 2307-650X

(международный стандарт ИСО 3297-98 «Информация и документация, международный стандартный номер серийного издания (ISSN) межгосударственный стандарт ГОСТ 7.56-2002 «Международная стандартная нумерация сериальных изданий».

+7 (727) 233-29-29 PHH 600700016904 www.ablaikhan.kz

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые читатели!

На современном уровне развития науки и техники, когда многие проблемы, в том числе проблемы современного образования, находятся на стыке различных отраслей знаний, интеграция усилий ученых, исследователей разных научных направлений является чрезвычайно полезной и продуктивной.

Журнал «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана» серия «Педагогические науки» проводит работу по обеспечению профессиональной коммуникации между исследователями и практиками, представлению результатов новых исследований в педагогической науке и современных методах обучения, внедрению новых научных и прикладных разработок в образовательную практику, привлечение молодых исследователей к профессиональному диалогу.

В данном номере журнала рассматриваются вопросы теории и практики профессиональной подготовки специалистов высшей школы, в частности профессиональная компетентность, духовно-нравственная культура будущих учителей, вопросы межкультурного образования и коммуникации, вопросы использования современных технологий обучения, актуальные проблемы этнопедагогики и педагогики школы.

Авторами статей являются зарубежные ученые (Россия, Украина), а также ученые-исследователи ведущих вузов республики (КазУМОиМЯ им. Абылай хана, КазГосЖенПУ, ГУТиП им. Д.Кунаева, Актюбинский университет им. С. Байбатшаева, Костанайский ГУ, НЦПК «Орлеу» ИПК).

Научный редактор журнала,
ректор Казахского университета
международных отношений
и мировых языков им. Абылай хана

Кунанбаева С.С.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 37.017.7

Илларионова Л.П., д.п.н., профессор

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Статья посвящена одной из самых актуальных проблем современного профессионально-педагогического образования – формированию духовно-нравственной культуры учителя. В связи с этим, определены аксиологические основы и содержание духовно-нравственной культуры учителя как профессионально значимых качеств его личности, раскрыта ее структура. На основе результатов проведенного эмпирического исследования выявлены наиболее значимые профессиональные ценности студента педвуза, проблемы адаптации молодого учителя, причины недостаточного уровня воспитательной работы в современной школе. В заключение статьи автор приходит к выводу о целесообразности непрерывного педагогического образования, обеспечивающего не только высокое качество профессиональной подготовки учителя, но и успешное формирование духовно-нравственной культуры.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура учителя, духовные потребности, моральные требования, культурное богатство, педагогические ценности, культура этического мышления, эмоциональная культура, культура педагогической деятельности учителя, непрерывное педагогическое образование, непрерывность подготовки учителя

Проблема духовно-нравственной культуры учителя стоит в ряду актуальных проблем современного научно-педагогического знания. Педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к личности учителя, его профессиональной компетентности, моральному облику. Поскольку специфика педагогической деятельности учителя связана с процессом сознательного, целенаправленного управления деятельностью учащихся, формированием личностных качеств школьника, значительное место в профессиональном облике учителя занимают его нравственные качества, уровень духовной культуры.

Как показывает практика, педагогические вузы, готовящие будущих учителей школ, ограничиваются, преимущественно, вооружением студентов профессиональными знаниями, умениями, и, как правило, не уделяют должного внимания формированию личностных, профессионально значимых качеств учителя. Так, например, в ходе опроса студентов-старшекурсников ряда российских педвузов было выяснено, что почти 47% студентов учатся без интереса и не связывают свою будущую профессиональную деятельность с работой учителя. У 43% опрошенных студентов отсутствует духовный идеал, а знания и представления о внутреннем мире человека, его ценностях, принципах, идеалах – весьма относительны. Ответы на вопросы, связанные с жизненными планами, перспективами, целями, показали, что такие важные аспекты человеческой жизнедеятельности, как труд, желание достичь профессионального совершенства, стремление к познанию не достаточно значимы для будущего учителя.

Такое состояние объясняется еще и тем, что школа на современном этапе превращается в основном в институт передачи знаний молодому поколению, а проблемы воспитания потеряли свое приоритетное значение в школьной практике. По данным социологического исследования, проведенного в ряде педагогических вузов с целью выяснения представлений студентов о духовно-нравственных ценностях и ориентирах, выявилось ослабление интереса будущих учителей к общечеловеческим культурным ценностям. Об этом свидетельствуют их ответы относительно предпочтительных занятий в свободное время: чтение книг – 13,6%, посещение театров, концертов, музеев – 8,1%, художественно-творческая деятельность – 0,7%, волонтерская, общественно-полезная, благотворительная деятельность – 0,4%.

Духовные потребности – основа целостности внутренней психической жизни человека, проявляющейся в его действиях. Поэтому воспитание человека – это формирование его духовных потребностей, системы ценностей, когда духовные ориентиры общества становятся достоянием личности на основе их осмысления и усвоения. Духовная культура личности проявляется в характере и способах удовлетворения духовных потребностей (не в ущерб обществу, а на основе творческого осмысления духовных ценностей и созидательной деятельности).

Интересно мнение будущих учителей относительно главных ориентиров школьного образования: «давать знания» – у 21,4% опрошенных, «готовить к труду» – 1,2%, «развивать личность» – 53,8%, «готовить к жизни» – 23,6%. Результаты опроса студентов указывают, что предпочтение отдается развитию личности учащегося в педагогическом процессе школы. Однако, на вопрос, в каком направлении необходимо развивать личность, 40,8% студентов не смогли сформулировать цели воспитательного процесса, а 45,5% – отметили необходимость формировать у школьников «социально востребованные» личностные качества. В то же время, уровень эрудиции, общей культуры,

знаний богатейшего наследия своей страны, своего народа у будущих учителей не высок, о чем свидетельствуют результаты нашего опроса (например, лишь 7,3% опрошенных студентов педвузов смогли правильно ответить на вопросы, связанные с культурологическими знаниями).

Учитель современной школы должен быть образованным, компетентным, гуманным, высоко культурным человеком. Главная ценность для него – человек, развивающаяся личность. Только учитель с определенными духовными ценностями и нравственными установками способен эффективно управлять педагогическим процессом. Особенности профессиональной деятельности учителя таковы, что ему мало быть человеком высокой духовной культуры, важным профессионально-значимым качеством личности учителя является его готовность к воспитательной работе школьников, их духовному совершенствованию.

Как показывает наше исследование, значительное число молодых учителей не «видят» своего места в целостном педагогическом процессе школы, отсюда и затруднения в определении своей роли в формировании личности учащегося. Тем не менее, замечено, что со стажем работы в школе осознание социальной значимости места учителя-воспитателя возрастает. Наибольшие трудности в профессиональной работе молодые учителя испытывают в воспитательной работе с учащимися. Был обследован довольно большой контингент учителей-предметников со стажем работы до 3 лет с целью изучения характера их затруднений в профессиональной деятельности. Мы обратили внимание, что трудности в воспитательной работе с учащимися учителя связывают со следующими факторами:

- слабой подготовленностью к воспитательной работе и недостатком знаний особенностей физиологического и психического развития школьников (28,1%);
- трудностями общения с учащимися (особенно со старшеклассниками), проблемы взаимопонимания с родителями, коллегами (34,2%);
- сложностями психологической адаптации в педагогическом коллективе (45,7%).

Безусловно, процесс социально-педагогической адаптации молодого учителя в школе весьма сложен и противоречив: это и новый этап социализации личности учителя, овладение новым социальным статусом, изменение системы норм, оценок, духовных приоритетов, обретение новой референтной группы. В ходе профессиональной деятельности молодого учителя заканчивается формирование «Я» - концепции. Важным проявлением профессиональной культуры учителя является умение педагога сконцентрировать свои знания, способности, умения для достижения максимального воспитательно-образовательного результата. Именно впервые годы профессиональной деятельности специфическим содержанием наполняется и нравственное сознание учителя, включающее, прежде всего,

профессиональную честь, достоинство, ответственность, отношение к учительскому труду, отвечающее моральным требованиям, предъявляемым к нему его профессией.

Наше исследование показало, что в значительной степени процесс успешной профессиональной адаптации молодого учителя обусловлен микроклиматом школы, т.е. благоприятный морально-психологический климат педагогического коллектива, сформированные в нем традиции, нормы, установки, духовные ориентиры позитивно влияют на «вхождение» в коллектив молодого учителя.

Человек, как субъект и объект духовной культуры, в своих интересах, ценностях, ориентирах, потребностях и поступках отражает уровень духовной культуры общества, в котором он живет. В то же время приобщение личности к духовной культуре общества развивает ее духовные потребности, формирует интеллектуальные, нравственные, эстетические интересы, отражает внутреннее богатство, степень духовной зрелости, т.е. тот уровень проявления духовных качеств личности, который принято называть духовностью. Являясь стержневым качеством личности, духовность отражает нравственные, идеологические, интеллектуальные, эстетические интересы, ценности, убеждения, в которых выражены потребности личности как субъекта культуры и как участника социальной и культурной общности. Мы понимаем под духовностью степень усвоенности личностью духовных ценностей, а также свойство развитого сознания человека, раскрывающие его интеллектуальный, творческий и этический потенциалы.

В профессиональном самоопределении личности учителя система ценностей и ценностных ориентаций играет весьма значимую роль, так она тесно связана с профессиональными установками, являющимися важнейшими регуляторами профессиональной деятельности. В этическом знании нравственные ценности дифференцируются на служебные (функциональные) и фундаментальные. К первым относят моральные ценности, связанные с областью профессиональной деятельности человека (долг, поступок, ответственность, профессиональная честь, дисциплинированность и пр.). Они обладают моральной ценностью, когда утверждают общечеловеческие представления о добре, гуманности, чести и достоинстве в профессиональном аспекте жизнедеятельности человека. К фундаментальным ценностям относят те, которые несут добро и любовь в своем собственном содержании: честность, справедливость, гуманность, словом, универсальные во всех проявлениях человеческой жизнедеятельности.

С аксиологических позиций профессия учителя представляет собой уникальное сочетание фундаментальной системы общечеловеческих ценностей (жизнь, человек, добро, справедливость, любовь и т.д.) и ведущих профессиональных (признание самооценности личности учащегося, уважение, доверие, сотрудничество, оптимистическая вера в своего ученика и пр.).

Ценностным «ядром» профессии учителя являются общечеловеческие, актуализированные в профессиональной педагогической деятельности: а/ личность ребенка в своем диалектическом развитии как высшая ценность; б/ педагогически целесообразное взаимодействие, обуславливающее развитие и самореализацию каждого учащегося; в/ стремление к самосовершенствованию в развитии как общей культуры, так и профессиональной компетенции [1, с.14; 2, с.36]

Определяющим и координирующим элементом в системе педагогических ценностей выступает понятие гуманности, наиболее адекватно отражающее общую ценностную устремленность морали. Педагогическая деятельность в силу своих особенностей в наибольшей степени обусловлена ценностями и ценностными ориентациями учителя. Поскольку ценности имеют общественно исторический характер, переосмысливаются человеком в соответствии с условиями социокультурной жизни, можно сделать вывод о том, что педагогические и общечеловеческие ценности выступают в качестве своеобразных жизненных и профессиональных ориентиров, с которыми учитель соотносит свою деятельность.

С точки зрения ценностного подхода к формированию личности, процесс воспитания можно представить как интериоризацию общественно значимых общечеловеческих ценностей и превращение их в систему личных ценностей, на которую ориентируется человек в процессе своей жизнедеятельности. Следовательно, важно знать, какие ценности усвоены личностью, какова их иерархия в сознании личности, а также отношение личности к социальной действительности, определяющее широкую мотивацию ее деятельности и поведения. Таким образом, необходимо выяснить ценностные ориентации личности, как социально детерминированную и зафиксированную в ее сознании направленность на цели и средства деятельности.

Для определения особенностей ценностных ориентаций личности учителя необходимо выяснить две основные характеристики. Первая – степень сформированности иерархической структуры ценностей, которая отражает уровень осознанности и усвоенности личностью общечеловеческих ценностей. Известно, что процесс интериоризации ценностей возможен при действии психологического механизма дифференциации и интеграции, т.е. способности выделить те явления, которые представляют для личности определенную ценность (могут удовлетворять потребности и интересы). Затем происходит их превращение в определенную структуру, в зависимости от степени удовлетворения потребностей, возможностей реализации смысловых целей. Вторая характеристика ценностных ориентаций отражает их содержание и особенности функционирования. В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в иерархию ценностных ориентаций личности, а также от сочетания этих ценностей, степени их предпочтения, можно определить, на

какие цели направлена деятельность личности и какие средства для достижения этих целей предпочтительны человеком.

Исследовав ценностные ориентации студентов педвузов и молодых учителей школ (стаж работы от полугода до трех лет), мы сформировали основные группы ценностей, расположенные по определенным типам: ценности, ориентированные на духовную, гуманитарную культуру (стремление к общению с произведениями искусства, обогащению своей общей и гуманитарной культуры, красота, гармония, эстетический вкус и пр.); этические ценности (правда, честь, достоинство, истина, добро, честность); ценности межличностного общения (взаимопонимание, доброжелательность, вежливость, обаяние, коммуникабельность, взаимопомощь); ценности профессиональной самореализации (компетентность, профессиональный кругозор, принципиальность, трудолюбие, добросовестность); социально значимые ценности педагогической деятельности (долг, ответственность, самодисциплина); интеллектуальные ценности (образованность, эрудиция, стремление к самосовершенствованию).

Результаты исследования показывают, что духовные, этические ценности занимают приоритетные места в системе ценностей начинающих учителей. Это связано с внутренней осознанностью студентами педвузов и учителями общечеловеческих духовных ценностей и их значения в жизнедеятельности человека. Духовные ценности непосредственно связаны с общественными отношениями, так как духовность предполагает и высокую степень ответственности личности за происходящее вокруг. Потеря этого качества влечет неадекватное соотношение ценностей, утрату личностного начала. В связи с этим, ведущим направлением в подготовке будущего учителя должна занимать гуманитарная подготовка, поскольку целостный педагогический процесс, обеспечивающий ориентацию личности на гуманитарно-личностное развитие, должен включать ценности и нормы культуры, все достижения духовной жизни, создающие атмосферу обращенности к человеческой личности.

Блок ценностей социальной значимости профессиональной деятельности учителя занимает, преимущественно, третье и четвертое места. Обращает на себя внимание и тенденция к снижению рейтинговой оценки блока ценностей профессиональной самореализации будущего учителя: на первом курсе она выше, чем на старших. Мы объясняем это тем, что первокурсники, поступившие в педвуз, искренне хотят стать хорошими специалистами, реализовать свои возможности, склонности, проявляют большой интерес к будущей профессии, но по мере того, как они приближаются к этой цели – перспектива работы по специальности становится для них менее привлекательна. Между тем следует отметить, что у молодых учителей наблюдается тенденция к более глубокому осознанию социальной значимости

своей деятельности ко второму и третьему году профессиональной деятельности.

С помощью контент-анализа мини-сочинений на темы: «Почему я выбрал профессию учителя», «Каким я вижу идеального учителя» мы получили усредненные ряды профессиональных ценностей у студентов – будущих школьных учителей. Ранги ценностных ориентаций, входящих в полученные ряды, определялись частотой встречающихся в сочинениях значимых для профессии учителя качеств личности. Ценностные ориентации в отношении педагогической профессии представлены следующим образом:

- профессионализм, знание предмета – 85,8%;
- образованность, кругозор, эрудиция – 76,4%;
- ответственность, чувство долга – 55,4%
- любовь к детям – 55,2%;
- справедливость – 53,6%;
- общая гуманитарная культура – 46,2%;
- общительность – 44,7%;
- трудолюбие – 37,3%.

Сравнение ценностных рядов показывает, что результативность педагогической деятельности будущие учителя, прежде всего, связывают с профессионализмом и компетентностью учителя в области преподаваемого предмета и не достаточно осознают роль личностных качеств учителя (доброта, гуманность, милосердие и пр.) в профессиональной деятельности. Эмпатийные качества (сострадание, сочувствие, умение понять внутренний мир ребенка) также редко встречаются – всего у 12,8% опрошенных. Следовательно, на этапе подготовки будущего учителя важной задачей учебно-воспитательного процесса педвуза является актуализация ценностей профессиональной самореализации – стремление стать хорошим учителем, глубоко знающим свой предмет, владеющим методикой его преподавания.

Итак, результаты исследований показали, что, оставаясь в целом верными гуманистическим представлениям о высоких благородных качествах, которыми должна обладать личность, будущие учителя недооценивают важность духовно-нравственных приоритетов, ценностей, ориентиров для формирующейся личности. Причины недостаточной подготовленности учителя к профессиональной деятельности, воспитательной работе, его низкого культурного уровня кроются, на наш взгляд, не только в недоработанности системы профессиональной подготовки будущих учителей, но и в отсутствии единства и преемственности между звеньями педагогического образования, слабом использовании воспитательного потенциала педагогического процесса вуза, существенными трудностями социально-педагогической адаптации молодых учителей в школе.

Духовное тесно связано с нравственным, следовательно, духовно-нравственная культура – это психологическое образование нравственной сферы

личности через усвоение социального морального опыта и формирование нравственных качеств, готовность к ответственному социально одобряемому поведению. Любое нравственное качество личности выступает как неразрывное единство двух ее сторон: внутренней и внешней, которые выражаются в его структурной и содержательной характеристиках. Внешним критерием нравственного поведения являются требования общественного мнения. Внутренним критерием – «обостренное чувство, вызывающее в человеке, в зависимости от характера его поступка, либо состояние морального удовлетворения, либо раскаяния и нравственного неудовлетворения» [3, с. 21].

Мы рассматриваем духовно-нравственную культуру учителя, как сложное, интегративное качество, выражающееся в высшем уровне мотивационно-ценностных и морально-нравственных отношений к педагогической деятельности, профессионально-этической воспитанности, усвоении нравственного опыта, различных сторон духовной жизни общества. Ведущими структурными компонентами данного качества являются культура этического мышления, эмоциональная культура и культура педагогической деятельности учителя.

Моральное сознание аккумулирует нравственный опыт человечества, систематизирует его и создает «рассудочные шаблоны» для стереотипного морального выбора, вполне приемлемые и эффективные в традиционных моральных ситуациях. Для разрешения проблемных ситуаций моральное сознание вырабатывает творческие элементы – разум, интуицию. Следовательно, моральное сознание выступает как сложная программа, обладающая творческой способностью к разрешению конфликтных ситуаций и нравственных противоречий, когда не срабатывает рассудочный механизм и нужен новый подход. В свою очередь, эти новые решения в повторяющейся моральной ситуации становятся алгоритмами, превращаются в рассудочные. Таким образом, решение конфликтов и противоречий принимается в зависимости от соотношений рассудка и разума. Культура этического мышления заключается в достижении оптимального сочетания разумного и рассудочного, творческого и традиционного элементов морального сознания в решении нравственных ситуаций. Она проявляется в способности к суждению, умении пользоваться этическими знаниями, распознавать нравственное и безнравственное.

Особенности этического мышления учителя обусловлены спецификой его профессиональной деятельности, запросами, интересами, духовными и нравственными потребностями. Нравственные потребности являясь, как и убеждения, результатом интеллектуальной деятельности и воспитания, становятся важной целью «передаточного механизма» от нравственного сознания к нравственному поведению [2; 4, с. 96-99; 5] Нравственные потребности выражают постоянное стремление и желание учителя сознательно и бескорыстно выполнять свой гражданский и служебный долг, соблюдать

предъявляемые требования. Чем выше характер нравственных потребностей, тем выше уровень нравственных качеств профессионала. Культура этического мышления учителя, таким образом, включает мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности, профессиональное самосознание, креативное мышление, систему морально-этических идеалов и ценностей. Культура этического мышления определяется не только критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям, а значит, она предполагает применение эффективных интеллектуальных средств в принятии моральных решений в различных педагогических ситуациях.

Чувства представляют собой формы переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям окружающей действительности, отличающиеся относительной устойчивостью. Культура чувств учителя состоит из эмпатийных чувств, психоаналитических и чувств психической саморегуляции. Эмпатийные чувства включают способность личности к сопереживанию, состраданию, постижению эмоционального состояния другого человека. К психоаналитическим относят самоанализ и самооценку эмоционального состояния, направленные на рациональное осознание нравственного значения совершаемых действий, поступков в форме эмоциональных переживаний. Психическая саморегуляция – это умение контролировать и подавлять в себе чувства и настроения, осуждаемые общественной моралью, которые могут неблагоприятно отразиться на окружающих. Таким образом, культура чувств учителя позволяет ему контролировать и при необходимости корректировать свои поступки и поведение, личностные качества, чувственную сферу (самообладание, выдержка, такт). Культура нравственных чувств педагога проявляется в профессионально значимых его чувствах: долга, ответственности, справедливости, благородства, честности, развитой и чуткой совести и т.д., которые выражаются в нравственных потребностях, возникающих у педагога в процессе его профессиональной деятельности.

Важными социально-психологическими качествами личности учителя являются забота о людях, верность слову и принципам, своим нравственным убеждениям и взглядам. Нравственный человек – это бескорыстный человек, не требующий награды за добродетель, и получающий удовлетворение от выполнения общественного и профессионального долга, а не от тех благ, которые он получает от этого. Бескорыстие учителя – это не отказ от личных интересов, а руководство в своем поведении и профессиональной деятельности не узкими личными интересами, связанными с личными потребностями, а интересами общественно значимыми, ставшими личными и обусловленными профессиональными интересами, выполнением общественного долга.

Эмоциональная культура учителя представляет собой гармоничное сочетание следующих компонентов: социально-этические чувства

(добросовестность, долг, ответственность, требовательность, справедливость, гуманность, внутреннее благородство и т.д.), эмоционально-психологические (доброжелательность, душевная отзывчивость, сопереживание, сочувствие, сострадание, доброта, великодушие, милосердие, бескорыстие и пр.), эмоционально-волевая устойчивость (выдержка, самообладание, организованность, собранность, целеустремленность, деликатность, чувство меры и т.д.). Культура чувств служит основным показателем духовно-нравственного мира учителя. Формирование культуры чувств – важный фактор здорового морально-психологического климата и в студенческом, и в педагогическом коллективе.

Культура поведения личности обусловлена высоким уровнем развития нравственного сознания, эмоциональной культуры. Это – не просто умение человека «вести себя в обществе», это – его способность считаться с интересами и потребностями других людей, их вкусами, привычками, образом жизни, высокая ответственность за последствия своих поступков. Этим характеризуется линия поведения личности, ее морально-психологический тип. Культура поведения личности – это образ жизни и действий, в которых проявляются особенности характера, темперамента, уровень потребностной сферы, вкусы, предпочтения и т.д. Общая культура поведения проявляется во всех областях человеческих отношений: общественных, политических, служебных, личных. Нарушения правил поведения влекут за собой нарушения в системе отношений между людьми, в том числе и профессиональных. Культура поведения человека реализуется через поступки, в которых формируются и утверждаются нравственные взгляды, нормы, идеалы, убеждения личности, ее моральные позиции.

Культура этического поведения и деятельности учителя включает культуру педагогического общения, профессионально-педагогическое творчество, культуру поведения. Культура педагогического общения – это интегральное, системное, динамичное образование личности учителя, определяющее тип, стиль, способы его профессионального поведения и деятельности. Она соединяет в себе высокий уровень общего и профессионального развития учителя, его психолого-педагогическую компетентность, профессионально-этическую воспитанность. Структура педагогического общения включает в себя комплекс профессионально значимых умений учителя: пользоваться различными средствами общения, ориентироваться в ситуациях общения, предотвращать негативные явления, управлять своим эмоциональным состоянием, располагать к себе собеседника, владеть культурой речи, уметь слушать и т.д.

Культура нравственного поведения и профессиональной деятельности учителя выражается в единстве слова и дела, непримиримости к антиобщественным поступкам и явлениям. Это – забота о чести и достоинстве каждого учащегося, защита его интересов. Движущей силой нравственного

поведения человека является мотивация, включающая потребности, интересы, стремления, цели, установки, она тесно связана с эмоционально-ценностным отношением человека к окружающему миру.

Учитывая всю сложность и многогранность феномена духовно-нравственной культуры учителя, мы приходим к выводу, что формирование ее занимает длительный период, который охватывает довузовский, вузовский и послевузовский этапы подготовки, становления и профессионального совершенствования. Прогнозирование и развитие профессионально значимых качеств будущего учителя, его духовных потребностей происходит на этапе довузовской подготовки: именно в период обучения в общеобразовательной школе формируется мотивация выбора профессии, обоснованность выбора, устойчивость профессиональных интересов и намерений. На данном этапе осуществляется профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии, формируются духовные потребности и интересы, общекультурный уровень.

В процессе профессиональной подготовки учителя (вузовский этап) развиваются его профессионально значимые качества, формируется адекватная самооценка своих возможностей, направленность интересов на педагогическую специальность, осознание правильности выбора педагогической профессии, отсюда – устойчивость жизненных планов и намерений. На данном этапе непрерывного педагогического образования происходит интенсивное развитие личностных качеств будущего учителя, его способности к самосовершенствованию, развитию общекультурного уровня.

На послевузовском этапе совершенствуется практическая и творческая деятельность учителя, углубляется содержание профессиональной подготовки, происходит осознание собственной «Я» - концепции, усиливается стремление к целенаправленному повышению уровня общей и духовной культуры, развиваются творческие способности, расширяются профессиональные возможности в соответствии с идеалами духовной и нравственной культуры, профессиональной самореализации.

Таким образом, можно сделать вывод, что именно непрерывное педагогическое образование создает необходимые условия для формирования качественно нового уровня профессиональной подготовки учителя. Главным принципом непрерывного педагогического образования является преемственность подготовки учителя на всех его этапах. Непрерывное педагогическое образование выступает не только средством, но и целью самосовершенствования учителя: необходимость преобразования себя и совершенствования собственного духовного облика, обогащать творческий потенциал, удовлетворять растущие духовные запросы для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности, а также обеспечивает успешную адаптацию учителя в постоянно меняющейся образовательной ситуации.

Список литературы

- 1 Матвеева А.И., Стожко Д.К. Проблема духовной социализации в российском обществе на пороге XXI в. // Вестник МГОУ. Серия "Философские науки". - 2012. - № 1. – С. 13-19.
- 2 Никандров Н.Д. Духовно-нравственное воспитание как задача современной системы образования // Современное образование как открытая система: коллективная монография / Под ред. Н.Г. Ничкало и др. – М.: Институт научной и педагогической информации РАО, 2012.
- 3 Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние: монография / Е.В.Чекина. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 119 с.
- 4 Загрекова Л.В. Духовно-нравственное воспитание – базовая основа современного образования детей и молодежи // Наука и школа. – 2011. - № 5. – С. 96-99.
- 5 Павлов В.И. Духовно-нравственная культура и проблема ее формирования у студентов // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2010 - № 1 (65). – С. 117-123.

Илларионова Л.П.

Мұғалімнің рухани-адамгершілік мәдениеті: мәні, мазмұны, аксиологиялық негізі

Мақала қазіргі кәсіптік-педагогикалық білім берудің аса өзекті проблемасы – мұғалімнің рухани-адамгершілік мәдениетін қалыптастыруға арналады. Осыған орай, мұғалімнің рухани-адамгершілік мәдениетінің аксиологиялық негіздері тұлғаның кәсіби қажетті қасиеттері ретінде негізделді, оның құрылымы ашылып, мазмұны анықталды. Жүргізілген эмпирикалық зерттеу нәтижесінде педагогикалық жоғары оқу орны студентінің аса маңызды кәсіби құндылықтары, жас мұғалімнің ортаға бейімделу проблемалары, қазіргі мектептегі тәрбие жұмысы деңгейлерінің төмен болуының себептері ашып көрсетіледі. Мақаланың соңында автор үздіксіз педагогикалық білім беру мұғалімінің сапалы кәсіби даярлығын және оның рухани-адамгершілік мәдениетін қалыптастыруды қамтамасыздандырады деген тұжырымға келеді.

Illarionova L.P.

Spiritual and moral culture of the teacher: the nature, content, axiological foundation

Article is devoted to one of the most actual problems of modern professional pedagogical education – to formation of spiritual and moral culture of the teacher. In this connection, axiological bases of spiritual and moral culture of the teacher as professionally significant quality of the personality, her structure is opened and proved and the contents are defined. On the basis of results of the conducted

empirical research the most significant professional values of the student of teacher training University, a problem of adaptation of the young teacher, the reason of insufficient level of educational work at modern school reveal. In the conclusion of article the author comes to a conclusion about expediency of the continuous pedagogical education providing not only high-quality vocational training of the teacher, but also successful formation of spiritual and moral culture.

УДК 37.014.53

Адилханулы Н., к.полит.н., доцент

*Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, Алматы, Казахстан*

СЕГОДНЯ СТУДЕНТЫ –ЗАВТРА ЭЛИТА. В КАЗАХСТАНЕ РАСТЕТ КОНКУРЕНЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается вопрос о зарождающемся в республике соперничестве выпускников различных зарубежных образовательных школ. Данный вопрос может стать весьма актуальным для Казахстана в самой ближайшей перспективе, так как может непосредственным образом повлиять на внешнеполитический курс развития страны. Вчерашние казахстанские выпускники западных университетов, а также университетов России, Китая, Турции уже вступили в серьезную конкуренцию за ведущие позиции в отечественной элите: политике, экономике и бизнесе.

Ключевые слова: конкуренция, высшее образование, выпускники, элита, политика, экономика, бизнес, зарубежный, диплом, истеблишмент, школа, система

Ещё каких-то 20 лет назад высшая школа Казахстана была ориентирована на советскую, а позже – российскую систему образования. Наличие заветного ромбика на лацкане пиджака гарантировало быстрый карьерный рост и успешное продвижение по службе. Не только в Казахстане, но и во всех республиках бывшего Союза на студента московского или ленинградского вуза смотрели с такой же, завистью и благоговением, как сегодня восхищаются выпускником американского Гарварда или британского Оксфорда. Наверное, никто не брался подсчитывать общее количество наших соотечественников, получивших образование в соседней стране. Да и, вряд ли такая статистика существует. Но то, что российские выпускники составляют на сегодняшний

день значительный процент среди представителей высшего и среднего звена государственной власти республики – факт, наверняка, бесспорный.

Однако грянувшие процессы глобализации международного образовательного пространства открыли для казахстанцев новые, доселе невиданные возможности получения образования далеко за пределами Казахстана. Перед ними распахнулись двери престижнейших университетов мира. В поисках знаний многие молодые люди устремились в самые дальние уголки зарубежья, добравшись до таких экзотических государств, как Австралия и Новая Зеландия. Так, если с 1994 по 2004 годы по одной только президентской программе “Болашак” за рубежом обучились 785 человек, то, начиная с 2005 года, их количество превысило 3000. А всего за границей, по данным АО “Центр международных образовательных программ” министерства образования и науки Казахстана [1], вне программы “Болашак”, за собственный счет, постигают гранит науки до 30 000 тысяч наших студентов.

На сегодняшний день определились страны или группы стран, где в основном предпочитают обучаться граждане Казахстана. Условно, их можно разделить на три группы. Первая – Российская Федерация. В российские вузы поступают до 30% наших абитуриентов. Вероятно, здесь сказываются факторы территориальной близости и языковой общности. Вторая – самая многочисленная категория обучающихся (до 50%) выбрала для себя государства Северной Америки и Европы (США, Канада, Великобритания, Германия, Франция и Чехия). Третье, сравнительно, новое и перспективное направление - азиатское: Китай, Корея, Япония и Малайзия. Особняком стоит обучение в Турции. Исходя из географии образовательных интересов наших земляков, можно судить о том, выпускники каких зарубежных школ будут в скором времени конкурировать за ключевые позиции в отечественной экономике, политике и бизнесе. Уже сегодня среди обладателей иностранных дипломов развернулась жесткая и бескомпромиссная борьба за попадание в избранный круг казахстанской элиты.

Статистика свидетельствует, что за последние десять лет общее количество иностранных студентов в России достигло 100 тысяч человек. Примерно половина из них – представители стран СНГ, остальные – иностранные граждане, главным образом, из Азии, Африки и Ближнего Востока [2]. Однако, несмотря на положительную динамику роста числа обучающихся зарубежных граждан, доля России на международном рынке образовательных услуг продолжает неуклонно снижаться и на сегодняшний день составляет 2%. И если Советский Союз был на втором месте в мире по этому показателю, то современная Россия – на 10-м. Бесспорным лидером в этой сфере являются США, где обучается почти треть всех иностранных студентов мира (свыше 25%), а чистый ежегодный доход, который они приносят американским вузам, составляет более 15 млрд. долларов.

Известно, что основными критериями, которыми руководствуются абитуриенты при выборе университета, являются авторитет государства, язык обучения, порядок признания дипломов, репутация учебного заведения, условия жизни и быта. По многим этим показателям российские вузы пока отстают от своих зарубежных конкурентов. Например, немалых усилий стоит процедура прохождения нострификации диплома о среднем образовании, которая осуществляется только в Москве. Поступающие в региональные вузы абитуриенты, вынуждены специально для этого приезжать в столицу. Непонятной остается и практика запрета на работу для студентов-иностранцев в России, что ставит крест на получении образования для талантливой молодёжи, которая не в состоянии оплачивать своё обучение без дополнительных заработков. В тех же США, большинство приезжих студентов, в свободное от учебы время могут свободно подрабатывать себе на жизнь.

Однако, несмотря на все эти сложности и преграды, российское образование по-прежнему остается востребованным для многих казахстанцев. Сегодня в соседнем государстве обучается более 10000 граждан нашей страны. В одной только Москве – почти 2 800 человек. Дипломы с двуглавым орлом пользуются стабильным спросом у жителей приграничных с Россией казахстанских областей. Ряд вузов Поволжья, Урала и Сибири уже многие годы “специализируются” на приеме и обучении студентов из Казахстана [3]. Ожидается, что с созданием Единого экономического пространства между нашими странами, остающиеся барьеры на пути получения качественного и недорогого российского образования окончательно исчезнут. С учётом углубления интеграции между нашими странами и возрастающей активностью российского бизнеса в Казахстане бизнеса, потребность в специалистах из соседней страны будет только расти.

В то же время для желающих учиться в России казахстанцев наиболее актуальным остается вопрос обеспечения личной безопасности. Основными факторами, оказывающими негативное влияние на привлекательность российского образования, остаются проявления национализма и шовинизма, в первую очередь, по отношению к выходцам из кавказских и центрально-азиатских республик. Ненависть к иностранцам породила страхи и испортила имидж России, как безопасной для учебы страны, а её признанные центры образования перестали быть толерантным к приезжающим. В 2008 году Казахстан потрясло жестокое убийство на национальной почве студента московского университета нефти и газа имени Губкина Ерлана Айтымова. События на Манежной площади в 2011 году и последовавшие за ними “русские марши” только усилили такие опасения. Поэтому, многие наши соотечественники предпочитают обучаться в российских вузах по заочной или дистанционной форме - в ожидании лучших для себя времен.

В своё время международная президентская программа “Болашак” стала беспрецедентным по своему значению прорывом Казахстана в международное

образовательное пространство, открыв для наших студентов двери лучших зарубежных вузов мира. Казахстану были необходимы квалифицированные кадры с новым мышлением и знанием иностранных языков, без которых была бы невозможной модернизация страны и привлечение иностранных инвестиций. Для достижения этой цели республика выплачивала за каждого “болашаковца” из государственного бюджета в год от 3000 до 7000 долларов США. До этого, ни одна страна СНГ не направляла за рубеж такого большого количества студентов по специальной государственной программе. В начале 90-х годов первые группы казахстанских стипендиатов программы отправились в ведущие европейские и американские университеты. Их по праву можно считать казахстанскими “первооткрывателями” западного образования.

Учёба по данной программе предоставляла прекрасную стартовую площадку для продвижения карьеры не только в Казахстане, но и за его пределами [4]. Вернувшись на родину с багажом западных знаний, первые “болашаковцы” оказались в числе самых востребованных специалистов для набирающей обороты казахстанской экономики. Буквально за самый короткий промежуток времени многие из них достигли небывалых вершин в государственной службе, а также в других сферах экономики и бизнеса. Сегодня едва ли не в каждом аппарате министерства, ведомства или национальной компании можно увидеть бывших стипендиатов “Болашака”, занимающих позиции первых руководителей или их заместителей.

Успехи “болшаковцев” на поприще карьеры в Казахстане кроются, прежде всего в их сплоченности и организованности. Не секрет, что казахстанские выпускники западных вузов пользуются особым отношением государств, где они в свое время обучались. Посольства Великобритании, США, Франции и Германии всячески поддерживают создание объединений выпускников своих вузов. Такие альянсы превратились в своеобразные “элитарные клубы” по интересам, куда ограничен доступ простым казахстанцам [5]. Проведение всевозможных тренингов, встреч, выставок и тематических вечеров – все это форма работы нынешних объединений вчерашних студентов западных университетов. В ходе таких randevu происходит налаживание и упрочение связей, как между самими бывшими выпускниками, так и с представителями зарубежных дипломатических миссий и коммерческих структур.

Открытие в Казахстане в начале 90-х годов первых казахско-турецких лицеев стало значительным шагом, приблизившим республику к западным стандартам образования. Идея создания сети средних специальных учебных заведений Турции за рубежом принадлежит известному ученому-тюркологу Фетхуллаху Гюлену. Её особенность заключается в распространении знаний через лицеи – центры турецкой образовательной, издательской и просветительской деятельности. Эти учебные заведения заметно отличались от наших общеобразовательных школ своими современными методиками и инновационными программами, солидной информационно-технической базой,

широкими возможностями для изучения английского и турецкого языков, высокой квалификацией иностранных преподавателей, уникальной системой воспитания подростков [6].

На сегодняшний день более 2000 бывших лицеистов из Казахстана получили высшее образование в различных университетах Турции по государственным или частным образовательным программам. Ежегодно посольство страны проводит набор абитуриентов из числа выпускников казахстанских школ в количестве 125 человек, которые получают право на бесплатное обучение по бакалаврским и магистерским программам за счёт турецкого правительства. Будущим студентам выплачивается ежемесячная стипендия в размере 200 долларов США с предоставлением бесплатного проживания в общежитиях. По имеющейся информации, начиная с лета 2012 года, все желающие обучаться на родине Ататюрка будут освобождены от обязательной сдачи предварительных экзаменов, как это было раньше, а их количество будет увеличено до 200 человек.

Турция с большой пользой использует сложившиеся исторические и культурные связи с Казахстаном по продвижению своих интересов в сфере высшего и среднего образования. В республике действует три университета и несколько фондов, финансируемых турецким капиталом. Молодежь, закончившая турецкие вузы, отличается особой сплоченностью, организованностью и мобильностью. Под эгидой турецкого посольства, частных компаний, университетов и фондов регулярно проводятся различные благотворительные мероприятия: от празднования курбан-байрама до главных национальных юбилеев страны. Их целью является объединение и поддержка интеллектуального и делового потенциала набирающего силу тюркоязычного сообщества Казахстана. Поэтому, опираясь на поддержку собственных влиятельных образовательных и деловых структур в Казахстане, Анкаре удалось заложить основы будущего влияния в регионе: местное молодое поколение, получающее образование в азиатских университетах и колледжах, может оказаться для нее надежной опорой в будущем.

Бытовавшее многие годы представление о том, что в Китай можно приезжать только для изучения китайского языка осталось в прошлом. В свое время китайское правительство направило на обучение в американские и европейские университеты несколько сотен тысяч своих студентов (!), которые вернулись на родину высококлассными специалистами по самым передовым направлениям науки и техники, имея в багаже и превосходное владение английского языка [7]. Теперь в Поднебесной наши соотечественники могут осваивать не только китайский, но и совершенствовать свой английский, французский и другие языки. Власти страны всеми способами способствуют приезду в страну как можно большего числа иностранных студентов, стимулируя этот процесс предоставлением бесплатных государственных

грантов, высокими стипендиями, низкой оплатой за проживание и главное – полной гарантией безопасности для жизни и учебы будущих специалистов.

Китай уверенно приближается к лидирующим позициям на международном рынке образовательных услуг, догнав по многим показателям развитые европейские государства. Так, по числу иностранных студентов из Африки КНР уступает в настоящее время только Соединенным Штатам Америки. Сейчас в китайских вузах обучается более 300 000 иностранных граждан из 51 страны мира. Правительство подписало двусторонние соглашения о взаимном признании дипломов с большинством государств мира, что значительно облегчает процедуру признания дипломов местных университетов за рубежом. Китайское руководство исходит из простого расчета при приеме иностранных студентов: чем больше приезжает учащихся, тем больше будет у страны своих приверженцев в будущем.

Вопрос о преобладании какой-либо страны с её системой образования в Казахстане не стоит так остро. Достаточно взглянуть на сайт Центра международных программ казахстанского министерства образования, ответственного за реализацию программы “Болашак”, чтобы убедиться, что “география” стран, где обучаются казахстанцы, весьма разнообразна - это 27 ведущих государств мира от США до Австралии. Количество стипендиатов в разрезе мест обучения также дифференцировано – нет явных “предпочтений” к системе образования той или иной страны. Всё это может стать определенной гарантией того, что в будущем у нас не будет явных “перевесов” одних зарубежных образовательных школ над другими, и как следствие в перспективе - одних групп выпускников национальной элиты – над другими. Тот факт, что Казахстан за все прошедшие годы сумел подготовить за рубежом более 3000 специалистов может стать залогом успешного осуществления подобных контактов с нашими иностранными партнерами в будущем на неофициальном, дружественном уровне.

Список литературы

- 1 За рубежом образование получают 30 тысяч казахстанцев. - [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://www.bnews.kz/ru/news/post/139579> - (дата обращения 21.12.2013).
- 2 Плакий С. И. Конкурентоспособность российского высшего образования / Карьерный рост: транснациональные диалоги об управлении персоналом и развитии рынка труда. - М., 2008. – С. 111-114.
- 3 Арефьев А.Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: Центр социального прогнозирования, 2007. – 698 с.
- 4 Обучение за рубежом: 5 главных проблем и как с ними справиться. - [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: - (дата обращения 18.12.2013).

5 Лучшие британские школы: рейтинг выпускников. - [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: - <http://www.uchi.kz> (дата обращения 21.12.2013).

6 Более 10 тысяч иностранных студентов обучается в казахстанских вузах. - [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: - <http://news.headline.kz> (дата обращения 21.12.2013).

7 Приключения казахстанцев в Китае // Мегаполис. – 2012. - 05.11. – С.4.

Әділханұлы Н.

Бүгін студент – ертең элита. Қазақстанда шетел университеттердің түлектері арасындағы бәсеке белең алуда

Бұл мақалада әлемдегі жоғары оқу орындарын тәмамдаған қазақстандық түлектерінің арасындағы бәсекелестік әрекеттерінің орын алуы қарастырылған. Бұл мәселе Қазақстанға жақын арада өзекті мәселелердің біреуіне айналуы әбден мүмкін. Батыс елдері, Ресей Федерациясы, Қытай және Түркияның жоғары оқу орындарын бітірушілері қазіргі кезде Қазақстанның саяси, экономика және бизнес салалындағы таңдаулы элиталық топтың алдыңғы қатарына кіру үшін қатаң күрестерін бастады.

Adilkhanuly N.

Today - students, tomorrow - elite. The competition of foreign universities's graduates grows in Kazakhstan

This article considers the emerging competition in the country graduates of various foreign high educational schools. This issue has become very topical for Kazakhstan in the nearest future, and it can directly affect the country's vector of development of foreign policy. Kazakhstan's graduates of universities of Russia, China, Turkey and Western countries have entered into serious competition for the leading position in the national elite: politics, economics and business.

УДК 373.5.016:81'246.2(571.56)

Григорьева В.В., к.п.н., доцент

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
Институт зарубежной филологии и регионоведения, Якутск, Россия*

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВИЗМА В ЯКУТИИ

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что современное общество предъявляет все больше требований к специалистам. Специалист должен стать конкурентноспособным для достижения своих целей и удовлетворения своих ожиданий. Одним из пунктов конкурентноспособности специалиста является владение несколькими языками. Основной особенностью иноязычного образования в республике Саха (Якутия) является то, что она реализуется в условиях билингвизма.

Ключевые слова: конкурентноспособность специалиста, иноязычное образование, билингвизм, иностранный язык, двуязычие, язык-доминанта, глобализация образования

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что современное общество предъявляет все больше требований к специалистам. Люди вынуждены проявлять свои лучшие качества для того, чтобы быть принятым на работу или выиграть грант. Специалист должен стать конкурентноспособным для достижения своих целей и удовлетворения своих ожиданий. Одним из пунктов конкурентноспособности специалиста является владение несколькими языками. Способность человека говорить на двух и более языках проявляется в связи с тем, что современное общество стало более открытым, развиваются прямые связи между регионами, странами и соответственно, народами.

Иноязычное образование не является однородным, единообразным на всей территории огромного пространства России, оно имеет свои особенности и специфику в различных субъектах Федерации. Под термином иноязычное образование мы понимаем процесс обучения иностранным языкам в системе образования.

Основной особенностью иноязычного образования в республике Саха (Якутия) является то, что она реализуется в условиях билингвизма. Кроме того необходимо учитывать также географическое положение региона, климатические условия, многонациональность, кочевой образ жизни северных народов. Билингвизм как условие иноязычного образования имеет положительные и проблемные стороны. Сложность данного вопроса заключается в том, что перед учителями иностранных языков встает проблема

как использовать положительные стороны билингвизма и как нивелировать отрицательное влияние.

Различные аспекты данного явления освещались в психологических и психолингвистических исследованиях зарубежных авторов (А.Герлах, В.Генс, Дж. Кэрролл, С.Кросби, П.Колерс, У.Лэмберт, Ч.Осгуд, П.Примслер, Д.Слобин, Ф.Смит и др.). Билингвизм и многоязычие в России изучались многими учеными с разных точек зрения: лингвистической, социально-исторической, дидактической, психологической, психолингвистической (М.М.Михайлов, Е.Н.Верещагин, Л.В.Щерба, И.А.Зимняя, И.И.Китросская, Н.В.Имедадзе, Р.К.Миньяр-Белоручев, А.А.Леонтьев и др.). По мнению О.С.Ахмановой «двуязычие (билингвизм) – одинаково совершенное владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» [1, с.143]. Р.А.Будагов считает, что «при билингвизме определить родной язык бывает очень трудно; говорящие с детства усваивают два языка, причем одним они пользуются в быту, а другим – в официальном общении» [1, с.143]. В.Ю.Розенцвейг отмечает способность человека переключаться с одного языка на другой в зависимости от ситуаций общения, «под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуаций общения и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения» [1, с.144].

Анализ теоретической литературы по обсуждаемой проблеме показывает, что существуют различные типы и виды билингвизма. По критерию правильности и неправильности речевого произведения Е.М.Верещагин выделяет три типа билингвизма: *координативный, субординативный и медиальный*. По числу действий, выполняемых на основе умений, Е.М.Верещагин билингвизм делит на: а) *перцептивный*, если данное умение позволяет билингу понимать речевое произведение, принадлежащее второй языковой системе; б) *репродуктивный*, если билингв умеет воспроизводит вслух или про себя прочитанное и услышанное; в) *продуктивный*, если данное умение позволяет билингу не только понимать и воспроизводить речевые произведения, но и порождать свои с использованием вторичной языковой системы. По характеру контактируемых языков М.М.Михайлов выделяет следующие типы двуязычия: а) двуязычие, когда родной и неродной языки являются *структурно близкими*; б) двуязычие, когда родной и неродной языки являются *структурно отдаленными*. В республике Саха (Якутия) по классификации М.М.Михайлова наблюдается второй тип двуязычия, т.к. якутский и русский языки структурно отдаленные.

По классификации Н.В.Имедадзе в Республике Саха (Якутия) наблюдается несколько видов билингвизма. В сельской местности, деревнях и селах преобладает совмещенный билингвизм с доминантной системой родного (якутского) языка и системой неродного языка, подверженной интерференции. В некоторых местностях имеется совмещенный билингвизм с двумя

взаимоинтерферирующими языковыми системами, особенно в городах. В столице республики наблюдается координированный билингвизм с доминантной системой родного языка и системой неродного языка, не подверженной интерференции. Очень редко встречается совершенный координированный билингвизм, с приближающимися к моноглоту двумя системами [1, с.145].

Проблемами билингвизма в Якутии занимаются многие ученые, учителя, научные работники (Т.В.Аргунова, Г.Г.Филиппов, Н.Г.Самсонов, М.М.Фомин, Л.Г.Булгаков, В.В.Григорьева, Н.И.Иванова, И.П.Павлова, Г.С.Попова, Т.А.Бердникова, Л.Р.Алексеева и др.).

Билингвизм в Якутии имеет большую историю. Когда началось освоение Севера русскими, промышленники, служивые люди, переселенцы, ссыльные вступали в тесные контакты с коренным населением и положили начало сосуществованию двух и более языков. Порой русские полностью осваивали якутский язык и ассимилировались с северными народами, которые в свою очередь владели якутским языком. Как отмечает Т.В.Аргунова „Дореволюционное русское население довольно быстро становилось двуязычным, а часть его переходила полностью на якутский язык. Об этом писали многие путешественники и исследователи: А.Ф.Миддендорф, Н.Щукин, Ф.П. Врангель, И.А. Худяков, Р.К. Маак, И.И.Майнов, писатель И.А.Гончаров, профессор Ф.Г.Сафонов и т.д.“ [2, с.7]. Такая богатая история существования билингвизма не могла не сказаться на современном состоянии преподавания иностранных языков в Якутии.

Т.А. Аргунова на конференции „Проблемы двуязычия (многоязычия) в современном социокультурном пространстве“ выделила два направления в двуязычии: первое – „усвоение русского языка представителями национальных республик для более полной социализации в рамках российского государства и с целью наиболее полной реализации своих гражданских прав“; второе – „осознание необходимости интеграции в мировую систему информационных, социальных, культурных и других взаимоотношений посредством изучения мировых языков“ [2, с.3]. Эти два направления билингвизма в нашей республике оказывают огромное влияние на усвоение иностранных языков, в частности английского. В обучении английскому языку по проблемам билингвизма огромную работу проводит М.М. Фомин. Его диссертационное исследование было направлено на изучение билингвизма, его влияния на преподавание иностранного языка. Опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной, концепций Л.С.Выготского, И.А.Зимней, А.А.Леонтьева и других, М.М.Фомин предложил обучение английскому произношению на основе управления соотношением слухового образа и артикулярного действия, в котором он предлагает учитывать родной, русский и иностранный языки.

Л.Г. Булгаков придавал огромное значение выявлению языка-доминанта при билингвизме. Также он связывал условия становления билингва с типами школ в Якутии. Он выделил три типа школ: а) городские школы и школы промышленных районов, где преподавание всех учебных предметов и иностранных языков велось на русском языке; б) национальные городские или районные школы, где преподавание осуществлялось на родном, национальном языке учащихся, а русский язык изучался как один из учебных предметов; в) районные, сельские школы, где основная масса учащихся – лица коренной национальности. В этих школах преподавание велось на русском языке и учащиеся испытывали трудности двоякого характера – овладения русским и иностранным языками. В своей статье Л.Г.Булгаков подчеркивал что, билингвизм различается в зависимости от типа школ и окружающей среды, а выявление языка-доминанта особо сложная проблема.

Мы разделяем точку зрения М.М. Фомина о том, что система языка-доминанта в билингвизме гибкая и постоянно меняющаяся. Язык-доминант зависит от ситуаций и условий общения. Так, в республике Саха (Якутия) в двуязычных семьях может доминировать якутский язык, в городе – русский язык, на селе – якутский язык и т.д.

Взросший интерес к практическому владению иностранными языками ставит перед педагогической наукой задачи более глубокого изучения и обобщения этапов становления, развития и совершенствования образовательного процесса по иностранным языкам. Особую актуальность и значимость приобретает анализ и осмысление исторического опыта преподавания иностранных языков в таком многонациональном регионе России как Республика Саха (Якутия).

Более того, процессы глобализации образования, влияние Болонской декларации, переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования, возможность обучения за рубежом, участие в конкурсах, грантах, обменных программах влияют на деятельность школ, педагогических коллективов, учителей, воспитателей, педагогов, учащихся, родителей и ставят перед учеными задачу анализа тенденций развития преподавания, обобщения результатов педагогического опыта и нацеливают на перспективы дальнейшего совершенствования.

Учитывая тот факт, что история становления, развития и совершенствования российского образования и педагогической мысли четко прослеживается в историко-педагогическом анализе обучения отдельным учебным предметам и дисциплинам, в настоящее время необходимо рассмотреть в данном ракурсе преподавание иностранных языков в Республике Саха (Якутия).

Развитие иноязычного образования в Республике Саха (Якутия) имеет большую и богатую историю, анализ которой необходим в настоящее время. Местное население Якутии в начале 20 века фактически не изучало

иностранные языки. Большинство населения было безграмотным, но отдельные представители местного населения, которые были вовлечены в образовательный процесс, сосредоточенный, главным образом, в духовных семинариях и церковно-приходских школах, обучались грамоте.

Приведем только один пример, одним из таких представителей местного населения, связанного с обучением иностранным языкам является Попов Димитриан Дмитриевич (1827-1896), просветитель, тюрколог, фольклорист, этнограф, сотрудник Сибиряковской экспедиции, действительный член Императорского Русского географического общества.

Попов Димитриан Дмитриевич родился 23 июня 1827 г. в семье диакона Попова в с. Покровском Западно-Кангаласского улуса. Он окончил Якутское духовное училище, а затем Иркутскую духовную семинарию после чего был назначен учителем латинского и греческого языков в Якутское духовное училище, а позже он работал инспектором училищ.

Особенно примечательно то, что Д.Д.Попов блестяще знал якутский язык. Нет сомнений, что при обучении латинскому и греческому языкам он всецело опирался на знание родного языка своих учеников. В 1851г. Д.Д.Попов открыл в с. Ытык-Кель Ботурусского улуса первую частную школу и начал бесплатно учить способных мальчиков, которых сам приглашал, совершая поездки по улусам. В школе отца Димитриана впервые было введено преподавание якутского языка и грамматики, изучался якутский фольклор. Известно, что для обучения детей протоиерей создавал рукописные русско-якутские учебники и другие наглядные учебные пособия.

Д.Д.Попов осознавал важность принципа опоры на родной язык при обучении латинскому и греческому языкам. Создание в те годы русско-якутских учебных материалов подтверждает использование научных принципов обучения иностранным языкам. А формирование билингвизма и двуязычия в республике имеет глубокие корни.

Д.Д.Попов занимался общественно-научной деятельностью, был постоянным членом комитета по переводу священных и богослужебных книг на якутский язык, редактировал литературные труды по якутскому фольклору. Политические ссыльные, говорящие на русском языке, находили в нем просвещенного священнослужителя, умного собеседника и духовного наставника. Они пользовались книгами, журналами, газетами из его личной библиотеки, учились у него якутскому языку, культуре общения с местным населением, школе выживания в суровых условиях. Для этих людей он служил примером системного подхода к научному труду. Среди них Д.Д.Попов разглядел перспективного молодого человека – Э.К.Пекарского и убедил его продолжить начатое им «благороднее дело» по составлению фундаментального «Словаря якутского языка». Он передал Э.К. Пекарскому труд всей своей жизни, поделился богатым опытом и оказал бескорыстную помощь.

На наш взгляд, Д.Д.Попов является ярким представителем местного населения того времени, когда в Якутии началось обучение иностранным языкам. За заслуги перед Отечеством протоиерей Д.Д.Попов удостоен орденов «Святой Анны», «Святого Владимира» и других наград.

Знание и владение иностранными языками в третьем тысячелетии является необходимым условием в связи с расширением международных связей, социально-экономическим развитием общества, открытостью и доступностью информационных технологий, обучение иностранным языкам преследует комплексную реализацию практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей. Как предмет обучения и учебная дисциплина, иностранный язык влияет на расширение кругозора, способствует общему развитию человека, развивает мышление и речь.

Необходимость научного осмысления проблем обучения иностранным языкам определяется тем, что современная система образования оказалась тесно связанной с экономическими, социальными, культурными преобразованиями и изменениями всей страны. Каждый субъект Российской Федерации имеет свою концепцию и программу развития образования, составной частью которых является обучение иностранным языкам. А это требует серьезного анализа, осмысления в изменяющихся реалиях жизни.

Многие методисты, учителя, преподаватели ищут новые подходы и методы для использования билингвальных особенностей в преподавании иностранных языков. На кафедре методики преподавания Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ ведутся исследования и защищаются диссертационные работы по данной проблеме. В.В.Григорьева занимается двуязычием и многоязычием детей дошкольного возраста. В соавторстве с П.И.Гуляевой ею была разработана программа по обучению английскому языку для детских садов республики. В соавторстве с Н.В. Ситниковой было опубликовано дидактическое лото „Говори на иностранном“ на пяти языках (якутском, русском, английском, немецком, французском). Учебное пособие „Первые шаги в чтении“ по английскому языку вместе с А.Н.Борисовой, Н.В.Ситниковой тоже направлено на использование родного языка (якутского) в обучении.

Однако, нельзя забывать, что формирование и развитие полноценного двуязычия является важным фактором преодоления языкового барьера, сближения народов, совершенствования национальных отношений. Существование естественного билингвизма в Якутии, Татарстане, Башкортостане, Казахстане и в других субъектах России привлекает мировое сообщество в сфере обсуждения вопросов современной языковой политики.

Все вышеизложенное подтверждает то, что необходим учет двуязычия и многоязычия не только в целях обучения и преподавания иностранных языков, но и формирования и развития благоприятного сосуществования народов, языковой политики, гармоничных межнациональных отношений.

Список литературы

- 1 Фомин М.М. Модель обучения третьему языку в условиях естественного координативного и суординативного билингвизма //Актуальные проблемы коммуникации и культуры. Сб. науч. трудов / Под ред. Грейдиной Н.Л. – Пятигорск: ПГЛУ, 2013. – 336 с.
- 2 Григорьева В.В., Нелунова Е.Д. Социокультурный компонент открытой образовательной среды // Научное мнение – 2013. - № 3 – С.121-126.
- 3 Аргунова Т.В. Двужычие как социокультурное явление. //Проблемы двуязычия (многоязычия) в современном социокультурном пространстве.Сб. материалов науч.-практич. конф. /Под редакцией Слепцова П.А, Ивановой Н.И, Семеновой Л.Н. – Якутск: ИГИ АН РС(Я), 2007. – 228 с.
- 4 Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Изд-во Филоматис, Омега-Л, 2010. – 362 с.
- 5 Fomin M.M. A concept of teaching a language in bilingual multicultural setting //Сб. Science, technology and higher education. Materials of the II international research and practice conference. – Vol.II – Westwood / Canada, 2013. – P. 720.

Григорьева В.В.

Саха Республикасында шетел тилинде билим беру және билингвизмнің ерекшеліктері

Тақырыптың өзектілігі қазіргі қоғам тарапынан мамандарға қойылып отырған талаптардың артуымен байланысты. Маман өз мақсатына жетуі және өз үмітін қанағаттандыруы үшін бәсекеге қабілетті болуы қажет. Маманның бәсекеге қабілетті болу шарттарының бірі оның бірнеше тілді меңгеруі болып табылады. Саха Республикасында шетел тілінен білім берудің негізгі ерекшелігі оның билингвизм жағдайларында жүзеге асырылуы болып табылады.

Grigorieva V.V.

Teaching foreign language and peculiarities of bilingualism in Yakutia

The article is about peculiarities of bilingualism and teaching foreign languages in Yakutia. The relevance of the topic is in the fact that modern society demands more requirements from a specialist. Nowadays he should be more competitive for achieving his goals and expectations. One of the most necessary things for being competitive is to speak several languages. The main peculiarity of teaching foreign languages is the bilingual environment in Yakutia.

УДК37.014.53: 374.71

Кошербаева Г.Н., к.п.н, доцент

*Казахский университет международных отношений
и мировых языков им. Абылай хана,*

Кошербаев Р.Н., преподаватель

*НЦПК «Орлеу» Институт повышения квалификации педагогических
работников по Алматинской области, Казахстан*

К ВОПРОСУ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Необходимость воспитательной работы среди обучающихся по ознакомлению их с культурным разнообразием мира, социальными и культурными различиями в обществе, разнообразием ценностей и мировоззрений; привитие способностей принятия культурных и этнопсихологических различий (не знание которых в определенных случаях могут затруднить процесс межкультурного общения) является сегодня основной целью в вопросе межкультурного образования казахстанского общества. Особое внимание в данном случае должно быть отведено обучению и воспитанию принятия культурного разнообразия обучающихся, которое включает в себя все материальные и духовные ценности человечества: философию, поэзию, музыку, законы и правила, регулирующие его сосуществование с «чужой» культурой.

Ключевые слова: межкультурное образование, межкультурный диалог, система образования, общество, культурное разнообразие, многокультурность, полиэтничность, общение, образовательная среда

Процессы глобализации и информатизации, расширение политических и культурных контактов, а также полиэтничность и многокультурность современного казахстанского общества ставят перед педагогической наукой и системой образования особые задачи по формированию у обучающегося понимания многообразия мира, безграничности духовного совершенствования человека и способности преодоления ограниченности собственных ментальных ценностей. Все эти задачи возникают в связи с вошедшим в обиход понятием «межкультура», а вместе с ним и такие понятия как: «межкультурный диалог», «межкультурная коммуникация», «межкультурная германистика», «межкультурный менеджмент», «межкультурная философия» и т.д.

В современной жизнекартине людей не возможно представить человека существующего только в своем этномире, своей монокультуре. Так или иначе, иной мир и культура разными путями и способами проникает в жизнь каждого человека, и происходят процессы как взаимообмена, так и взаимовлияния.

Процесс образования должен в этом случае происходить, по мнению австрийских ученых В.Томашитца и У.Баатца с учетом переориентировки взглядов современного общества на мир, отхода от сложившихся стереотипов о привилегии Запада и превосходства европейской культуры над другими, т.е. необходимо «поместить культуры в одно большое открытое пространство», чтобы Запад мог почерпнуть что-либо от Востока и наоборот (по М.Шторни) [1].

Не секрет, что любое современное общество является отражением мирового, а потому выставляет все происходящие в мире изменения (как положительные, так и отрицательные). Поэтому и казахстанскому обществу, как отражению мирового общества, сегодня приходится решать возникающие проблемы, в том числе и в поле культурных различий, делающих прогноз межкультурных отношений в республике в будущем достаточно пессимистичным. Постсоветские годы «забвения» интернационалистского воспитания в обществе выросло поколение молодых людей, открытых для принятия, как националистических ценностей, так и негативных стереотипов по отношению к людям иной культуры. В последнее время в обществе идет увеличение в сторону напряжения, которое связано с отсутствием равенства шансов на получение образования, растущим социальным различием людей, религиозными разногласиями, плохим медицинским обслуживанием, увеличением безработицы и т.д. Это в свою очередь сказывается на социальной стабильности общества, общении между представителями разных культур. И потому образованию как синтезирующему различные проявления культуры органу предстоит нелегкая задача по решению и стабилизации возникшей ситуации, а педагогам поиск новых подходов в обучении и воспитании молодого поколения. Сегодня необходимо проводить образовательную работу среди молодежи по ознакомлению с культурным многообразием народов, с их социокультурными особенностями, ценностями и мировоззрением, умению постигать различия межкультурного характера, этнопсихологические различия, которые определенным образом могут препятствовать процессу коммуникации. Особое внимание следует отвести межкультурному образованию общества, т.к. оно охватывает все материально-духовные ценности человека: философию, поэзию, музыку; законы и правила, определяющие его сосуществования с «чужим».

В ответ на возникновение новых социокультурных реалий: глобализацию и интернационализацию мира, процессы этнокультурного самоопределения, проблемы мультикультурного общества и миграции обществом разрабатывается соответствующая образовательная стратегия, что отражено в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО, ОМЕР и т.д.. В частности, 70-80-х гг. XX-го столетия были отмечены тем, что по инициативе Совета Культурного Сотрудничества (CDCC), была учреждена рабочая группа под руководством L. Porcher и Micheline Rey, целью, которой было исследование методов и стратегий педагогического образования, были изданы рекомендации,

получили распространение многочисленные образовательные проекты, которые рассматривались не как мульти - или транскультурные, а как «межкультурные». А потому, не стоит считать эту проблему новой. Уже в те годы в Советском Союзе (Г.Волков и др.) и западной школе (Дж. Бэнкс и др.) появляются научные труды о культурных различиях и нерешенных проблемах, создаются дискуссионные площадки для поиска их решений. Наиболее полно это можно проследить в зарубежных концепциях мультикультурного образования (Д.Бэнкс и др.), межкультурного образования (П.Бателаан, Г.Ауернхаймер, В.Нике и др.), глобального образования (Р.Хенви) и т.д. В Германии это направление получило название «Auslaenderpaedagogik» (ею занимались университеты Кельна, Вены, Дортмунда, Бохума и др.) и подразумевало осознание того факта, что мультикультурализм Европы – не переходящее состояние (единое мировое пространство), и, соответственно необходимо проводить работу по межкультурной ориентации учебных предметов.

Начиная с 80-х гг. XX века педагогическая наука определила основной целью и ведущим принципом обучения для всех учебных предметов «межкультурное обучение». К примеру, сегодня в некоторых федеральных землях Германии создаются свои собственные учебные планы по межкультурному обучению (существующие и действующие учебные планы и учебные пособия претерпевают некоторые изменения). Суть их – привитие обучающимся уважительного отношения к системе ценностей, присущей носителям иного языка, с опорой на принцип равноценности различных культур.

В педагогической науке постсоветского пространства в направлении межкультурного образования также продолжились теоретические поиски: возникли концепции «Воспитание культуры межнационального общения» З.Т.Гасанова, «Многокультурное образование» Г.Д.Дмитриева, поликультурное образование под влиянием теоретических поисков авторского коллектива В.В.Макаева, З.А.Мальковой, Л.Л.Супруновой. Ведутся исследования в области мультикультурного образования (Абсалямова А.Г., Крылова Н.Б., Шафрикова А.В. и др.), воспитания национального самосознания и межэтнической толерантности (Зиновьев Д.В, Мубинова З.Ф., Ядрихинская Л.С., и др.) и т.д. Следует отметить, что основная идея всех концепций – воспитание толерантного отношения к культурам, отличным от собственной, и приобщение к мировым гуманистическим ценностям (прав человека, свобод, плюрализма, демократии и т.п.). Особое внимание можно уделить и концепции «Воспитание культуры мира» (Шнекендорф З.К.), «Педагогика и психология ненасилия» (Козлова А.Г, Маралов В.Г., Ситаров В.А); Этнопедагогике (Волков Г.Н., Валеев И.И., Тайчинов М.Г., Узакбаева С.А. и др.) как основам для реализации идей межкультурного образования.

Современные процессы, происходящие в мире, так и в республике (многонациональный состав населения, насильственное переселение народов,

миграция за последние 20 лет из стран Центральной Азии и зарубежья, неурегулированное до конца законодательство в отношении переселенцев и т.д.) стали центральной частью научно-профессиональной дискуссии в странах, имеющих дело с мигрантами. Миграционные процессы являются и мощными интеллектуальными, энергетическими вливаниями, и источниками притока и увеличения численности населения (в первую очередь молодежи и детей). Последнее обстоятельство особенно важно для стран с обостряющейся ситуацией старения населения, в которой из-за слабой рождаемости может оказаться и Казахстан.

Актуальность межкультурного образования осознана педагогической общественностью большинства полиэтнических стран, и становится частью их государственной политики. К примеру, в дети европейских школ сегодня в качестве второго иностранного языка изучают родной язык соседа – мигранта или представителя этнического меньшинства.

Казахстанская образовательная система сегодня делает первые шаги в этом направлении – «трехязычное образование», предложенное президентом страны, должно создать особый пласт для межкультурного образования общества в будущем.

Цель межкультурного образования – это разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции «как чужой», преодоление этноцентрической фиксации, толерантности, признания равенства шансов для всех, сознательное, ответственное социальное поведение и взаимообогащение через диалог культур. И здесь особая роль отводится языку как катализатору национального, а следовательно, и общественного (численный перевес казахов) сознания.

Сегодня, как и в советское время, национальная школа является хранителем и транслятором народного языка и опыта, стоит на страже интересов этноса. Казахская школа в республике переживает сегодня принципиально новый этап развития (особо выделяются южные регионы). Ее главная черта – динамично растущее расширение роли казахского языка и культуры в содержании образования, что дает возможность для создания школы нового типа и межкультурного образования молодежи на базе казахской культуры. Рост численности казахских школ, стремящихся заново определиться относительно своего этнического составляющего, свидетельствует о необратимости процесса национализации в образовании, в тоже время это приводит и к возникновению определенных проблем как в диалоге культур (не желание изучать казахский язык, рост бытового национализма, знание только одного языка и др.), так и в трудовой занятости молодежи. Так в силу не унифицированной, единой терминологии казахского языка нет возможности для полного проявления профессиональных компетенций казахоязычных специалистов на практике; горизонты трудового рынка для выпускников казахских школ более сужены и за счет переориентации на востребованные

«восточные» языки: китайский, арабский, корейский, турецкий и т.д., знание которых, по мнению их изучающих даст больше шансов на получение высокодоходной работы и возможности выезда за рубеж, трудовой миграции. К примеру, выпускники казахско-турецкого лицея кроме казахского или русского свободно владеют турецким и английским языками и имеют возможность продолжать образование в вузах Турции, с последующим трудоустройством в турецких компаниях, зарегистрированных в республике, что стимулирует изучение данного языка. Другой проблемой является выбор языка обучения как основы межкультурного компонента содержания образования. Им чаще всего является русский язык в виду его широкого распространения во всех сферах жизнедеятельности казахстанского общества. Но, как показывает практика, приоритет выделения одного языка непременно ущемляет права другого, и как следствие происходит «уход от принципа открытости и диалогичности культурных компонентов содержания образования, эрозия общего контекста единого образовательного и цивилизационного пространства ..., предполагающего при всем плюрализме культур и субкультур сохранение и развитие тех общих базовых ценностей гуманизма и гражданского общества, которые были ранее рождены ... (или же воспринимаются ею сегодня из фонда культуры других цивилизованных государств)» [2, с. 53]. «Между «своим» и «чужим» должно располагаться среднее звено – широкий культурный ареал, с одной стороны, родственный данной культуре, с другой стороны, имеющий налаженные кросс-культурные «мосты» и «каналы», соединяющие с другими мировыми культурами», - считает А.В. Шафрикова [3, с. 89].

Нельзя сказать, что решение данной проблемы стоит на месте, сегодня можно увидеть лучшие варианты казахских школ представляющих собой реализацию принципа диалога культур (по Бахтину М.М), рассмотрение жизни человека в хронотопе «пространстве – времени». В современной казахской школе идет построение диалога казахской, английской и русской культур, стремление к открытости, активно формируется толерантная социальная среда, содержание образования строится с опорой на национальный компонент, который, в первую очередь, отражается в гуманитарных предметах, концептуальным ядром содержания часто становится народная педагогика. И здесь нельзя не согласиться с мнением российского ученого Н.Б.Крылова утверждающего, что «только преодолев устаревшие дидактические нормы и устаревшие школьные технологии, мы выйдем на понимание назревшей необходимости строить национальную школу не лицом назад – в историческое прошлое, каким бы героическим оно не было, а лицом вперед – в будущее этноса. Такая школа уже не сможет ориентироваться только на традиционное этническое сообщество, а должна будет ориентироваться на творческую личность – носителя культуры этноса» [4, с. 91].

Казахстанское общество сегодня больше представляет собой мультикультурную среду, учитывая это можно утверждать, что каждая школа и

каждый класс имея свой вариант общего межкультурного пространства, становится одним из решающих условий развития личности [5, с. 57]. Следовательно, процесс межкультурного образования общества поступательно движется в сторону улучшения, соблюдая присущие ей закономерности и принципы.

В межкультурном образовании один из принципов – толерантность предполагает выбор каждым ребенком и его семьей тех особенностей культурной и национальной идентификации, которые важны для них в данный момент в существующем пространстве. Потому для современного этапа развития теоретико-педагогической мысли характерно разделение проблемы межкультурного образования на проблему национальной школы и проблему межкультурного диалога как основной воспитательной парадигмы современной школы. Данная проблема решается, по мнению Супруновой Л.Л. только тогда когда идет «приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также как развитие планетарного сознания и формирование готовности и умения жить в многокультурной среде» [6, с. 81]. Такое понимание межкультурного образования существенно отличается от трактовки западных ученых, т.к. по их мнению считается, что содержание образования черпается из родной и мировой культур, в которых соединяются достижения разных народов (в качестве примера можно привести концепцию Дж. Бэнкса о поэтапной интеграции материала поликультурного характера в содержание образования, аспекты которой стали ориентиром для современных американских дидактов).

Следует подчеркнуть, что поиск в решении проблемы межкультурного образования современного общества идет в многовекторно. К примеру, с 1960-х гг. учеными ведется активная работа над созданием теории куррикулума, понимаемой как теоретическое описание и критический анализ явлений конкретной предметной области, и практические рекомендации по его применению. Ведущими теориями куррикулума являются: *дескриптивные* (эмпирический подход к анализу существующих реалий); *предписывающие* (новые подходы, перспективы и интерпретации явлений); *критические* (понимание, контроль и диалектическое отношение между теорией и практикой); *трансмиссионные* (передача педагогом знаний, умений и культурных ценностей); *транзакционные* (диалог обучающегося с учебной средой, побуждение его к самостоятельному поиску); *трансформационные* (воспитание личности активным, ответственным участником социальных преобразований). Межкультурное образование в этом случае включает элементы всех вышеуказанных типов теории куррикулума, т.к. исследователями часто применяется дескриптивный анализ образовательных условий для выявления аспектов образования, нуждающихся в переменах; критические рекомендации обосновывают необходимость трансформации этих условий с целью учета этнических и культурных различий обучающихся;

предписывающие рекомендации указывают на трансформации, которые следует производить в первую очередь, чтобы школа могла грамотно и с максимальной эффективностью опираться на многообразный характер общества с целью предоставления всем его членам качественного образования.

Американскими учеными в попытке решения проблемы разработаны модели межкультурного куррикулума, ведущими среди которых выступают:

- «*модель для глобальных и мультикультурных перспектив*» (К. Бэннет) сводит ключевые ценности межкультурного образования к следующему: а) принятие культурного многообразия; б) уважение человеческого достоинства; в) ответственность за глобальное сообщество;

- «*модель «интегративные мультикультурные базовые умения*» (Ж. Гэй) состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных циклов: *первый* (сердцевина куррикулума) предполагает переход обучающихся от универсальных базовых умений и навыков к ценностно-этической ориентации; *второй* – вооружение обучающихся умением критически мыслить, овладение различными общественно необходимыми знаниями и навыками;

- «*модели Бэнкса*»: *первая* модель располагает в центре куррикулума общую проблему, имеющую несколько перспектив для рассмотрения (например, изучение проблемы расовой дискриминации и ее анализ глазами афроамериканцев, американцев китайского, еврейского, итальянского, японского и др. происхождения). С целью более глубокого понимания ее сути предлагается проведение «этнонационального анализа» (развитие этой проблемы за пределами США и ее влияние на этнические группы других стран); *вторая* модель предусматривает анализ взаимоотношений между различными микро- и макрокультурами американского общества.

Именно «модель Бэнкса» сегодня представляет особый интерес, т.к. подчеркивает важные моменты любого поликультурного общества: культурные различия членов одной этнической группы; общечеловеческие ценности, разделяемые всеми членами всех без исключения этнических групп поликультурного общества, поскольку они принадлежат к одной человеческой расе.

Особого внимания заслуживает и малоизвестная критическая теория расы (CRT), которая берет начало от этнических исследований (Д. Уильямс и др.) и работ афроамериканских специалистов по правоведению (Д. Белл, А. Фриман), обладающая большим потенциалом для межкультурных исследований она систематизирует различные подходы к определению расы, расизма и других форм дискриминации; используя связный рассказ в качестве педагогического приема при анализе мифов о расе в различных культурах. Ценной находкой авторов CRT является особая форма анализа проблем современного общества в виде рассказа, семейных историй, биографических очерков, иносказаний, хроник, сказок, притчи и т.д.. Создатели теории (Р.Делгадо, Р.Чанг, Л.Икемото и др.) признают силу эмпирических знаний, поэтому сюжет всегда основан на

реальных событиях и жизненном опыте цветных американцев, но с вымышленными героями (ярким примером служит вышедший на экраны 2007 г. фильм «Писатели свободы», по книге соавтора учащихся и учителя Эрин Грувелл). Этот опыт можно будет учесть в процессе организации и проведения учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях с многокультурным составом.

Учитывая мнение западных ученых-педагогов по данной проблеме, необходимо остановиться и на видении ее решения с позиции российского исследователя Ершова В.А., предлагающего строить содержание межкультурного образования на общедидактической теории четырехкомпонентного состава общего образования (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин). Структура содержания межкультурного образования в его представлении выглядит следующим образом:

- развитие социокультурной идентификации обучающихся как условие понимания и вхождения в многокультурную среду;
- овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира;
- воспитание эмоционально положительного отношения к разнообразию культур;
- формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира.

Особое внимание при отборе содержания межкультурного образования следует обратить на социокультурное окружение обучающихся (этнический и конфессиональный состав, господствующие установки и предубеждения; интересы обучающихся к проблемам многокультурного общества в целом или отдельных социокультурных групп); социально-экономические особенности региона; изменяющуюся социокультурную ситуацию в республике; методологические, методические и личностные возможности как отдельного педагога, так и всего педагогического коллектива образовательного учреждения [7, с.15].

В процессе изучения различных подходов по решению задач межкультурного образования хотелось бы отметить и концепцию «многокультурного образования» Дмитриева Г.Д. как синонима поликультурного. Данная концепция в отличие от вышеназванных имеет более широкое понятие, т.к. автор рассматривает различные субкультурные характеристики личности (пол, возраст, географическое происхождение, телосложение и прочее). Многокультурное образование исходит из идеи, когда независимо от культурологических его составляющих, каждый должен иметь равные возможности в получении полноценного образования, уважении и внимании к личности, его социальном развитии в соответствии со потребностями. Оно признает уникальность каждой культурной группы, которые носят конструктивный социальный характер, и отвергает неконструктивизм, авторитарность, навязывание ценностей, насилие над человеком. Многокультурность как яркое проявление межкультурного

образования можно назвать *«освобождающим»*. Оно побуждает обучающихся подвергать сомнению устоявшиеся идеи, ценности, не бояться быть самим собой, развивает любознательность, учит умению задавать вопросы, интересоваться культурой своих сверстников и др. Культурным контекстом их жизни в этом случае должен стать активный социальный реконструктивизм (преобразователь) человеческих отношений, стремление к избавлению от культурной неграмотности, стереотипов, предубеждений, толкающих общество на путь регресса [8, с. 35]. Несомненная актуальность такого образования ставит вопрос о придании «многокультурности» статуса одного из важных дидактических принципов, а воспринятые Дмитриевым Г.Д. идеи американской мультикультурной традиции в педагогической науке можно считать теоретической предпосылкой для развития современного межкультурного образования общества.

Анализ состояния данной проблемы в практике современной казахстанской образовательной системы показывает, что межкультурное образование сегодня – не данность, а необходимость: как на уровне педагога (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию терпимости культурных различий, формирование межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений), так и на уровне образовательного учреждения (в плане методического оснащения, в т.ч. соответствующими по содержанию учебниками социально-гуманитарного направления). Сегодня только тот человек сможет мирно сосуществовать с окружающей его средой кто способен к развитию в себе толерантности, имеет прочный культурно-идентичный стержень. А для этого необходимо как отмечает Г. Дмитриев учесть, что «... каждый человек есть пересечение многих культур и поэтому можно говорить о наличии у индивида нескольких идентичностей, т.е. человек мультиидентичен. В условиях демократии люди имеют право сами определять свою идентичность» [9, с.14].

Придерживаясь идеи плюрализма в обществе, принципов диалога культур и мультикультурности в образовании, утверждая основные гуманистические ценности, можно создать условия для развития межкультурного образования. Для этого необходимо в каждом конкретном образовательном учреждении как центре культурной среды ставить задачу развития личности и обучающегося и педагога, больше привлекать общественность и семью к решению проблем воспитания в межкультурной среде [10, с. 5].

Учитывая то, что межкультурное образование, являясь одновременно трансмиссионным, транзакционным и трансформационным вооружает обучающихся новыми межкультурными знаниями, предоставляет возможность диалога с иными культурами и нацелено на воспитание активных граждан современного общества можно утверждать, что современное казахстанское общество сегодня остро нуждается в компетентных педагогах, способных осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном

образовательном пространстве; специальных исследований требуют также вопросы проявления различных видов дискриминаций в социуме (этнической, культурной, гендерной, социальной, религиозной, языковой и др.); особого внимания заслуживает проблема обучения и воспитания толерантного отношения к людям с альтернативным развитием, т.к. в Казахстане, в отличие от ведущих стран, еще мало сделано для того, чтобы люди этой категории чувствовали себя полноправными членами общества. Для этого необходимо переосмысление современных тенденций в педагогике, создание условий и механизмов по самодетерминации личности, что в свою очередь возможно только тогда, когда будет проведена работа по перестройке системы образования на методологическом основании концепции диалога культур; когда каждый член общества сознательно подойдет к решению этой проблемы, проявит: взаимозаинтересованность, углубление индивидуальной позиции культуры (субъекта), осознанное взаимодействие, желание преодолеть культурные барьеры; когда будет применен системный подход, т.е. переходу от фрагментарного к систематизированному освоению межкультурного диалога на дисциплинарном и междисциплинарном уровнях; проведена работа по изменению содержания образовательных программ и введению изучения основ теории межкультурного образования не только с позиции социальной дисциплины. При этом необходимо учесть, что межкультурное образование предполагает преподавание основ межкультурного взаимодействия прежде всего с учетом своей культуры, а это значит, что сегодня необходимо повышение качества обучения казахского языка как базиса современной казахстанской культуры; необходимо изменение содержания образовательных программ с учетом аспектов межкультурного диалога; создание элективных курсов по основам теории межкультурного образования с учетом истоков казахской культуры воспитания и образования, интегрирование их в учебные программы вузов; необходимо расширение информационного обмена по исследованию проблем обучения и воспитания на методологическом и научно-методическом уровне межкультурного образования современного казахстанского общества.

Список литературы

- 1 Носачева Е. Межкультурное образование как проблема педагогической науки европейского союза. - [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://www.rspu.edu.ru/university/publish/journal> - (дата обращения 21.10.2013)
- 2 Кузьмин М.Н., Сусоколов А.А., Бацын В.К., Ешич М.Б. Концепция национальной школы: Цели и приоритеты содержания образования. – М.: ИНПО, 1994. – С. 53.
- 3 Шафрикова А.В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию обучающихся: дис...канд. пед. наук. – Казань, 1999. – С. 89.

4 Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – С. 91.

5 Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Новые ценности образования, 1996. – С. 57.

6 Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии // Magister. – 2000. - №3. – С. 77 - 81.

7 Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки обучающихся средней школы: автореф. дис ... канд. пед. наук - М., 2000. – С. 15.

8 Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – С. 35.

9 Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования: дисс....докт. пед. наук, - Ставрополь, 1997. – С. 194.

10 Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М., 1999. – С. 208-209.

Көшербаева Г.Н., Көшербаев Р.Н.

Қазіргі қазақ қоғамына мәдениетаралық білім беру мәселесі туралы

Мақалада халықтар мәдениетінің көп түрлілігі, әлеуметтік-мәдени өзгешеліктер, құндылықтар және дүниетаныммен таныстыру, сондай-ақ қарым-қатынас үрдісіне белгілі бір дүниеде кедергі келтіретін мәдениетаралық сипаттағы айырмашылықтарды, этнопсихологиялық өзгешеліктерді ажырата білуге үйрету қоғамдағы мәдениетаралық білім берудің негізгі мақсаты болып табылатындығы ашып баяндалады. Бұл жағдайда өзіне адамның бүкіл материалдық-рухани құндылықтарын: философия, поэзия, музыка сонымен қатар адамның «өзге» мәдениетпен қатар, өмір сүруін анықтайтын заңдар мен ережелерді енгізетін мәдени көптүрлілікке ерекше көңіл бөліну қажеттігі атап көрсетіледі.

Kosherbaeva G.N., Kosherbaev R.N.

To the question of intercultural education of contemporary Kazakhstani society

The need for educational work among the students to familiarize them with the cultural diversity of the world, social and cultural differences in society, a variety of values and worldviews; instilling of abilities making cultural and ethno-psychological differences (not knowing which in certain cases may complicate the process of intercultural communication) is now the main goal in intercultural Education of Kazakh society. Particular attention in this case should be given training and education of students taking cultural diversity, which includes all the material and

spiritual values of humanity: philosophy, poetry, music and laws and regulations governing its coexistence with the "foreign" culture..

УДК: [378. 015. 311:316.36]-053.6

Ткачева Ю.Г., аспирант
*Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко, Луганск, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье раскрывается сущность и структура готовности к материнству. Выделены компоненты, критерии и уровни готовности к материнству. Автор предлагает ВУЗ как среду влияния на студенческую молодежь, исходя из соображений, что у студентов уже определенным образом сформировалась система отношений, в силу возрастных и индивидуальных особенностей, но продолжается процесс интенсивного личностного, ценностно-смыслового самоопределения. Приведены результаты анализа состояния готовности современной студенческой молодежи к материнству.

Ключевые слова: материнство, готовность к материнству, блоки готовности, студенческая молодежь, система ценностных ориентаций, учебно-воспитательный процесс

На протяжении веков роль женщины и ее положение в обществе всегда связывались с материнством. Изучение материнства на современном историческом этапе является одной из актуальных проблем медицины, психологии, социологии и педагогики, что обусловлено демографической ситуацией, которая сложилась на постсоветском пространстве, деградацией семейной жизни, снижением престижа материнства, ростом внутрисемейного насилия. Вышеуказанные процессы непосредственно связаны со снижением потребности в детях, уменьшением рождаемости, насилием над детьми в родительской семье, а также прямым отказом женщины от предназначенной ей природой роли матери. При этом женщина на пороге материнства оказывается неосведомленной относительно элементарных особенностей развития ребенка и основных функций ухода за ним [1].

К изучению проблемы и формированию готовности к нему каждая сфера научного знания подходит, исходя из своих целей и задач. Проблемам молодежи и формированию готовности к материнству еще до рождения ребенка посвящены

работы известных психологов И.А.Алёновой, И.П.Катковой, Л.Г.Камсюк, О.И.Лебединской, Ю.П.Петренко, Л.Либринг, Д.Пайнз, М.Р.Хан, Дж. Хорни; педагогическим аспектам формирования осознанного родительства в зарубежной практике – работы О.Безпалько, И.Братусь, Т.Веретенко, В.Гурова, Г.Лактионовой, Р.Овчаровой; социолкультурный и исторический аспекты материнства рассматриваются в работах В.Захарова, Т.Г.Киселевой, И.С.Кона, Р.В.Овчаровой, В.А.Рамих; проблема девиантного материнства нашла свое отражение в исследованиях В.И. Брутмана, О.А. Копыл, А.И.Захарова; определенные аспекты проблемы отношения матери к ребенку отражены в работах Л.Л.Баз, А.Я.Варги, Г.В.Скобло; разработке проблематики репродуктивного здоровья посвящены научные труды О.Балакиревой, Г.Бурдули, О.Вакуленко, Л.Волынец, Б.Ворника, Ю.Галустян, Т.Говорун, Н.Гойды, Н.Жилки, Н.Зимовец, Т.Иркиной, В. Кравец, Г.Лактионовой, С.Лукашук-Федик, А.Нагорной, В.Оржеховской, З.Пальян, О.Петрунько и др. Как видим, проблема материнства выступает предметом глубокого исследования разных научных сфер, но при этом педагогический аспект проблемы материнства недостаточно исследован современными учеными, поэтому всестороннее его изучение в контексте высшего учебного заведения становится все более актуальным [2, с.74].

Целью нашей статьи является определение сущности и структуры феномена «готовность к материнству», а также исследование проблемы его формирования в системе высшего образования.

Исследуя проблему материнства и подготовки женщины к выполнению роли матери, нами выявлено, что на протяжении многих столетий формирование готовности и отношения к материнству проходило в родительской семье, но падение института семьи в XX веке не способствовало формированию готовности к материнству у подрастающего поколения. В школах также не осуществлялась подготовка учащихся к будущему материнству, а уделялось внимание повышению сексуальной грамотности учащихся [3].

Поскольку именно юность характеризуется интенсивным развитием самосознания, ценностно-смысловой сферы, ориентированностью на будущее, стремлением к жизненному самоопределению, становлением полоролевых позиций, интимно-личностных отношений с противоположным полом, то мы считаем целесообразным перенести процесс формирования готовности к материнству в систему высшего образования. Смыслы самосознания в период студенчества не являются устойчивыми образованиями, в связи с чем, педагоги высшей школы могут решительным образом повлиять на студенческую молодежь относительно формирования у них идеального образа матери, ответственного отношения к материнству и готовности к нему.

Традиционно материнство продолжает быть одним из важнейших событий в жизни женщины, и ее готовность к нему должна определяться не только на физиологическом, но и на психологическом и социальном уровнях, что предусматривает выстраивание диады «мать – ребенок», формирование у молодой

женщины адекватного материнского поведения, также осознания, понимания и принятия роли матери и ответственности за судьбу своего ребенка.

Материнские чувства не являются врожденными, они развиваются у женщины наряду с мышлением, волей, воображением. Их можно формировать, а можно угнетать, пропагандируя другие ориентиры в качестве наиболее значимых. Материнское отношение не возникает само по себе после рождения ребенка, а проходит долгий путь становления и имеет тонкие механизмы регуляции, свои сензитивные периоды и побуждения, еще до замужества и беременности. Поэтому возникает потребность в активизации педагогической работы среди студенчества, направленной на формирование у молодежи осознанного материнства и отцовства, как условия полноценного личного существования и всестороннего развития будущего ребенка [4].

Опираясь на работы Г.Г.Филипповой, В.И.Брутмана, О.Ю.Шулаковой, Е.В.Матвеевой, С.Ю.Мещеряковой, Л.Л.Баз, О.В.Тиуновой, Н.В.Даниленко и других ученых, под готовностью к материнству мы понимаем особым образом организованную личностную сферу женщины, базирующуюся на её ценностном осознании и отношении к материнству и проявляющуюся в готовности и способности обеспечивать адекватные условия для развития ребенка.

Мы считаем, что структура феномена «готовность к материнству» включает следующий состав взаимосвязанных компонентов, а именно: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный и личностный.

Основными показателями *мотивационно-ценностного компонента* являются: осознание высокой ценности матери и ребенка на социальном и индивидуальном уровнях, уважительное отношение к материнству и детству; понимание важности реализации репродуктивной функции как для себя лично, так и для общества, ответственности за жизнь человека и человечества; признание необходимости субъектного отношения к ребенку, принятие ребенка, как самостоятельной ценности; понимание значимости материнства для психофизиологического развития ребенка, его социализации, индивидуализации, а также личностного развития женщины; осознание важности здорового образа жизни для рождения полноценного потомства и важности пренатального и раннего постнатального периодов в онтогенез человека.

Когнитивный компонент мы определяем как совокупность определенных знаний о материнстве: представления об идеальном материнстве, особенностях современного материнства, социальном статусе женщины, знания об этапах формирования материнства, материнских функциях, пренатальном развитии человека и рождение здорового потомства. Наполнение данного компонента дает возможность личности самостоятельно ориентироваться в проблеме материнства, а также позволяет отойти от стереотипного мышления и предрассудков, сформировать индивидуальную позицию в этом вопросе.

Операционный компонент репрезентируется через готовность к определенному направлению действий касательно материнства и детства, наличию

репродуктивных установок, умению адекватно общаться и взаимодействовать с детьми через образ собственного материнства, а также осознанная потребность быть матерью. Данный компонент основывается на прогностическом аспекте, то есть планировании действий относительно материнства.

Личностный компонент характеризуется доминирующим эмоциональным фоном личности относительно материнства и детства, что проявляется посредством эмоциональной окраски и ценностного отношения к материнству: представлением об образе матери и ребенка, стиле их взаимоотношений, современной и традиционной модели материнства; заинтересованности материнством и детством, отношением к собственной матери, ассоциации и чувствах, вызванных представлениями, как о собственном материнстве, так и материнстве в целом. Именно личностный компонент определяет переживания и чувства человека, подчеркивая значимость той или другой категории [5, с. 62].

Характеристика структурных компонентов готовности к материнству позволила нам выделить критерии, а также четыре уровня формирования готовности к материнству (низкий, средний, достаточный и высокий), которые свидетельствуют о выявлении количественных и качественных изменениях в каждом из компонентов готовности к материнству и феномена в целом.

Исследование, которое проводилось нами среди студентов филологических специальностей Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, привело нас к пониманию, что определенный процент девушек (31,1%) не рассматривает материнство как дальнейшую жизненную перспективу. Полученные данные подтверждают современные тенденции: материнство теряет свои лидирующие позиции, а вершину ценностей постепенно занимают другие социальные женские роли. При этом (что особенно нас впечатлило), понимание материнства как основной жизненной функции женщины, выше у юношей (94,1%), чем у девушек. Большинство студентов ощущают нехватку знаний в сфере материнства и детства и готовы к их восполнению и приобретению необходимых навыков. При этом к немедленному изучению этих вопросов были готовы приступить только девушки, которые планируют стать матерями в ближайшие годы.

Наше исследование носило комплексный характер и позволило определить уровень формирования готовности к материнству по каждому компоненту и феномену в целом. Было установлено, что большинству студентов свойственен средний уровень сформированной готовности к материнству. Проведенные беседы со студентами и результаты анкетирования свидетельствуют, что молодежью осознается существование проблемы неготовности к материнству и значительная часть студенчества поддерживает решение этой проблемы в системе высшего образования.

Все это указало на необходимость исследования возможностей учебно-воспитательного процесса в вузе касательно формирования готовности к материнству. С этой целью мы изучили планы и программы профессиональной

подготовки студентов филологических специальностей, а также планы социально-гуманитарной работы со студенческой молодежью факультета иностранных языков, факультета украинской филологии и социальных коммуникаций, которые осуществляют подготовку специалистов по направлению «Филология».

В контексте нашего исследования особое значение имеют дисциплины психолого-педагогической и предметной подготовки. К группе психолого-педагогических дисциплин непосредственно относятся «Общая педагогика», «История педагогики», «Основы педагогического мастерства», «Общая психология», «Возрастная психология». Эти дисциплины дают общие сведения о проблемах воспитания человека и развитии его личности, однако большей частью они сосредоточены на передаче знаний об особенностях обучения, воспитания и личностного развития детей школьного возраста. Получение опыта образовательной деятельности студенческой молодежи происходит благодаря педагогической практике, которая направлена на развитие умения преподавать в школе филологические знания и проводить воспитательные мероприятия в школьном коллективе. Таким образом, студенты получают только первичные представления о научных основах воспитания ребенка. Проблемы материнства, роли матери в воспитании и развитии человека, основы семейного воспитания практически не рассматриваются.

Изучение программ дисциплин предметной подготовки филологов показало, что значительное место в формировании у молодежи образа матери, ценности и роли материнства и детства, значения семейного воспитания отводится в подготовке студентов специальностей «Украинский язык и литература» и «Украинский и иностранный язык». Это связано с тем, что в мировоззрении украинского народа мать, ребенок, семья занимают главенствующее место, а мать отождествляется с понятием «Родина». Все это находит свое отражение в народной и художественной украинской литературе, поэтому и выступает как предмет изучения, как в рамках школьной программы, так и программы подготовки филологов в условиях высшего учебного заведения. К сожалению, такой поход не используется при изучении студентами иностранного языка и литературы. Мать, материнство, семейные ценности рассматриваются при изучении шедевров мировой литературы поверхностно, не выступая предметом специальных исследований студентов в рамках их самостоятельной и научно-исследовательской работы.

Рассмотрение планов подготовки филологов позволило выделить две дисциплины, которые по нашему мнению, могли бы способствовать формированию у молодежи готовности к материнству. К таким дисциплинам мы относим «Валеологию» и «Безопасность жизнедеятельности». Однако ознакомление с программами этих профессиональных дисциплин показало, что в процессе преподавания дисциплины «Валеология» происходит передача информации, которая в опосредованном виде связана с

психофизиологическими проблемами материнства. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» направлена на решение образовательных задач, не связанных с проблемами подготовки молодежи к материнству.

Планы социально-гуманитарной работы факультета иностранных языков, факультета украинской филологии и социальных коммуникаций показали, что материнство как отдельная проблема воспитания студенческой молодежи не вносится в планы работы и только частично поднимается в рамках празднования Международного дня трудящихся женщин и Дня матери. Также отсутствуют мероприятия просветительского характера по формированию готовности к материнству в рамках внеучебной деятельности. Все это говорит об отсутствии целенаправленной работы по решению указанной проблемы.

Вместе с тем, беседы, которые мы проводили с преподавателями, свидетельствуют об ощущении ими тревоги относительно девальвации ценностей современной молодежи, особенно девушек. Все преподаватели соглашались с тем, что вуз имеет все возможности для формирования готовности к материнству. Среди путей решения проблемы указывалось усовершенствование программ изучения иностранного языка и литературы, использования таких образовательных средств, как искусство, музыка, кино. Предлагалось также проводить социально-психологические тренинги, разнообразить задания по самостоятельной работе, более широко использовать активные методы обучения, лекции просветительского характера с привлечением к их проведению врачей и психологов. Также указывалось на необходимость разработки специального курса, который бы объединял педагогические, психологические, этические, моральные, физиологические и другие аспекты формирования готовности к материнству. Особо отмечалась необходимость вовлечения в эту работу молодых мужчин, которые должны осознавать и проявлять свою ответственность за будущую мать, жизнь и судьбу.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило сделать вывод об актуальности проблемы формирования готовности к материнству у современной молодежи. Было выявлено, что современными студентами недостаточно осознается ценность материнства, а само материнство не считается главной полоролевой функцией женщины. При этом, студенты признают недостаточную осведомленность в вопросах материнства и детства.

Готовность к материнству как сложный многогранный феномен нуждается в научном обосновании подходов по его формированию, одним из которых является формирование готовности к материнству в системы высшего образования. Исследование учебно-воспитательного процесса современного вуза указало на отсутствие целенаправленного решения этой проблемы, однако выявило потенциальные возможности образовательной среды по своему разрешению. Это требует четкой детализации направлений по формированию готовности к материнству и выявления необходимых педагогических условий,

которые обеспечат эффективности этого процесса, что и считаем дальнейшими направлениями нашей работы.

Список литературы

- 1 Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова О.В. Сексуальна поведінка в підлітковому середовищі // Початкова школа плюс до і після. – 2004. - № 3.
- 2 Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006.– С. 74.
- 3 Попов В.Г. О развитии семьи в современных условиях // Семья на рубеже веков: материалы международной научно-практической конференции. – Пермь, 2000.
- 4 Филиппова Г.Г. Психологическая готовность к материнству: хрестоматия по перинатальной психологии / сост. А.Н. Васина. – М.: УРАО, 2005. – С. 62-65.
- 5 Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. - № 5. – С. 62.

Ткачева Ю.Г.

Қазіргі оқу-тәрбие үдерісі жағдайында студент жастардың ана болуға дайындығын қалыптастыру

Мақалада ана болуға дайындықтың мәні мен құрылымы ашып көрсетіледі. Ана болуға дайындық компоненттері, өлшемдері мен деңгейлері ажыратылады. Автор жоғары оқу орнын студент жастарға ықпал ету ортасы ретінде қарастырып, студенттерде жас және дара ерекшеліктеріне сәйкес белгілі бір қарым-қатынас жүйесі қалыптасқанмен, әліде қарқынды тұлғалық, құндылық – мәнді өзіндік айқындалу үрдісі жүріп жататындығына назар аудартады. Мақалада қазіргі студент жастардың ана болуға дайындық жағдайын талдау нәтижелері келтірілген.

Tkacheva Yu.G.

Formation of readiness for motherhood young students in today's educational process

In the article the author illuminates the essence and structure of the readiness for the maternity. Components, criteria and levels of readiness for the maternity were also singled out. The author suggests institute of higher education as an environment of influence on students, act on the premise that, in the students' minds the system of attitudes has already been formed in a certain way, owing to age-related and individual peculiarities, but in this very age the process of intensive personal, value and sense oriented self-determination is still going on. The results of the analysis of modern students' state of readiness for the maternity were exemplified.

РАЗДЕЛ 2 СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.022: 014.53

Иванова А.М., профессор

*Казахский университет международных отношений
и мировых языков имени Абылай хана, Казахстан*

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ЯЗЫКА КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КОНСТРУКТА В ТРИАДЕ «ЯЗЫК-КУЛЬТУРА-ЛИЧНОСТЬ»

В статье дается характеристика языка как междисциплинарного конструкта, интегрирующего в единое целое все элементы триады «язык-культура-личность» и выступающего как обобщенный концепт «лингвокультура» с ориентацией на личность обучаемого; обосновываются возможности когнитивно-лингвокультурологической методологии как универсальной концептуальной платформы для овладения языками триединства. С позиций когнитивно-лингвокультурологической методологии интегративный концепт «лингвокультура» рассматривается как универсальный дидактический объект и объект исследования для всех трех языков: казахского, русского и иностранного, раскрывается принципиальное отличие результатов исследований казахстанских ученых, изучающих проблему взаимосвязи всех компонентов триады и функцию языка как междисциплинарного конструкта, ориентирующих иноязычное образование на полиязычное развитие личности, на постижение кумулятивной функции языка, на лингвокультурологическую насыщенность содержания образовательного процесса.

Ключевые слова: язык, культура, личность, когнитивно-лингвокультурологическая методология, лингвокультура, концепт, триада

Присоединение Казахстана к Болонскому процессу требует решить задачу – создать международно-адаптивные образовательные модели с учетом национальных особенностей Республики Казахстан. В сфере иноязычного образования речь идет об универсализации уровневого владения языками трехъязычия как условия адаптации международных стандартов языкового образования. Решение этой задачи обуславливает необходимость определения единой (универсальной) концептуально-методологической платформы. В этом контексте одним из приоритетных направлений представляется изучение, с концептуальных позиций обновленной методологии иноязычного образования,

вопроса об особенностях взаимодействия всех компонентов триады «язык-культура-личность».

Концептуальная сущность языка, как междисциплинарного конструкта в триаде «язык-культура-личность», рассматривается с позиций когнитивной лингвистики, изучающей концептуальные стороны языковых единиц, психолингвистики, лингвокультурологии, а также с учетом закономерностей становления полиязычной личности, установленных на основе когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования, разработанной в Казахском университете международных отношений и мировых языков им. Абылай хана [1-2]. Задача выявления особенностей взаимодействия всех компонентов триады «язык-культура-личность» решается путем использования сравнительно-сопоставительного метода оценки результатов исследования этой проблемы в трудах зарубежных и казахстанских ученых.

Начало исследования проблемы взаимодействия языка и культуры положено, как считается в науке, в трудах известного лингвиста В. фон Гумбольда [3]. По заключению этого ученого язык осуществляет «менталитетообразующую» функцию и что язык есть культура, он способен ввести человека в культуру. Язык есть фиксированный взгляд культуры на мироздание и себя самого. Национальная культура являет себя прежде всего в языке [3].

В работах ученых, развивающих идеи В. фон Гумбольда (М.Блэка, Д.Хаймса, Г.В.Колшанского, С.Г.Тер-Минасовой, Г.А.Брутяна и др.) [4], заслуживает внимания идея рассмотрения языка как особого знания о картине мира, обуславливающей связь языка и культуры. Языковая картина мира, с точки зрения этих ученых, является вторичным образованием, сознанием чувственного отражения, мировосприятия сквозь призму ранее накопленного опыта и его творческим переосмыслением, она выступает важнейшим компонентом национальной культуры. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации, т.е. концептуализации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая распространяется в качестве обязательной среди всех носителей языка.

К.Леви-Стросс приходит к выводу о том, что язык есть одновременно и продукт культуры и ее важнейшая составляющая часть, и условие существования культуры. В языке отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, мораль, система ценностей, видение мира [5].

В работах ряда ученых последнего десятилетия (José Machot, Hanne Andersen, D. Durkheim и др.) конструктивным представляется вывод о взаимообуславливающей билатеральности между языком и культурой. Ученые

обоснованно утверждают, что язык как лингвокультурологический феномен впитывает в себя все богатство культуры, в то время как любая национальная культура в немалой степени связана с характером и спецификой конкретного языка [6-7].

Нельзя не согласиться с утверждением многих ученых, исследующих проблему взаимодействия языка и культуры (Д.Н.Арутюнова, Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров и др.) о том, что язык играет важнейшую роль в плане интернационализации культур, глобализации межкультурной коммуникации. Соприкосновение разных культур находит отражение в языке в виде языковых заимствований [8]. Процессы взаимодействия и интернационализации культур получают свое выражение в формировании интернациональной лексики. Вместе с тем язык представляет собой целый мир, способный лексически и семантически охватить всю многогранную культуру, все многосложное общество.

Заслуживает внимания и утверждение видного американского специалиста в области социологии и культуры Н.Смелзера о том, что все элементы культуры могут быть выражены в языке. Социальная сущность языка, по мнению этого ученого, заключается в том, что он существует, прежде всего, в языковом сознании – коллективном и индивидуальном.

Несмотря на естественные различия концептуальных воззрений этих ученых на характер взаимосвязи между языком и культурой можно обобщенно вычленив из представленных положений те общие для большинства характеристики взаимодействия между этими категориями, которые можно рассматривать как универсальные, а именно:

- язык и культура – сложные, многообразные явления, имеющие коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу;
 - язык – факт культуры; он является ее частью;
 - язык – основной инструмент, посредством которого усваивается культура;
 - язык не просто называет то, что есть в культуре, не просто выражает ее, но и формирует культуру и сам выражается в культуре;
 - язык – это важнейшее из всех явлений культурного порядка;
 - язык является главным условием и средством выполнения культурой ее основных функций
- освоение и преобразование окружающего мира;
 - обмен социально значимой информацией;
 - накопление человеческого опыта и передача его из поколения в поколение;
 - гармонизация человеческого бытия.

Однако, несмотря на значительный вклад зарубежных ученых в разработку проблемы взаимодействия языка и культуры, вопрос о взаимодействии всех

трех компонентов триады, включая и личностный компонент, не нашел пока еще должного освещения в зарубежной научной литературе.

Вместе с тем более глубокое изучение данной проблемы имеет для методики иноязычного образования принципиально важное значение. Чтобы сформировать у обучаемых ценностное отношение к языку, раскрыть его как отражение социальной реальности, как феномен культуры национальной и общечеловеческой, как один из основных путей к созданию эффективной основы для интернационального взаимопонимания необходима, по обоснованному утверждению казахстанских ученых (С.С.Кунанбаева, Д.Н.Кулибаева, А.Т.Чакликова и др.) обновленная методология как концептуальная основа современной парадигмы иноязычного образования [2]. В изучении проблемы взаимодействия языка, культуры и личности в работах этих ученых правомерным представляется вывод о необходимости ориентировать иноязычное образование на полиязычное и поликультурное развитие личности, на постижение кумулятивной функции языка и сделать образовательный процесс лингвокультурологически насыщенным. Ориентация на так называемый «человеческий фактор», т.е. на личность обучаемого, принципиально отличает исследования казахстанских ученых проблемы взаимосвязи языка, культуры и личности, ибо без личности, говорящей на языке, он (язык) остается не более чем системой знаков.

Воздействие культуры на язык также происходит через личность, обладающую собственной языковой картиной мира, и языковой образ человека является воплощением ментальной сущности, несущей в себе национально-культурный отпечаток. Картина мира проявляется в знаковых системах, важнейшей из которых выступает язык. В сфере иноязычного образования концептуальная сущность языка неразрывно связана с понятием «языковой личности». Концепция языковой личности принадлежит Ю.Н. Караулову, который определяет это понятие как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, различающихся: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [9]. Основываясь на результатах исследований проблемы взаимосвязи языка, культуры и личности, представленных в работах казахстанских и зарубежных ученых, можно выделить в качестве интегративного концепт «лингвокультура», который синтезирует в единое целое все компоненты триады «язык-культура-личность» как отражение духовной самобытности лингвоэтносов, а личность выступает как обобщенный носитель этой культуры и языка. В условиях уровневого овладения языками трехъязычия интегративный концепт «лингвокультура» является универсальным дидактическим объектом для всех трех языков: казахского, русского и иностранного. Однако степень реализации данного объекта

обусловлена конечным результатом овладения каждым языком трехязычия, т.е. степенью сформированности языковой личности.

Такая личность формируется как межкультурная, в идеале, готова к активной и продуктивной жизнедеятельности в полиязычном и поликультурном мире, обладает развитым чувством понимания и уважения представителей других лингвокультур.

Лингвокультура как базовая категория межкультурной коммуникации, синтезирующая в единое органичное целое «язык-культура-личность», позволяет обеспечить изучение специфических закономерностей взаимодействия всех компонентов триады в их интегрированном преломлении и способствовать разработке научно-методической основы для построения международно-адаптивных программ уровневого овладения языками трехязычия в контексте реализации языковой политики Казахстана.

Список литературы

- 1 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. – Алматы, 2005. – 264 с.
- 2 Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010. – 270 с.
- 3 Гумбольд В., фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – 290 с.
- 4 Тер-Минасова С.Г. Языки и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 178 с.
- 5 Lévi-Strauss C. The savage mind. – Chicago, 1999. – 397 p.
- 6 Machot, José. Les rapports entre la culture. – Paris, 2000.
- 7 Andersen, Hanne. Langue et culture. – Genève, 2006. – 128 p.
- 8 Телия В.Н., Графова Т.А. и др. Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности: Коллективная монография / Институт языкознания. - Москва: Наука, 1991. - 214 с.
- 9 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – 264 с.
- 10 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002. – 477 с.
- 11 Сепир Э. Язык, раса, культура: Избр. труды по языкознанию и культурологии. – М., 1998. – 270 с.

Иванова А.М.

«Тіл-мәдениет-тұлға» үштігіндегі тілдің пәнаралық конструкт ретіндегі концептуалды мәні

Мақалада тілге пәнаралық құрылым ретінде сипаттама беріледі. Мақалада тілдің пәнаралық конструкт ретіндегі сипаттамасы берілді. Ол үшжақты «тілдік, мәдениеттік, тұлғалық» барлық элементтерін қамтиды. Жалпы концепт «лингвомәдениет» бойынша оқушының тұлғасына бағытталады, оның негізін

когнитивтік лингвомәдениеттік әдіснаманың мүмкіндіктерін құрайды және бұл әдіснама тілді меңгерудің үшжақты универсалдық, тұжырымдамалық, тұғырнамасын көрсетеді. Когнитивті-лингвомәдени әдіснамалық тарапынан дидактикалық объект ретінде және үш тілдің (қазақ, орыс, ағылшын) зерттеуінде Қазақстандық ғалымдардың зерттеу айырмашылығы ашып көрсетеді.

Ivanova A.M.

Conceptual essence of language as an interdisciplinary construct in the “language-culture-personality” triad

The article characterizes language as an interdisciplinary unit, which integrates all elements within the “language-culture-personality” triad into a single whole, and represents the generalized concept of “linguaculture” with the orientation into learner’s personality; it substantiates the potential of cognitive-linguacultural methodology as the universal conceptual platform for the language of triad acquisition. From the position of cognitive-linguacultural methodology integrative concept of “linguaculture” is treated as the universal didactic object and object of investigation for all three languages: Kazakh, Russian and foreign language. The principal difference of Kazakhstani scientists’ research results, who study the problem of interrelation of all components within the triad and language function as an interdisciplinary construct, and orient foreign language education to polilingual development of personality, to cumulative function of language mastering, to linguacultural saturation of the content of educational process, is disclosed.

УДК 37.091.33–057.874

Сариенко В.В., старший преподаватель

*ГВУЗ, Дондасский государственный педагогический университет”,
Славянск, Украина*

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕДУРЫ ОПИСАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ОСНОВ НАУК

В статье рассматривается технология и логический инструментарий изучения процедуры предписания учащимися в процессе учебно-познавательной деятельности. Рассматривая набор базовых дисциплин, автор выбрал для исследования вопроса обучение учащихся математическим понятиям, потому что математика является одним из краеугольных в составе основных школьных дисциплин.

Ключевые слова: понятие, определение, познавательная процедура, предписание, правило, логические средства, признаки сходства и отличия

Современные достижения научно-технического прогресса, условия развития сферы информационных систем и технологий требуют перестройки процесса обучения, новых методологических подходов к нему, которые заключаются в том, чтобы у выпускников средней школы были сформированы умения самостоятельно добывать информацию, самостоятельно усваивать и самостоятельно ее использовать. Для достижения этой цели уже в начальной школе нужно формировать у учащихся умения самостоятельно добывать информацию учебного характера и уметь пользоваться ею в процессе обучения.

Понятия составляют фундаментальную основу любой науки, поскольку они образуют сам предмет научного исследования и изучения. В учебной деятельности понятия составляют ту область знаний, которая отвечает на вопрос «Что это такое?». Каждая предметная область базируется на определенном множестве понятий. Поэтому естественно, что математика и музыка, физика и языкознание имеют разные множества понятий, отражающих свою специфическую содержательную сферу. Различия в содержательной сфере отражаются и в методических подходах к изучению этих понятий, поскольку имеет свою логическую основу.

Рассматривая набор базовых дисциплин, мы выбрали для исследования вопроса обучение учащихся математическим понятиям, потому что математика является одним из краеугольных в составе основных школьных дисциплин.

Проанализировав содержание школьного курса математики, мы обратили внимание на то, что в нем практически игнорируется работа над понятиями: понятия вводятся на формальном уровне, когда ученику показывается символ или предмет, действие, дается его название и говорится, как с ним работать. Как правило, содержание понятия, что характерно особенно для начальной школы, не раскрывается и в виде определения не оформляется. А о способах описания понятия, способах его определения и речи нет. В результате знания понятий учащимися начальной школы поверхностные. Когда мы попросили учеников третьего класса ответить на вопрос „Что такое отрезок?“, „Что такое треугольник?“, „Что такое ломаная линия?“, „Что такое сложение?“, „Что такое прямой угол?“ и ряд других, практически никто из учеников не смог дать на них ответ. Получается, что при изучении данных понятий игнорируется принцип сознательности в обучении. Поиски в этом направлении привели нас к идее, что в основе обучения математическим понятиям (как и понятиям из других предметных областей) должно лежать строгое соблюдение общедидактических принципов, которые, как известно, тесно связаны и взаимно обуславливают друг друга. Под ними педагогика подразумевает основные общие требования относительно организации учебного процесса в целом.

При формировании у учащихся умений усваивать содержание понятий среди общедидактических принципов следует выделить принципы систематичности, последовательности и доступности. Эти принципы очень тесно взаимодействуют с принципом сознательности усвоения, как, собственно говоря, и другие принципы (проблемности, связи с жизнью и др.). Но мы поставили задачу исследовать влияние именно этих принципов. Традиционно в педагогике и дидактике эти принципы понимаются так: систематичность – регулярность, упорядочение включения в систему уже имеющихся знаний; последовательность – постепенность включения новых знаний в систему уже имеющихся [1]; доступность требует, чтобы обучение и воспитание строились на уровне возможностей учеников без интеллектуальных, физических и моральных перегрузок [2].

В данной интерпретации принципы не отражают предметной реализации, потому что на этапе их разработки исследователи не задавались целью выявления особенностей их предметной реализации, они разрабатывались как общие положения, касающиеся построения процесса обучения.

Однако, несмотря на то, что каждый учебный предмет имеет специфику, обусловленную содержанием и логикой собственного построения, возникает необходимость интерпретации названных принципов на той предметной основе, на которой предполагается их дальнейшее рассмотрение. Так, например, реализация принципа доступности в процессе обучения математике и музыке различна; последовательность в обучении русскому языку и физическим упражнениям; реализация принципа систематичности в обучении математике отличается от реализации систематичности в трудовом обучении. То есть, для каждого предмета должна быть выявлена специфика реализации принципов систематичности, последовательности, доступности и на этой основе разработаны конкретные рекомендации, как целесообразно реализовать эти принципы дидактики в процессе обучения конкретной учебной дисциплине. Следовательно, и для математики должны быть выявлены специфика, особенности реализации принципов систематичности, последовательности и доступности, обеспечивающих осознание знаний. Всё вышесказанное свидетельствует об актуальности темы исследования.

Как известно, структурные элементы научного знания выполняют в науке ряд функций: функцию описания, функцию объяснения и функция предписания. К описанию мы можем отнести все то, что информирует нас о названии (обозначении) объекта или явления, о его построении, названии его частей, о ходе развития явлений, процессов, об общих и отличительных, необходимых и достаточных, существенных и несущественных признаках предметов и явлений, на основе которых их можно было бы узнать, упорядочить, систематизировать.

Результатом описания являются сформулированные эмпирические понятия. Определение может иметь различные формы: словесные, знаковые, символические. Они могут быть развернутыми и свернутыми. Развернутое

определение характерно для таких предметов как история, география, литература. Свернутые – для языка, математики, физики, химии и др. В свернутом определении объем и содержание понятий раскрываются через четкую формулировку, а в развернутом – путем описания или сообщения (множества суждений). Определение не нуждается в системе доказательств, то есть, при описании внимание обращается на те стороны объекта, наличие которых очевидно и не требует доказательств.

Научить самостоятельно определять явления и предметы, которые наблюдаем – значит освободить учеников от необходимости заучивать на память все определения (а в каждом учебнике их десятки и сотни!), а также запоминать точные тексты их развернутого описания. Если научить учащихся самостоятельно наблюдать явления распознавать их существенные признаки сходства и различия, на основе этого формулировать определения и строить описания, то этим самым мы научим их овладевать описательным материалом на основе его прогнозирования [3]. Им остается сравнивать результаты своего прогностического описания с теми данными, которые изложены в учебниках, и в случае ошибки вносить соответствующие поправки и коррективы.

Методика обучения определению понятий в принципе проста, доступна каждому учителю, применяемая при изучении всех основных учебных предметов. Сущность ее заключается в том, чтобы, с одной стороны, доступно рассказать ученикам об определении, а с другой – выработать у них прочные умения и навыки самостоятельно формулировать определения явлений и предметов.

Определения бывают разных видов: через ближайший род и видовое отличие, генетические, семантические, контекстуальные, синтаксические и др. Естественно-математические науки, в частности, математика, физика, информатика относятся к категории точных наук с высоким уровнем абстрагирования и формализации. В формализованных науках описания, как правила, четкие, лаконичные, без лишних стилистических украшений, в них отображаются только существенные признаки. В этих науках превалируют два вида определений: через ближайший род и видовое отличие и генетические. Что касается гуманитарных дисциплин, то, как уже отмечалось, превалируют развернутые определения, за исключением, возможно, языка, в котором также много свернутых определений, а генетических определений практически нет. В естественно-математических науках наиболее употребимыми являются определение через ближайший род и видовое отличие и генетические.

Как мы уже отмечали, описать объект – значит ответить на вопрос: „Что это такое?“. Ответить на этот вопрос, значит выделить те характерные черты, которые принадлежат только этому объекту и которые нам дают возможность познавать объект. Эти элементы называются признаками. В структуре определения через ближайший род и видовое отличие они позволяют отнести объект познания к объектам определенного рода и выделить его среди других

объектов этого рода, т.е. определить его вид. В зависимости от этого признака разделяются на признаки сходства (родовые) и признаки отличия (видовые).

В множестве признаков объекта выделяются признаки существенные и несущественные. Выделить существенные признаки – очень важный элемент познания. Существенность определяется необходимостью. То есть, в зависимости от цели описания, исследователь (ученик) должен определить в множестве признаков сходства и различия такие, которые крайне необходимы для понимания сути объекта, и такие, которые на сущность не влияют.

Таким образом, чтобы описать объект, нужно путем анализа определить род объекта, выделить существенные признаки сходства (родовые) и различия (видовые) и сформулировать вывод (определение). Но для того, чтобы сформулировать определение, надо знать его структуру. Элементарный анализ структуры всякого определения через ближайший род и видовое отличие позволяет выделить в нём три части:

1. Пояснительная часть (понятийная), в которой указывается наименование объекта или явления, которое предстоит определить (например, „Призмой называется ...,,);

2. Часть, в которой формулируются родовые признаки (признаки сходства), которые относят объект к тому или иному роду объектов (например, „Призма – это многогранник, ... Родовой признак – „многогранник”). В части указания родовых признаков есть некоторые существенные нюансы. Их суть в том, что вертикаль родовых признаков может быть многозначной. Например, „Квадрат – это прямоугольник, у которого...” $\Rightarrow$ „Прямоугольник – это четырёхугольник, у которого...” $\Rightarrow$ „Четырёхугольник – это многоугольник, у которого...” $\Rightarrow$ „Многоугольник – это ломаная линия, у которой...” ... По закону силлогизмов квадрат относится и к роду прямоугольников, и к роду четырёхугольников, и к роду многоугольников... Во избежание такой многозначности при формулировании определений рассматривают принадлежность понятия к ближайшему роду. В нашем примере – это прямоугольник.

3. Часть, в которой формулируются видовые признаки (признаки отличия), которые относят объект к тому или иному виду внутри рода. (В нашем примере с призмой таковыми будут: „... у которого две грани – равные многоугольники, лежащие в параллельных плоскостях, а другие грани – параллелограммы”. Видовые признаки: а) две грани – равные многоугольники, б) они лежат в параллельных плоскостях, в) боковые грани – параллелограммы) [4].

Таким образом, чтобы сформулировать определение через ближайший род и видовое отличие, надо а) сформулировать пояснительную часть (название объекта), б) сформулировать существенные ближайшие родовые признаки т.е. признаки сходства объекта с другими объектами данного рода, в) сформулировать существенные признаки отличия этого объекта от других объектов этого рода. В нашем примере это выглядит так: „Призма – это

многогранник, у которого две грани равные многоугольники, лежащие в параллельных плоскостях, а другие грани – параллелограммы”.

Этот вид определения известен был еще во времена Аристотеля. Наука им давно пользуется, но, как показали многочисленные исследования, ученики его структуры не знают, и формулировать (а, значит, и описывать) объект не умеют.

Генетические определения – это такие, в которых указывается способ построения объекта. Схема формулировки генетического определения такова:

1. Как и в предыдущем случае, сначала формулируется пояснительная часть, указывающая название понятия.

2. Так же, как и в предыдущем случае, формулируется родовой признак, который относит объект к множеству объектов ближайшего рода.

3. Формулируется способ образования данного объекта.

Проиллюстрируем это на примере определения высоты пирамиды. „Высота пирамиды – это перпендикуляр, опущенный из её вершины на основание,.. В данном определении родовой признак представлен в неявном виде. В явном виде это определение представляется так: „Высота пирамиды – это отрезок, опущенный перпендикулярно из её вершины на основание”. Здесь пояснительная часть – „Высота пирамиды”. Родовой признак – „это отрезок”. Способ построения: этот отрезок опущен из вершины пирамиды на основание перпендикулярно к нему. Или определение ломанной линии: „Ломанная линия – это линия, состоящая из совокупности отрезков, соединённых последовательно (конец одного является началом другого)” [4].

В учебной работе очень важно ознакомить учащихся с различными видами определений, научить их определять, какие определения принадлежат к какому виду, и вооружить знаниями их вывода и формулировки.

На первых этапах обучения данной операции у школьников могут возникнуть определенные трудности в определении вида определения. Чтобы преодолеть эти трудности, следует обратить внимание школьников на то, что генетическим определением описываются объекты, которые во множестве данного рода не имеют других объектов такого рода. То есть, нет в множестве объектов данного рода таких, с которыми можно было бы сравнивать объект, который определяется. Здесь следует отметить, что для овладения техникой определения вида большую роль играет практика и опыт, которые достигаются решением большого количества специальных практических упражнений. Как показал эксперимент, в процессе учебной работы учащиеся успешно овладевают техникой узнавания типа определения.

Важным шагом в описания понятий является определение ближайшего рода, к которому принадлежит понятие. Это довольно сложная процедура. Но тем не менее, она в естественно-математических науках более логически достижима, чем в гуманитарных.

По сравнению с естественно-математическими науками, в гуманитарных науках преобладают развернутые определения. Их характерной особенностью

является некоторая произвольность в представлении признаков сходства и различия. Они не являются строго упорядоченными, как это представляется, скажем, в области математических наук. Часто определение зависит от цели описания, поэтому одно и то же понятие может определяться по-разному. Например, такое понятие, как „Герой”. Значение его в разных ситуациях может быть различным. Суть его может зависеть от различных взглядов и предпочтений. Например, в словаре С. Ожегова это понятие имеет несколько определений: 1. „Выдающийся своей храбростью человек”. 2. „Главное действующее лицо в литературном произведении”. 3. „Лицо, которое воплощает в себе характерные черты эпохи”. 4. „Лицо, привлекающее к себе внимание,.. Можно добавить и еще: „Выдающийся человек”. „Выдающийся населенный пункт”. Возможны и другие. То есть, развернутые определения могут иметь многозначность, в то время как в естественно-математических науках такая многозначность отсутствует.

Другой особенностью содержания и обучения процедуре описания является возрастная категория учащихся. С понятиями учащиеся знакомятся с самого начала своей жизни. Первые же понятия – „мама”, „папа”, „кровать” и другие вводят детей в мир описания. Дети учатся узнавать родителей, предметы, а значит, мысленно выделяют признаки. Процесс познания осуществляется.

В начальных классах дети уже знакомятся с первыми научными понятиями, представленными в учебных предметах. В связи с тем, что определение понятий требует выполнения таких мыслительных операций, как анализ и синтез, ученики уже вынуждены входить в мир абстракций. Поскольку же уровень абстрактного мышления у младших школьников еще не высок, то и описание понятий, представленных в учебных предметах, носит упрощенный характер, иногда даже на уровне „Посмотрите на это ... Оно называется ... ”. Например, учитель чертит на доске треугольник и говорит: „Посмотрите на эту фигуру. Такая фигура называется треугольником”.

В среднем звене образования с приобретением определенной базы знаний, познавательного опыта, развитием абстрактного мышления содержание и методы описания тоже усложняется, все ближе приближаясь к своему реальному состоянию. Расширяется круг учебных дисциплин, а с ним и новые формы определений.

Реального состояния процесс описания понятий приобретает уже в старшем звене школы. На этом уровне учащиеся уже способны выполнять все логические действия с объектом познания: наблюдать объекты, сравнивать, анализировать, обобщать, формулировать выводы. Определения же приобретают различные формы. На этом уровне встречаются формулировки не только через ближайший род и видовое отличие и генетические в чистом виде. Появляются их модификации. В качестве примера можно привести определение понятия „функция”. „Если каждому числу x из множества X по определенному правилу f ставится в соответствие вполне определенное число y из множества Y , то говорят, что на множестве X задана функция”. Как видим, это определение не совпадает ни с

формулировкой определения через ближайший род и видовое отличие, ни с генетическим. Или в курсе физики, например, определение пространственной решетки: „В кристаллических телах атомы или молекулы располагаются в определенном порядке, образуя так называемую пространственную решетку”.

Что касается других видов определений (синтаксические, семантические, контекстуальные), то они характерны для языковых описаний, когда определенный термин имеет многозначность.

Таким образом, одной из особенностей описательного учебного материала в возрастной категории старшеклассников является расширение круга видов описания.

Из анализа структуры процедуры описания понятий можно выделить систему действий, которые нужно выполнить, чтобы описать понятие, безотносительно к виду формулировки.

Первым шагом в исследовании объекта познания является его наблюдение. В процессе наблюдения ученик (исследователь) определяет множество объектов, элементом которого является изучаемый объект. Этот шаг позволяет сформулировать объяснительную часть определения. К тому же он образует основу для следующего шага в системе действий.

Следующий, второй шаг – сравнение объекта с другими объектами данного множества и на его основе поиск и нахождение признаков объекта, то есть тех показателей, по которым можно выделять этот объект из множества других объектов.

Третий шаг – выделение среди них родовых и видовых, т.е. признаков сходства и отличия.

Следующий, четвертый шаг – выделение в множестве обоих видов признаков главных, существенных.

И последний, пятый шаг – формулирование определения (свернутого или развернутого).

Выполнение этих действий требует определенных умственных операций, предусматривающих наличие определенного логико-познавательного инструментария, т.е. логических средств, необходимых для выполнения процедуры описания. Содержанием такого логического инструментария для процедуры описания являются: сравнение, признаки сходства и различия, признаки существенные и несущественные, необходимые и достаточные, способы определения вида определения, правило формулирования определения, логические умения и навыки оперирования данными логическими понятиями, операциями, правилами.

Из приведенного анализа следует технология обучения учащихся описывать понятия.

Во-первых, это ознакомление учащихся с сущностью понятия, его функцией и структурой.

Во-вторых, ознакомление учащихся с системой действий, которые следует выполнить с объектом, который соответствует данному понятию, для проникновения в его сущность, то есть, описать.

В-третьих, ознакомить учащихся с логическими средствами выполнения этой системы действий.

В-четвертых, с помощью системы специальных упражнений, выработать у учащихся умение выполнять определенные действия с помощью названного логического инструментария. Как правило, как показал эксперимент, для этого этапа достаточно 2–3 уроков. В дальнейшем эти умения закрепляются в результате текущей учебной работы по изучению программного материала.

Список литературы

1 Друзь Б.Г. Творческие упражнения по математике для начальных классов. – К.: Рад. школа, 1988. – 158 с.

2 Людмилов Д.С. Некоторые вопросы проблемного обучения математике. – Пермь, 1975. – 167 с.

3 Коротяев Б.И. Избр.соч.: в 4-х т. –Т.2. Учение процесс творческий / Б.И.Коротяев. – Луганск: Альма-матер, 2006. – С. 3 - 183.

4 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.

5 Педагогика /В.А.Сластёнин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Шиянов. – М.: Педагогика, 1998. – 367с.

Сариенко В.В.

Оқушылардың ғылым негіздерін үйрену үдерісінде сипаттама беру тәртібін үйренуі

Мақалада оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекет үдерісіндегі болжамдап сипаттау тәртібін зерттеу технологиясы мен логикалық жабдықталуы қарастырылады. Базалық пәндердің жиынтығын қарастыра келе автор зерттеу үшін оқушыларға математикалық ұғымдарды оқыту мәселесін таңдап алған, оның себебі математика негізі оқу пәндерінің құрамында маңыздыларының бірі болып табылады.

Sarienko V.V.

Study procedures describe the process of studying students the fundamentals of science

The article discusses the technology and logical tools explore the process prescriptions students in learning and cognitive activity. Considering a set of basic disciplines, the author chose training of pupils in mathematical concepts because the mathematics is one of corner as a part of the main school disciplines for question research.

УДК 81'366

Tuyakaeva D.Sh., docent

*Kazakh Ablay khan University of International Relations and
World Languages, Almaty, Kazakhstan*

A NEW APPROACH TO THE ENGLISH PHRASE THEORY

In the paper under the title “A new approach to the English Phrase Theory” deals with polarically different assumptions to the English phrase structure. We hypothesized that phrases are formed by a binary merger operation which combines pairs of constituents to form larger and larger structures. Another way of forming larger structures is to project (i.e. expand) a head word. Throughout the paper we have tried, within the space available, to provide an overview on both classic grammarians’ and contemporary grammarians findings on the issue with a critical eye. The latter suggests the simpler and more elegant classification of the English Phrase Structure. We also endeavored to answer the questions:

How do the native speakers form phrases and sentences? What operations are involved?

Keywords: The terms that we shall need to anticipate are: Head, complement, specifier, entocentric, exocentric, schemata, Head-initial, head-final, junction, nexus

The idea that the words of a sentence are grouped together to form phrases implies that sentences are not just composed of sequences of words; rather they are composed of phrases.

In grammar, a phrase is a group of words that functions as a single unit in the syntax of a sentence e.g. The house at the end of the garden is a phrase.

Most phrases have a central word which defines the type of the phrase. The word is called the Head of the phrase. Some phrases, however, can be headless. Phrases may be classified by the type of the head they take (according to classic grammarians). Consequently we distinguish the following types of phrases in Modern English:

1. Prepositional phrase (PP) with a preposition as the head (e.g. in love, over the rainbow, in the stream).
2. Noun phrase (NP) with a noun as head (e.g. the black cat, a silken shawl).
3. Verb phrases (VP) with a verb as head (e.g. eat cheese, cut the grass, drink milk).
4. Adjectival phrase (AP) with an adjective as head (e.g. a deep hole, a giant tree).

5. Adverbial phrase (AdvP) with an adverb as head (e.g. very carefully, gloriously happy).

According to Blokh M.Y.:

- Syntagmatic grouping of notional words alone.
- Notional and functional words.
- Functional words [1; p.383].

1. Denote complex phenomena and their properties

E.g. a sudden trembling

A soul in pain

2. In a two voice

Too cold [formatives]

Blokh Phrase notional words

One is principal

Another is dominated

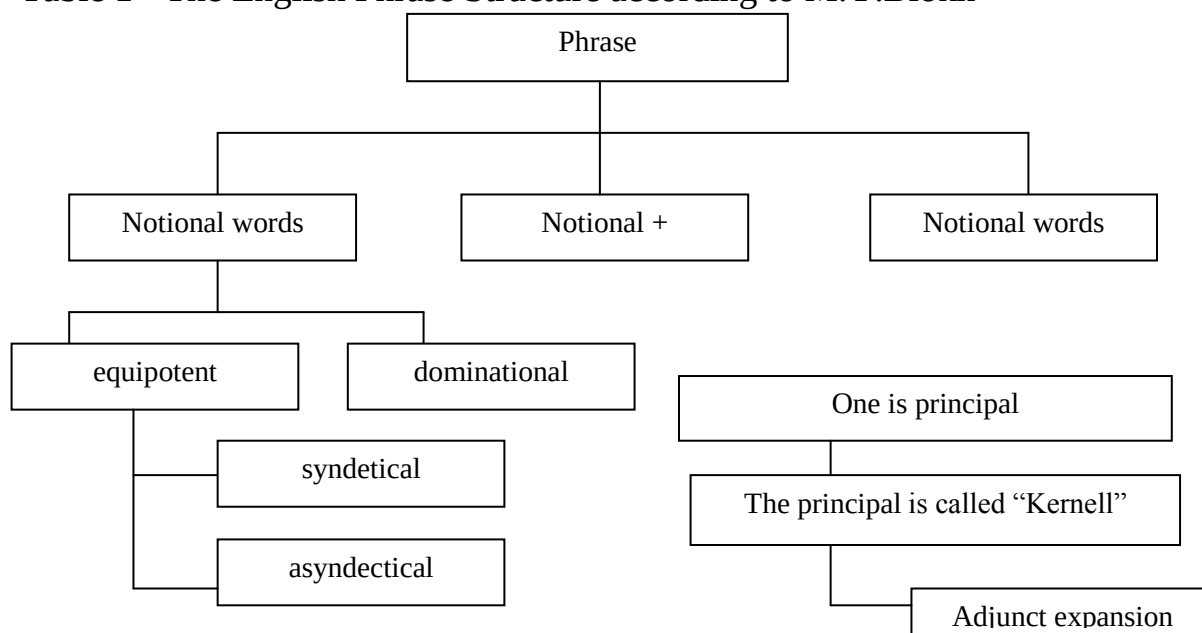
The principal is called “Kernel”, “the subord”

Adjunct

Expansion

3. Functional: out of, up to, so that, such us etc.

Table 1 - The English Phrase Structure according to M.Y.Blokh



A complex phrase consists of several words, whereas a simple phrase consists of only one word. Complex phrases are often confused with “compounds” because compounds of English are generated by the phrase structure rules. Compare the compounds in the first column with the phrases the second column:

blackbird black bird

redwood red wood

hotdog hot dog

The first column contains single words, whereas, second contains phrases consisting of an adjective and a noun and they have literal meanings derives by putting together the meanings of the component parts. In the light of the most recent development of the phase theory we should highlight the types of the relationships of the constituent parts of the compounds and phrases.

1. Hyponymy – repetition and synonymy are both elaborating relations based on identity. There is a second kind of relationship – attribution. This is based on classification (specific to general). The first represents a class of thing and the second either a superclass or a subclass.

2. Meronymy – the kind of relation “to be a part of”. Nevertheless, it is not easy to provide a clear demarcation between the above mentioned relationships.

3. Examples: Hyponymy (be a kind of): tree – oak, pine, elm.

Meronymy (be a part of): tree – trunk, branch, leaf.

(terms introduced by Halliday M.A.K.) [2, p. 577].

At the same time we would like to make a clear statement of the set of attitudes to the classification of English phrases. Z.Bloomfield [3, p. 187] defines a phrase as “a free form which consists of two or more lesser free forms, e.g. poor John, John runs away. Z.Bloomfield makes no distinction between predicative combinations and any other combinations Bloomfield’s classification is based on substitution:

1. Endocentric: phrases belonging to the same formclass as the head (e.g. poor john, a cleverstudent, fresh milk).

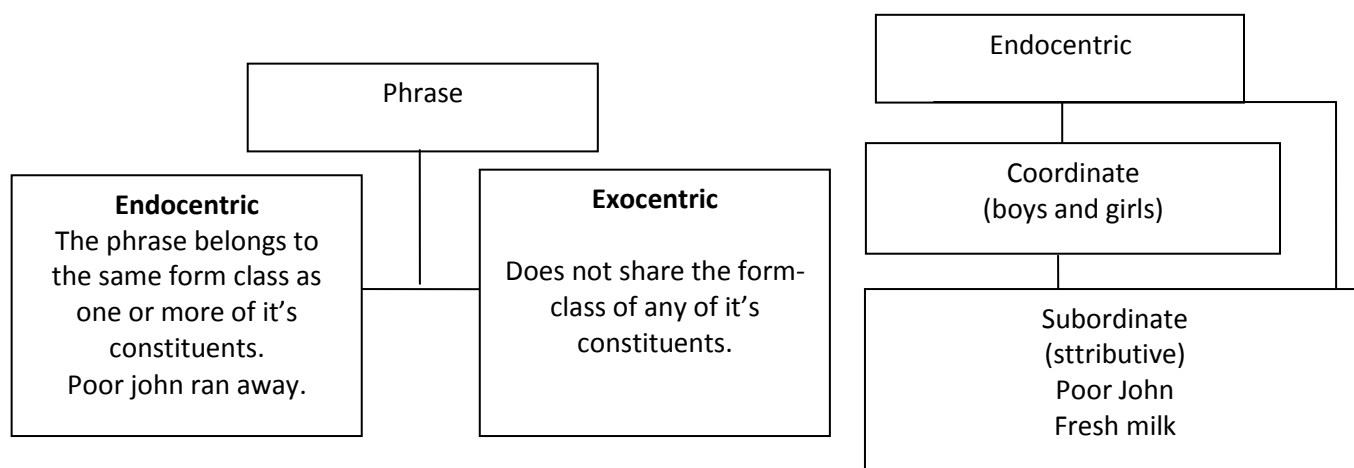
In its turn may fall into two subgroups according to the syntactic bonds between the constituent parts:

a) Coordinate (e.g. ladies and gentlemen, the good and the evil, etc).

b) Subordinate: one element is leading (e.g. gloriously happy, a deep hole, coyote trap, a lonely outcast).

2. Exocentric: phrases don’t share the form class of any of its constituent (e.g. beside me, with my, by running away. He **could read** perfectly and used a man’s vocabulary, but he **couldn’t write**).

Table 2 - The English Phrase Structure according to L. Bloomfield

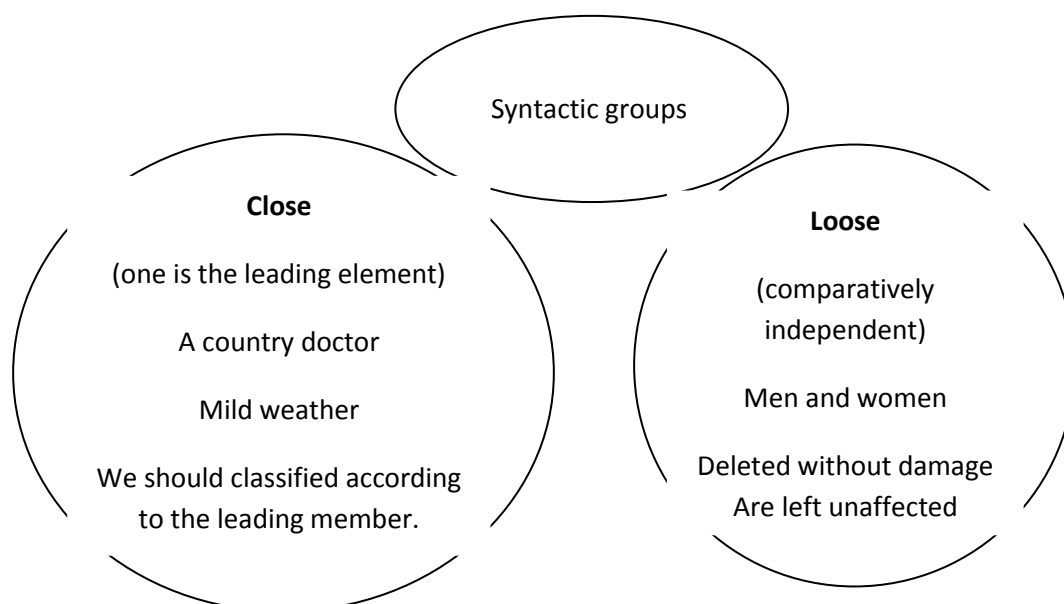


Kruisinga introduces the term “syntactic group” which is a combination of words that forms a distinct part of a sentence. According to Kruisinga:

Syntactic group: 1. Close – one is the leading element (e.g. a country doctor, a school teacher, mild weather, decent society, gloriously happy). 2. Loose: comparatively independent (e.g. men and women, friends and enemies that is one member can be deleted without damage, are left “unaffected” grammatically).

Kruisinga distinguished the following types of phrases according to the leading member: verb groups, noun groups, adjective groups, adverb groups, prepositional groups. Verb groups do not include verbal forms (e.g. standing in the garden, sitting in the sun, dangling feet in the stream).

Table 3 - The Structure of syntactic groups according to E.Kruisinga

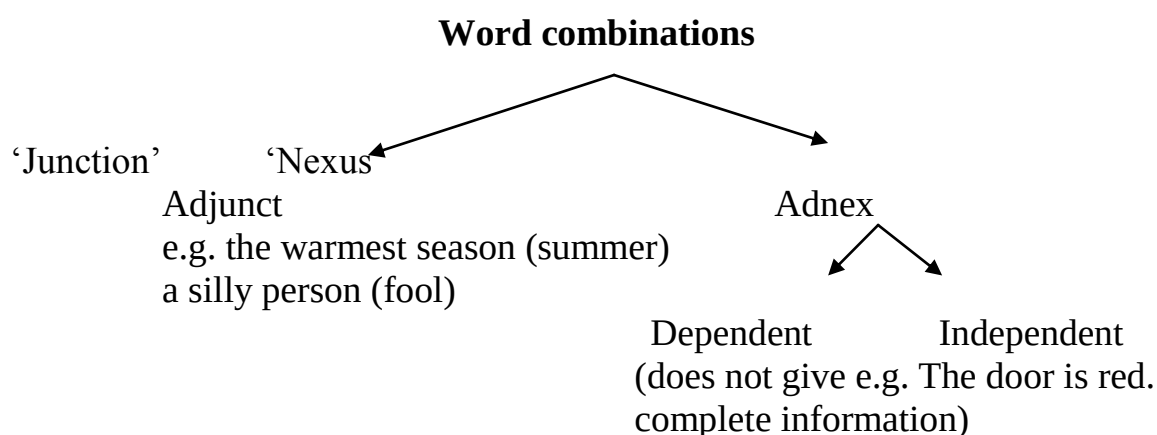


Otto Jespersen discussing word-groups points out that word groups can also be used as elements of different ranks and hence have to be termed as “primaries”, “secondaries” and “tertiaries”, e.g. [4, p. 46]. Sunday afternoon; afternoon – primary, Sunday – secondary remarkably made report; report – primary, made – secondary, remarkably – tertiary.

The phrase “Sunday afternoon” as a whole it may be a primary as in “**Sunday afternoon** was fine – primary. **A Sunday afternoon** concert – secondary, He slept all **Sunday afternoon** – tertiary. Disadvantage of the classification is stated only three ranks and dismisses the possibility of distinguishing other ranks. Advantage of the theory is Otto Jespersen introduced such grammatical notions as “junction” and “nexus”. Junction is joining of two elements so close that they may be considered one composite name (e.g. the warmest season – summer, a silly person – fool). Nexus is subject-predicate relationship: a) dependant nexus does not give complete information; b) independant gives a complete bit of information. E.g. a) breaking the

law; b) **Miss Morgan**, the new teacher, **was** very **young** and very pretty. The constituent parts are related through “nexus”. Adjunct – any word or words expanding the essential parts of sentence. According to Otto Jespersen secondary is joined to primary by “Junction” which is the action of combining to Rodney Huddleston “adjuncts” are everything that is not a head, complement or specifier in a projection. Adjuncts are not classified by the heads (e.g. house in the **woods**, run **slowly**, taller **than Marry**).

Table 4 - Rank theory of Otto Jespersen



Nowadays the new approach to the phrase structure has been adopted in part by the observation that many aspects of traditional phrase structure rules are redundant and grammarians (Victoria A. Fromkin, Susan Curtiss et.al suggest a simpler and more elegant way of phrase structure theory [5, p. 296]. According to the new approach, the theory of Grammar contains a set of general conditions, or constraints, which every type of phrase must conform to, marking it unnecessary phrase individually, enables to eliminate the ambiguities such as all human languages are derived into two groups according to the phrase structure of their language: Head-first or head-initial phrase structure or Head-last, head-final phrase structure.

The English language belongs to the Head-initial language according to the phrase structure while the Kazakh language belongs to the head-final (e.g. **close** the door is the head of the phrase, consequently, it is a verb phrase (VP) since phrases are labeled according to their heads). In the Kazakh language “есікті **жап**” is the head because the Kazakh language is the head-final according to the phrase structure. Returning now to the phrase structure rules for English we have the following assumptions: The English language not only Head-first language but it also specifier – first language. Thus we assume that we have the two types of phrases in Modern English: 1st type – just a head and complement, 2nd type – more complex phrase specifier – head-complement, complement positioned after the head because English has Head-first setting for the head parameter.

The English phrase structure concerns the hierarchical and left-to-right relationships between syntactic elements. The phrases are projections of their heads. They are endocentric in the sense that the category of the phrase is the same type as the category of the head [6, p. 142]. This is when the head is N, the phrase NP. When the head is V, the phrase is VP, and so on. By the uniformity we postulate that all phrases are endocentric, across all categories and across all languages. Such restrictive requirements on hierarchical structure and linear order within phrases produce numerous interesting research problems, as we see. E.g.: 1. Their arrival last week of surprise. Arrival is the head. Surprise is the complement of the head, there is the specifier. Last week is adjunct. 2. The voices **of** the earth. Of is the head, hence it is a prepositional phrase. Voices is the specifier, earth is the complement. The rest is the adjunct. These four classes: head complement, specifier and adjunct are exhaustive, in that everything in a phrase falls under one of these classes. Everything that is not a head, complement, or specifier in a phrase is an adjunct they are not classified by the head. E.g. not destroy the garden. It is verb phrase where “not” is the specifier, destroy (V) is the head of **the garden** – NP, the – is the specifier garden (N) head complementiser is deleted. The distinction between Head and dependent elements is based on the following factors: a) the head element is obligatory, except in the special case of ellipsis. The head in the phrase “very important” – important is obligatory and its omission leads to ungrammaticality; b) within the structure of the phrase itself, the Head often imposes restrictions on forms of the dependent. E.g. He is eager for vengeance. He was intention on vengeance. He is proud of this daughter. Her knowledge of the Theoretical Grammar Law, etc.

According to Harold Whitehall verb phrase consists of a head element, obligatory, except in cases of ellipsis, and optionally one or more dependents: e.g. He may have seen. May, Have as dependents. The dependent positions may be filled by as auxiliary verbs e.g. He **is sleeping** VS He **is sad**.

To, as in to resign, to learn, to plant etc all though it has certain affinities with the inflectional affix, “to” quite clearly satisfies the criteria for separate word.

According to M.A.K. Halliday, the phrases are classified on their function and structure and uses the term “word-groups”; headed (endocentric), non-headed (exocentric). He as well uses the terms group complexes and phrase complexes [2, p. 70]. E.g. **Mother and daughter** were walking close at hand (nominal group) to plant potatoes (infinitive group, etc).

To put our discussion on a complete footing let’s consider how elementary two-word phrase is formed such as that produced by the native speaker B in the following mini-dialogue: Speaker A: What is the government planning to do?

Speaker B: Privatize hospitals.

An important question to ask, however, is the following: “when two words combine together to form a phrase, what grammatical properties does the resulting phrase have; and how are they determined? What process is involved? What is implicit in our discussion is that we can build up complex structures in a stepwise

fashion by merging successive pairs of constituents together to form phrases, sometimes even larger than phrases – sentences. E.g. We have to balance the pleasure of breaking the law against the punishment the sentence consists of several phrases. (A fresh idea is suggested by Cambridge Linguistic School that we should consider not a word as the unit of a sentence but a phrase). “Balance-pleasure” – (VP) the phrase is formed by merging the head with a complement. Complement positioned after the head as has already been stated that the English language is the head-initial language that it has always first setting for the head. Pleasure of breaking: of-the head, pleasure is the specifier, breaking is the complement.

E.g. Strait **to** bed; to is the head, strait is the specifier and bed is the complement. From our analysis we can assume that the English language is not only Head first (initial) language but it also specifier – first language. In this the English language is unique and challenging.

Nowadays we can witness an upsurge of interest to the syntactic realizations of English phrases. They are as follows:

Table 5 - Syntactic realizations of Phrases according to Bas Aarts [7, p. 111]

Form	Function			
	Subject	Direct Object	Indirect Object	Adjunct
Noun Phrase	✓	✓	✓	✓
Adjective Phrase	✓	-	-	-
Prepositional Phrase	✓	✓	-	✓
Adverb Phrase	✓	-	-	✓
Finite Clause				
That-clause	✓	✓	-	-
Wh-clause	✓	✓	✓	✓
Clauses introduced by <i>because, if, etc.</i>	✓	-	-	✓
Nonfinite Clauses				
<i>to</i> -infinitive clause	✓	✓	-	✓
Bare infinitive clause	✓	✓	-	✓
<i>-ing</i> participle clause	✓	✓	-	✓
<i>-ed</i> participle clause	✓	✓	-	✓
Small clause	✓	✓	-	✓

Conclusion: Our area of exploring has been a new approach to the English phrase structure. Throughout the paper we have tried, within the space available, to provide an overview of both classic grammarians' and contemporary grammarians' assumptions towards the issue.

Different points of view (sometimes polarically) had been treated with a critical eye. We tried to pinpoint the following issues: the reason that linguists have come to the simpler and more elegant classification of the English phrase. In the result they worked out the schemata of the English phrase and what is amazing the schemata is applicable to other languages be they only Head-first Languages. We also endeavored to answer the questions: when the two words combine together to form a phrase, what grammatical properties does the resulting phrase have; and how are they determined? What process is involved?

A number of examples we had originally included to support the theoretical statement are taken from one of most outstanding stories "The Pastures of Heaven et.al".

References

- 1 Blokh M.Y. Theoretical Grammar of English. – Moscow, 1983. – 420 p.
- 2 Halliday M.K.A. An introduction to functional grammar. – Great Britain, 2004. – P. 574-586.
- 3 Bloomfield L. Language. – USA, 1933. – P. 183-195.
- 4 Jespersen, Otto. Analytic Syntax. – USA: Chicago, 1937. – P. 43-69.
- 5 Victoria A. Fromkin et.al. An introduction to Linguistic Theory. Syntax. – London: Blackwell, 1998. – P. 256-367.
- 6 Culicover, Peter. Principles and parameters: and Introduction to Syntactic Theory. – Oxford, 1997. – P. 134-163.
- 7 Bas, Aarts et al. English Syntax and Argumentation England. – London, 1997. – P. 97-122.
- 8 Huddleston, Rodney. Introduction to the Grammar of English. – Cambridge: Cambridge University Press (CUP), 2008. – P.124-164; 227-266.
- 9 Radford, Andrew. Syntactic theory and the structure of English. – Cambridge: Cambridge University Press (CUP), 2007. – P. 86-117.
- 10 Chalker, Sylvia et.al. Oxford Dictionary of English Grammar. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 520 p.

Туяқасова Д.

Ағылшын сөз орамдар теориясындағы жаңа тәсілдер

Бұл мақалада ағылшын тіліндегі сөз тіркестерінің құрамына талдау жасалған. Өртүрлі көзқарастарға сынайы шолу жасалған. Негізгі назар қазіргі кездегі жасалып жатқан жұмыстарды сараптап қортындыға келу. Ағылшын тіліндегі дербес сөз тіркестерінің типологиясыз үш элементтен тұрады. Негізгі сөз, басыққы сөз (head) оны анықтап алдында келетін элемент анықтама (specifier) кейін келетін компонент, толықтырып тұратын (complement). Бұл

ғылыми табыстың айырмашылығы ағылшын тілінен басқа тілдерге де қолдануға болады.

Туякаева Д.

Новый подход в теории английской фразы

В статье делается попытка проанализировать некоторые проблемы фразовой структуры и подходы к классификации структуры фраз. В работе делается тщательный анализ различных, а иногда даже полярно отличающихся друг от друга мнений по поводу структуры и классификации английских фраз. Современные грамматисты, в основном Кеймбриджская лингвистическая школа, разработали новый более простой и элегантный подход. В результате они разработали модель (schemata) фразовой структуры английского языка. Она следующая: Фраза в английском языке выстраивается: specifier – head-complement.

УДК 378.016:811

Охлопкова Я.В., аспирант

*Институт зарубежной филологии и регионоведения
Северо-Восточного федерального университета, Россия*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

Анализируется опыт межкультурного обучения иностранным языкам в рамках формирования поликультурной языковой личности. Представлено теоретическое осмысление опыта межкультурного обучения иностранным языкам.

Для формирования умений в устном межкультурном общении могут использоваться диалогические тексты из художественных произведений. Использование диалогов художественной литературы в процессе обучения позволяет учащимся лучше понимать представителей другой культуры, ощущать своеобразие языка, знакомиться со спецификой мышления и формулами общения, принятыми у другого народа.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, диалог культур, межкультурная коммуникация, билингвизм, многоязычие

В современном интеграционном процессе мирового сообщества можно выделить две основные тенденции: с одной стороны, идет ориентация на использование единого языка общения, приобщение к одной ведущей культуре;

с другой стороны, стремление к сохранению языкового и культурного многообразия мира, к межкультурному общению, межкультурной коммуникации, диалогу культур.

А причина примитивизации понятия «диалог культур» кроется в методологии: в раскрытии сущности культуросообразной парадигмы иноязычного образования, в подходе к решению проблемы взаимоотношения языка и культуры, культуры и образования и т.д., т.е. в коренных проблемах методики как науки [1, с.14].

Как отмечают Л.И.Гришаева, Л.В.Цурикова, «под культурой понимается совокупность проявлений деятельности человека в различных областях его жизни: исторической, индивидуальной, общественной, практической, эстетической, теоретической, мифической, религиозной и др.» [2, с.7].

В.В.Воробьев пишет: «Из всех аспектов культуры у языка есть свое окружение. Народ, на нем говорящий, принадлежит к какой-то расе (или нескольким расам), т.е. к такой группе человечества, которая своими физическими свойствами отличается от прочих групп» [2, с.8].

В основе всех этих отношений лежит межкультурная коммуникация, поскольку потребность народов в культурном понимании, стремление познать духовный мир друг друга приводят к интенсификации коммуникативных процессов, которые приобретают системный характер. Только путем нахождения консенсуса человечество сможет решить глобальные проблемы и защититься от самоуничтожения [3, с.163].

Сопоставление языков и культур выявляет не только общее, универсальное, но и специфическое, национальное, самобытное, что обусловлено различиями в истории развития народов. Интеркультурная коммуникация имеет дело взаимопониманием и соглашением, которое обозначает: понимать чужое и в то же время быть понятным, общаясь на чужом языке [3, с.164].

Анализ трудов по проблеме межкультурной коммуникации отечественных и зарубежных авторов показывает, что обучаемые сначала осознают различия культур, затем учатся понимать культурные корни негативной реакции инокультурных партнеров общения и только затем учатся преодолевать эту негативную реакцию.

В Республике Саха (Якутия) в условиях двуязычия обучение иностранным языкам обеспечивает формирование поликультурной языковой личности, при исследовании данного процесса нами учитываются следующие основные параметры: тип билингвизма, стратегия аккультурации, уровни формирования и формулирования мысли при реализации иноязычной речевой деятельности и ориентации личности [3, с.362].

Именно благодаря силу языка человек общается, познает мир и узнает многое. Например, если взять человека с ограниченным запасом слов, то он

выглядит на фоне окружающих потерянным и не может выразить свои мысли полностью.

Настоящий диалоговый характер носит взаимодействие культур, находящихся примерно на одинаковом уровне развития. Также диалоговый характер носит развитие малочисленного народа под влиянием культуры многочисленного народа, имеющего богатую историю. В этом случае происходит освоение ценностей развитых обществ, что в основном может благотворно сказаться на развитии обществ, оказавшихся под их влиянием. Следовательно, можно сказать что диалог не всегда предполагает взаимодействие равных сторон в своем развитии, иногда он происходит между культурами, находящимися на разных ступенях развития [4, с.29].

«Культура – это не только результат, но и сам процесс сознательной деятельности, в ходе которого изменяется не только окружающая среда, но и он сам». Приобщение студентов к чужой культуре через усвоение языка – самый распространенный путь интеграции мирового сообщества. При этом встает проблема реализации принципа дидактической целесообразности, который предполагает развитие внутренних механизмов личностного, культурного развития обучаемого.

«Интенсивные интеграционные процессы, происходящие в современном мире, развитие международных контактов, сотрудничества в разных сферах жизнедеятельности обуславливают необходимость подготовки обучаемых к межкультурному общению» [5, с.145].

Приобщение обучаемых к чужой культуре через усвоение языка – самый распространенный путь интеграции мирового сообщества. При этом встает проблема дидактической культуросообразности, который предполагает развитие внутренних механизмов личностного, культурного развития ребенка. Мы исследуем процесс реализации принципа дидактической культуросообразности в преподавании китайского языка. Нам было необходимо создать педагогические условия, обеспечивающие приобщение студентов к китайской культуре через усвоение китайского языка на занятиях китайского языка.

Формирование поликультурной личности имеет место в условиях диалога культур Запада и Востока. Анализ основных черт их традиционных культур показывает, что если западные культуры больше ориентированы на внешний мир, преобразование окружающей среды, то восточные культуры больше ориентированы на внутренний мир человека, на самосовершенствование человека. На западе человек рассматривается как хозяин Природы, доминирует покорение природы, на востоке он рассматривается как дитя Природы, и здесь доминирует стремление жить в гармонии с Природой. На западе мы наблюдаем интенсивную индустриализацию, доминирование общения-коммуникации, активную деятельность, а на востоке мы наблюдаем доминирование сельского хозяйства, релаксацию, медитацию, интуицию и эмпатию. В западных странах

– приоритет материальных ценностей, в восточных странах – приоритет духовных ценностей. На западе популярна концепция одной жизни (человек живет один раз), а на востоке широко распространена концепция инкарнации (человек живет много раз). Отсюда – разные отношения к жизни, разные мировоззрения и разные культуры.

Как и любой вид общения, межкультурная коммуникация на любом уровне имеет свои цели, реализация которых обуславливает эффективность (или неэффективность) коммуникации. В этом вопросе важную роль играет понятие «межкультурная компетенция», которое только начинает входить в широкий научный оборот и поэтому еще не имеет точного терминологического определения. Указанный термин, как правило, связывают с понятием «коммуникативной компетенции», которое в самом общем виде обозначает «уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» или же как «способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, т.е. умения оценивать ситуации с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы» [6, с. 234].

Анализ трудов по проблеме межкультурной коммуникации отечественных и зарубежных авторов показывает, что чужая культура воспринимается как отклоняющаяся от нормы, образов родной культуры. Эти авторы считают, что обучаемые должны, во-первых, осознавать различия между культурами, во-вторых, научиться понимать культурные корни негативной реакции инокультурных партнеров общения, в третьих, обучаемые должны преодолевать эту негативную реакцию.

Если исходить из приведенных определений коммуникативной компетенции, под межкультурной компетенцией следует понимать позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и способность какого-либо индивида эффективно общаться с представителями любой из этих групп. Данное понимание межкультурной компетенции было господствующим в зарубежной науке в начале 1970-х гг., когда происходило становление межкультурной коммуникации как самостоятельного научного направления и учебной дисциплины. В ходе этого процесса на рубеже 1970-1980-х гг. актуальными стали вопросы отношения к другой культуре и ее ценностям, преодоления этнического и культурного центризма. В контексте исследования этих проблем межкультурная компетенция стала рассматриваться как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [6, с. 234].

Для формирования умений в устном межкультурном общении могут использоваться диалогические тексты из художественных произведений. Использование диалогов художественной литературы в процессе обучения позволяет учащимся лучше понимать представителей другой культуры, ощущать своеобразие языка, знакомиться со спецификой мышления и формулами общения, принятыми у другого народа. При этом мыслительная деятельность учащегося направлена на поиск смысловых эквивалентов в чужом и родном языках, что способствует развитию эстетических и этических сторон его личности, а также культурно-страноведческой компетенции [7, с. 10].

Список литературы

- 1 Пассов Е.И. Мутагенез методики: как спасти науку. – Ельца: МУП «Типография», 2012. – С. 7-14.
- 2 Деловая коммуникация-2011: Межвуз. науч.сб.– Омск: НОУ ВПО «Сибирский институт бизнеса и информационных технологий», 2011 – С. 7-8.
- 3 Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Сб. науч. Трудов. Вып. 13. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, 2011. – 370 с.
- 4 Современный мир и этнонациональные процессы: Колл. Монография / под ред. Е.М. Махарова. – Якутск: Изд-во ИП Семенов К.Г., 2012 – С.29.
- 5 Актуальные проблемы коммуникации и культуры: Междунар.сб. науч.трудов. Вып.12. – Москва-Пятигорск: ПГЛУ, 2010 – С.145.
- 6 Садохин А.П.Межкультурная коммуникация. – М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2012. – С.234.
- 7 Современная методика соизучения иностранных языков и культур: Метод. пособие / Под ред. М.К.Колковой. – СПб: КАРО, 2011 – С.10.

Охлопкова Я.В.

Қарым-қатынас мәдениетіндегі шетел тілін оқытудағы мәдениаралық құзырлық

Сараптамалық тәжірибеге сүйене отырып, мәдениаралық шетел тілін оқытуда, көпсалалалы мәдениетті тілдік тұлғаны қалыптастырады. Бұл мақалада теориялық пайымдаудағы тәжірибе мәдениаралық шетел тілін оқыту. біліктілігін қалыптастыруды ауызша мәдениаралық қарым-қатынаста диалогтың тақырыбын көркем әдебиетті қолдануға болады.

Оқыту үрдісінде диалогты көркем әдебиетті қолдану оқушыларға өзге халықтың мәдениетін жақсы түсінуге, өзге тілді сезінуге, ойлау ерекшелігін және қарым-қатынас формасын, сол халықтың тілдік қолданысын анықтайды.

Okhlopkova Ya.V.

Intercultural competence of teaching foreign languages in dialogue of cultures

In this article is given an experience of intercultural learning foreign languages as part of establishing a multicultural language person. The theoretical understanding of the experience of intercultural learning foreign languages.

For the formation of skills in oral intercultural communication can be used dialogic texts of works of art. Using dialogues fiction in learning allows students to better understand other cultures, feel the uniqueness of the language, to get acquainted with the specifics of thinking and communicating formulas taken from other people.

УДК 37.01

Амиржанова Г.Е., п.ғ.м.

*Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдер университеті, Қазақстан*

ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА ПАЙДАЛАНАТЫН ИНТЕРНЕТ РЕСУРСТАРЫНЫҢ МАТЕРИАЛДАРЫ

Қазіргі таңда ақпараттық технологиялар заманында студенттерді оқыту үшін ақпараттық технологияларды пайдалану өте қажет. Ақпараттық технологияларды пайдалану студенттердің мәдениаралық-коммуникативті құзырлығын және тілдік құзырлығын жетілдіруге мүмкіндік береді. Сондықтанда білім беру аясында интернет технологиясы жиі қолданыста, интернет технологиясын оқыту үрдісіне енгізудің өзектілігі артып отыр. Интернет ресурстарының материалдары өте кең көлемде, сондықтанда оқытушы мен оқушы сабаққа қажет мәліметтерді табу және талдау қажет.

Тірек сөздер: Веб 2.0, инновациялық технологиялар, ақпараттық технология, интернет ресурстары, Интернет сервис, әлеуметтік сервис, сөз әрекетінің түрлері

Шетел тілін оқытудың негізгі мақсаттарының бірі шеттілдік қатысымдық құзіреттілікті (тілдік, дискурсивтік, әлеуметтік мәдени, компенсаторлық және оқу танымдық) қалыптастыру болып табылады. Бірақ та, тек қана Интернет ресурстарына қол жеткізу жылдам және сапалы шет тілін оқудың негізі бола алмайды. Ғылыми әдебиеттерде, оқушылардың Интернет ресурстарын пайдалану кезінде үйреніп жатқан тілдің, елдің мәдениеті туралы ақпараттарды

түсінбеуі стереотиптер ғана емес, сонымен бірге расизм мен ксенофобияны да тудыруы мүмкін болатын біршама дұрыс емес немесе әдістемелік жағынан дұрыс құрылмаған жұмыстары кездеседі [1, с. 207]. Дәл осы себептен, шетел тілін оқытуда Интернет технологияларды қолдануда жаңа оқу Интернет ресурстары және әлеуметтік сервис Веб 2.0 негізінде шетел тілін оқыту әдістемесін құру ойы туындайды. Оқу Интернет ресурстары және әлеуметтік сервис Веб 2.0:

- ❖ шетел тілінің қатысымдық күзiреттiлiгiнiң (тiлдiк, грамматикалық, әлеуметтік мәдени, компенсаторлық) аспектілерін;
- ❖ алынған ақпаратты талдау және іріктеу, іздеу, таңдаудың қатысымдық танымдық біліктілігін;
- ❖ Интернет желісінің ресурстарының жұмыстарын көрсету және нәтижелерді талқылау біліктілігін;
- ❖ шетел тілін оқытуда әртүрлі мемлекеттер мен халықтардың тарихи мәдени мұрасымен танысу мақсатында;
- ❖ студенттердің өз ақпараттық және біліми қызығушылықтарына арналған Интернет ресурстары мен Веб 2.0 сервисарын қолдану біліктілігін құру мен дамытуға арналады [2].

Шетел тілін оқыту әдістемесінде Интернет технологияларын пайдалануға байланысты терминология әлі құрастырылып біткен жоқ. Қазіргі кезде әртүрлі ғалымдардың бір терминді әртүрлі атауы да сондықтан. Оқу әдістемелік әдебиеттерде ең көп қолданылатын термин ол – Интернет технология. Шетел тілін оқыту әдістемесінде Интернет-технология дегеніміз – Интернет желісінің ресурстары мен мервистарын қолдану арқылы әдіс тәсілдер, амалдар көмегімен шетел тілін оқу болып табылады. Яғни, Интернет-технологиясы – шетел тілін үйретуде Интернет желісін қолдану.

Дидактикалық мақсатта Интернет сервистерінің екі негізгі бөлшегі бар: *телекоммуникацияның формасы және ақпараттық ресурстар*. Осының ішінде телекоммуникацияның формаларының көп таралған түрлері: почта, чат, форум, видео-, веб-конференциялар, ICQ және т.б. жатады. Сонымен қатар, телекоммуникацияның тағы бір түрі соңғы жылдары шыққан Веб 2.0 сервисі де жатады: белгілер, вики, подкасттар, Flickr, YouTube, т.б. Веб 2.0 – Интернет желісінің қолданушыларының ақпаратты тек қана алып қоймай, сонымен бірге сол Интернет желісінде өз сайттарын құруға мүмкіндік беретін әлеуметтік қызметтер мен сервистердің платформасы [3, с. 16]. Бастапқыда бұл әлеуметтік сервистер адамдар арасындағы шынайы қарым-қатынасқа арналған болатын, тек қана соңғы жылдары шетел тілін оқытуда оқу мақсаттарына байланысты қолданыла бастады. Студенттер мен мұғалімдер осы Интернет қарым-қатынасының көптеген түрлерін біледі (Odnoklassniki, V Kontakte, YouTube).

Төмендегі 1 – кестеде шетел тілін оқыту процесінде шетел тілі мұғалімдері сабақ барысында Веб 2.0 технологиясын қолдану артықшылықтары көрсетілген [4, с. 36-37].

1 Кесте – Шетел тілін оқыту әдістемесінде Веб 2.0 технологиясын қолданудың артықшылығы

1. Сервистердің тиімділігі	Оқушылар мен мұғалімдерге қажетті ақпаратты табу үшін сайттарды іздеп уақытын жоғалтпаса да болады. Тек қана керекті сөзді немесе сөз тіркесін іздеу жүйесіне (мысалы Google) немесе әлеуметтік сервистерге (фото, аудио, видео) енгізіп ақпаратты табуға болады.
2. Жеке аймақ құра алу мүмкіндігі	Оқушылар мен мұғалімдер программалау жүйесінен ешқандай білімі жоқ болса да, өзіне жеке аймақ құра алады ("Одноклассники", "Вконтакте", "My Space", блогтар).
3. Сервистерді қолдану жеңілділігі	Әлеуметтік сервистер программалау біліктілігі жоқ адамдарға арналып жасалған. Оқушылар мен мұғалімдер сервистің үлгілерін қолдана отырып, өздері тақырыптық форумдар, блогтарды құрып, аудио және видео материалдарды жазып, оны барлығы қолдана алатындай Интернет желісіне қоюға болады.
4. Веб ресурстарды құруға және толықтыруға қатыса алу мүмкіндігі	Әлеуметтік сервистер оқушылар мен мұғалімдерге Интернет ресурстарының материалдарын тек қана қолданып қана қоймай, оны толықтырып, жаңартып және түзетуге, сонымен қатар жаңа ақпараттық ресурстарды құруға мүмкіндік береді. Мысалы, оқушылар өз мектептері немесе оқу орындары туралы өздері жазып, оны бүкіләлемдік Wikipedia энциклопедиясына жазуына немесе осыған ұқсас Интернет ресурсының анықтама сайттарына қосуына болады.

Жоғарыда айтып өткеніміздей, дидактикалық мақсатта Интернет технологияларының екі негізгі бөлшегі бар: *телекоммуникацияның формасы* және *ақпараттық ресурстар*. Ақпараттық ресурстар шетел тілін оқыту процесінде – оқу Интернет ресурстары болып бөлінеді. Ағылшын тілдік әдебиеттерде оқу Интернет ресурстарының бес түрі ажыратылады: *хотлист* (hotlist), *мультимедиа скрэпбук* (multimedia scrapbook), *трежа хант* (treasure hunt), *субъект сэмпла* (subject sampler), *вебквест* (webquest). Оқу Интернет ресурстары дегеніміз – студенттердің шеттілдік коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыруға және коммуникативтік танымдық біліктерді дамытуға бағытталған әртүрлі тақырыпқа байланысты ақпаратты іздеу, талдау, іріктеу

және жалпылауға байланысты мәтіндік, аудио, видео материалдар болып табылады. Оқу Интернет ресурстарының құрылымы келесі 2 – кестеде көрсетілген [5, 215-б.].

2 Кесте - Оқу интернет ресурстарының құрылымы

Оқу Интернет ресурстарының аты	Хотлист	Мультимедиялық скрэпбук	Трежа хант	Сабжект сэмпла	Вебквест
Құрылым	- мәтіндік Интернет ресурстарға сілтемелер	- мәтіндік, графикалық, аудио, видео Интернет ресурстарға сілтемелер	- тақырыпқа байланысты сілтемелер; - әр тарауға арналған сұрақтар; - тақырыпқа байланысты жалпы сұрақ	- мәтіндік және мультимедиялық Интернет ресурстарға сілтемелер; - әр тарауға арналған сұрақтар; - қойылған сұраққа байланысты өз пікірін айту	- мәтіндік және мультимедиялық Интернет ресурстарға сілтемелер; - әр тарауға арналған сұрақтар; - қойылған сұраққа байланысты өз пікірін айту -дискуссиялық жалпы сұрақ

Шетел тілін оқытатын әр мұғалім оқыту процесіне Интернет технологияларды енгізуде Интернет ресурстардың біліми қажеттілігіне басты назар аударады. Жаңадан жасалынып жатқан Интернет желісінің оқу ресурстарына қазіргі кезде оқу мақсатына байланысты болғанда қосымша ретінде ғана емес, сонымен қатар аналогтық немесе альтернативтік ресурстар ретінде қарауға болады. Оқу Интернет ресурстары шетел тілі коммуникативтік күзіреттілікті (сөз әрекетінің түрлеріне байланысты) қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Келесі 3 – кестеде Оқу Интернет ресурстарын пайдалану арқылы коммуникативтік сөздік біліктіліктерді қалыптастыруға болады:

3 Кесте - Оқу интернет ресурстарын пайдалану арқылы коммуникативтік біліктіліктерді қалыптастыру

Біліктіліктер/ Оқу Интернет ресурстары	Хотлист	Мультиме диялық скрәпбук	Трежа хант	Сабжект сэмпла	Вебквест
Ақпаратты іздеу	+	+	+	+	+
Керекті сөздерді көрсету	+	+	+	+	+
Тақырыпты/ мәселені нақтылау	+	+	+	+	+
Негізгі ақпаратты қосымшадан айыра білу	+	+	+	+	+
Оқылғаннан керекті ақпаратты алу		+	+	+	+
Оқылған материалдың мазмұнын айту		+	+	+	+
Мәтіндегі ақпаратты жалпылау			+	+	+
Тыңдап түсінген/ көрген ақпараттың мазмұнын айту			+	+	+
Тыңдап түсінген/ көрген ақпараттың керектіні алу				+	+
Қорытынды шығару				+	+
өз пікірінді айту немесе дәлелдеу				+	+
Дискуссия кезінде өз пікірінді айту				+	+
Ақпаратты				+	+

сұрау және алмасу					
Қызықты ақпаратты нақтылау				+	+
Мәселенің нәтижесін қорытындылау					+

Бұл кестеде көрсетілген көптеген біліктіліктер сөз әрекетінің: продуктивті (айтылым мен жазу әрекеті) және рецептивтік (тыңдап түсіну мен оқу әрекеті) әр түріне келе береді [6, с. 46-47; 7, с. 39-40].

Жоғарыда мақалада көрсеткеніміздей, Интернет ресурстары оқушылардың ақпараттарды талдау және алу дағдысын қалыптастыру, олардың ақпараттық қызметтің маңызды біліктерін игеру қабілетін арттырады. Тек мұғалім оқушыны Интернет ресурстармен жұмыс істеуге дайындау, білімді жалғастыру мақсаттарын шешумен тікелей байланысты болғанымен, Интернет ресурстардағы болатын «керекі жоқ материалдардан» оқушыларды арылтып, ақпараттандыруға байланысты болашақ қоғамда қажетті мәліметтерді іздеу, сақтау және берудің негізгі заңдылықтарын, мақсаттарына жетудің кезеңдеріне көзқарасын қалыптастыруда тек білімділіктендіруді көздейтін ресурстарды пайдалану қажет. Осыған байланысты мұғалімнің іс-әрекеті оқу материалын іріктеу мен оқыту құралдарын таңдауға байланысты болады. Осы мақалада талқыланған мәселелер келешекте жоғары оқу орын мұғалімдері мен болашақ мұғалімдерге шетел тілін оқыту процесінде көп көмегі тиеді деген ойдамыз.

Әдебиеттер

1 Құнанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы: Эдельвейс, 2005. – С.205-207.

2 Колесникова И.Л. Функционально-содержательный подход при отборе текстового материала для профессионально направленного обучения коммуникативному чтению // Функционально-содержательный подход в обучении иностранному языку в языковом пед.вузе. – Ленинград, 1987. – 270 с.

3 Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ. - 2001.- № 3. – С.16.

4 Сысоев П.В., Евстигнеев М.А. Современный учебник Интернет ресурсов в обучении иностранного языка // ИЯШ. – 2008. - № 6. – С.36-37.

5 Жүнісбекова Д.А. Сочетание традиционных и нетрадиционных технологий обучения. – Шымкент, 2006. – 215 б.

6 Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // ИЯШ. -2008. - № 8. – С.46-47.

7 Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // ИЯШ. – 2009. - № 3. –С.38-40.

Амиржанова Г.Е

Материалы интернет ресурсов используемые в обучении иностранного языка

В настоящее время, в эпохе информационной технологии, необходимость для обучения студентов использование информационных технологии очень важна. Использование информационных технологий дает возможность усовершенствовать языковую компетенцию и межкультурную коммуникативную компетенцию у учащихся. И поэтому, то, что в образовательной сфере часто применяется Интернет технологии, известно и то, что нет никакого сомнения в актуальности внедрения Интернет технологии в учебный процесс. Материалы Интернет ресурсов бывают в масштабном объеме, поэтому и ученик и учитель должен быть в состоянии находить и сортировать нужный материал для урока.

Amirzhanova G.E.

Resources of internet materials used in teaching foreign language

Nowadays, in the era of information technology, the need to teach students the use of information technology with the help of Internet technology is very important. The use of information technology makes it possible to develop of students' language competence and intercultural communicative competence. And so, that in the field of education is often used Internet technology, and that there is no doubt of implementing Internet technology into the learning process. Materials of Online resources are a large-scale basis, so the student and the teacher should cope finding and sorting relevant material for the lesson.

УДК: 37.013.2

Нуркадырова Ж.Д., оқытушы

*Д.А. Қонаев атындағы көлік және
құқық гуманитарлық университеті, Қазақстан*

МЕМЛЕКЕТТІК ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРГЕ ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ЖАҢА АТАУЛАРДЫ ҮЙРЕТУДІҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Мақалада мемлекеттік қызметкерлерге қазақ тілін оқыту әдісі тиімді қарастырылған, сонымен қатар қазақ тілінің жаңа лексикасын оқып-үйренудің және жаңадан енген сөздерді есте сақтау тәсілдері анықталған. Мақалада қазақ тілін оқудың негізгі принциптері көрсетілген. Жалпы қазақ тілін басқа ұлт өкілдеріне оқытудың мақсаты және мемлекеттік қызметкерлердің ісқағаздарының түрлері сипатталған. Тіл үйренушілердің сұхбаттасу мәдениетін жетілдіру үшін диалог құрудың түрлі тәсілдері қарастырылған.

Тірек сөздер: мемлекеттік тіл, мемлекеттік қызметкер, қазақ тілі, қазақ тілін оқыту мен сөйлеуге үйрету әдістері, ісқағаздар түрлері, лексика, қазақ тілін оқытудың негізгі принциптері

Қазақ тілін оқыту әдістемесі кеңінен қалыптасты деп айтқанымызбен, мемлекеттік қызметкерлерге қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде оқыту әдістері тәжірибе жүзінде тың нәтиже бермей жүргені анық. Сондықтан әрбір кәсіби сала қызметкерлеріне қазақ тілін оқытудың жеке дара әдістері болуы қажет. Ол үшін институционалды дискурс (кәсіби тілдік қатысым) аясындағы қазақ тіліндегі сөздік қордың көлемін, салалық терминдік құрам жүйесін, сол саланың нормативтік-құқықтық базасына қатысты сөйленім деңгейін толық қамтитын тілдік қатынасқа сәйкес тіл оқыту әдістерін дайындау қажет.

Қазақ тілін оқытудың бірізділігі мен жүйелілігін арттыру үшін, әлеуметтік тапсырыстарға жауап беруде, атқарылатын істер көп. Қолданыс құралы ретінде әлемдік мәнге ие болып отырған ағылшын, неміс, француз, орыс т.б. тілдерінің оқыту жүйесінің әдіс-тәсілінен үйренеріміздің мол екені де жасырын емес. Әсіресе шет тілдерін оқыту әдістемесін қазақ тілін оқыту барысында тиімді пайдалану бүгінгі күннің өзекті мәселесі екенін атап айтқымыз келеді. Соңғы жылдары бұл мәселе төңірегінде де біршама жетістіктер бар екені рас. ХХІ ғасыр сұранысына жауап бере алатын тілді үйренудің басты тәсілдерінің бірі – деңгейлік оқыту жүйесі, қатысымдық әдіс қазіргі уақытта көптеген жоғары оқу орындарында оқытылатын қазақ тілінің әдістемелік негіздемесіне айналып та үлгерді. Бұл тұрғыда ерекше атап өтерлік жағдай Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры Ф.Ш. Оразбаеваның басшылығымен жарық көрген оқулықтар кешенін айтсақ та жеткілікті.

Сонымен бірге М.М. Жанпейісованың қазақ тілін модульдік оқыту технологиясы арқылы үйрету әдістемесін, осы технология негізінде жарыққа шыққан оқулықтар мен оқу құралдарын, әдістемелік нұсқауларды да атап өтуге болады. Осындай шығармашылықпен жазылған жақсы оқулықтар мен оқу құралдарының таралымын көбейте отырып, еліміздің барлық оқу орындарына жетуін көздесек, көп жақсы инновациялық жаңалықтарға бастау боларымыз сөзсіз.

Тілді үйретуде қатысым әдісінсіз тілді жылдам әрі сапалы меңгерту, оны кез келген ортада еркін тілдік қатынасқа түсе алатын дәрежеге жеткізу мүмкін емес. Қазақ тілін оқытудың тиімді әдістері туралы айтқанда қатысымдық әдіс (коммуникативный метод) деген әдіс туралы айтқан дұрыс. Өйткені қазіргі кезде қазақ тілін үйретудегі басты кемшілік тіл үйренушіні мемлекеттік тілде сөйлете алмай отыруымызда болып отыр [1].

Ал бұндай әдістер қалай қалыптасатынын профессор Ф.Оразбаева былайша анықтаған болатын: «Қазақ тілін оқыту мен сөйлеуге үйрету әдістері, негізінен үш түрлі ерекшелікке байланысты жүзеге асырылады: 1. Оқытудың мақсаты, 2. Оқытудың мазмұны, 3. Оқытудың кезеңдері» [2, 330 б]. Аталған басты белгілер анықталған жағдайда ғана тіл үйретудің тиімді әдіс-тәсілдерін түрлендіріп, тиісінше қолдануға болады.

Бүгінгі күні елімізде өзге ұлт өкілдерінің мемлекеттік тілді үйренуге деген қызығушылығы күннен күнге ұлғайып келеді. Соған орай тіл үйрету курстарында жұмыс қарқыны артып, талап та күшейді. Осы тұрғыдан алғанда, «Жалпы қазақ тілін басқа ұлт өкілдеріне оқытудың мақсатын төмендегідей жіктеуге болады:

1. Қатысымдық мақсат;
2. Практикалық мақсат;
3. Тәрбиелік мақсат;
4. Білімділік мақсат» [2, 331-б].

Осы аталғандардың ішінде қатысымдық сөйлесімді терең сіңіру, яғни тіл үйренушіні ойын қазақ тілінде еркін жетік айта білу дәрежесіне жеткізу ең маңыздысы болып табылады. Ол үшін тіл үйренемін деп келген азаматтың ең алдымен тілдік біліктілігін айқындап алу қажет. Мәселен халыққа қызмет көрсету орталығында қызмет атқаратын қызметкерлер түрлі ұлт өкілдері болғандықтан, қазіргі уақытта барлығы бірдей қазақ тілін жетік біле бермейді. Ал болашақта мемлекеттік тілді білу міндетті талап болып отыр. Сондықтан қызметкерлерді оқыту әдістемесінде де үш деңгейге бөліп оқыту қажеттілігі туындайды. Яғни қазақ тілін мүлде білмейтіндер бастауыш топта, қазақ тілін шала түсінетіндер, жаза білмейтіндер орта топта, қазақ тілін ауызекі сөйленіс деңгейінде қарым-қатынас жасай алатын, бірақ мамандық саласына сәйкес тілдік қатысымды жүргізе алмайтындар жалғастырушы топта білім алуы тиіс. Сондықтан мемлекеттік қызметкерлерге қазақ тілі үйретуді бастамас бұрын, сауалнама арқылы немесе ауызша әңгімелесу әдістері арқылы үйренушінің қай

топқа жататынын анықтап алып, оларды топқа сәйкес іріктеп алу қажет. Бұндай жағдайда топтарды бір-біріне қоспай жеке оқыту талап етіледі. Тілдік білім деңгейі бірдей тіл тұтынушылар өздеріне лайықты әдіс арқылы тіл меңгерсе, одан оң нәтиже шығады. Ал енді тілдік білім деңгейі әртүрлі тіл тұтынушыларды біріктіріп, ортақ әдіс қолдансаңыз, олардың біріне түсініксіз болып, ілесе алмауы мүмкін немесе біреулеріне мүлде қызықсыз, жалықтыратын күйге түсіруі мүмкін. Сондықтан тілдік біліміне қарай деңгейлеп оқытқан тиімді, әрі бұл әдіс жеңілден күрделіге қарай жалғасып, ұлғайып отыратын, одан әрі дамып отыратын әдістемелік үдеріс.

Қазақ тілін екінші тіл ретінде үйрету деген ұғым тіл үйренушінің өзінің ана тілінен кейінгі үйренетін тілі дегенді білдіреді. Бұл ұғым өзге ұлт өкілдеріне қазақ тілін үйретуде қолданылғаны дұрыс. Ал өз ана тілін білмейтін қазақтарымыз үшін қазақ тілін екінші тіл ретінде қалай үйретпекпіз? Сондықтан аталған ұғымды, оның астарындағы мән-мағынасын қолдануда абай болғанымыз жөн деп ойлаймыз.

Ал енді мемлекеттік қызметкерлерге қазақ тілін оқытудың бастауыш топтарына арналған әдістемелік құралдар мен бағдарламалар жеткілікті. Арнайы оқулықтар да бар. Бұл топтағы қызметкерлер алдымен сол әдістемелік құралдар арқылы қазақ тілінде тілін төсеп сөйлей білуге, сөздерді дұрыс тіркестіріп, сөйлемді еркін құрастыра алатын деңгейде жетеді. Қарапайым тұрмыстық әдептілік (сәлемдесу, тұтынушыны қабылдау, бағыт беру сияқты тілдік қатысымдары мен сыпайылық әдептілігі), мамандық саласына қатысты жиі қолданылатын сөздер мен сөз тіркестері, термин сөздер біртіндеп меңгертіледі. Сөз тіркестері мен сөйлемдерді дұрыс қолдану барысында грамматикалық заңдылықтар түсіндіріледі. Сондай-ақ жаңа сөздер мен жаңа қолданыстар таныстырылып отырады. Қазақтың ұлттық құндылықтары, тұрақты сөз тіркестері, этнографизмдер мағынасын түсіндіру, мүмкіндігінше олардың этимологиясымен түсіндіру қажет етіледі.

Орта деңгейге жататын мемлекеттік қызметкерлер жоғарыда аталған бастауыш деңгейдегі тілдік бағдарламаны сәл күрделендіріп, мамандыққа қатысты термин сөздердің орысша, қазақша баламаларын тең біліп, салалық ведомстволардың қазақша үлгісін танып, еркін оқып, меңгере алу деңгейінде оқытылады.

Жалғастыру деңгейдегі мемлекеттік қызметкерлерге саласына қатысты барлық нормативті-құқықтық қордың қазақша үлгісін терең меңгере алып, ондағы терминдік анықтамаларды түсініп, өзгеге түсіндіре алатын деңгейде оқытылады. Салалық заңдар мен құқықтарды қазақ тілінде жатқа біліп, сол арқылы тұтынушыларға кеңес бере алатын деңгейде оқытылады. Мамандық саласына қатысты барлық терминдердің қазақша нұсқасын, орыс тілді терминдердің қазақша баламасын немесе түсініктемесін терең біліп, олардың жазылу заңдылықтарын, орфографиялық нормасын қатаң сақтай алатын деңгейде оқытылады. Сондай-ақ мамандық саласына қатысты құжаттарды

сауатты жазу, яғни бас әріппен жазылатын мекеме атауларын, ономастикалық атауларды, қысқарған ұйым атауларын, мамандыққа қатысты ісқағаздарын қазақ тілінде сауатты толтыра алатын және тұтынушылардың құжаттарын қазақ тілінде дұрыс тексеріп қабылдап ала алатын деңгейде оқытылады. Бұқаралық ақпарат құралдарындағы, мекеменің ішкі саясатындағы қазақ тілінде берілген жаңалықтарды еркін түсініп, мекемеішілік бұйрықтар мен өкімдерді қазақша жетік түсіндіріп беру деңгейінде оқытылады.

Акерке Кеңесқызының пікіріне сүйенсек, аталған үш деңгейлік оқыту жүйесі бірізді емес деген ойды ұсынады: «Біріккен түрде «бастауыш, жалғастырушы және тереңдетілген» деңгейлер бағамына арналған бағдарлама республикалық орталықтан бекітілмеген. Сондықтан оқулық барлығында ортақ емес. Алматының кеденшілері басқа бағдарламамен, Астананың кеденшілері басқа бағдарламамен даярланады. Тілді оқытуда стандарттар жүйеленбеген: (балабақша – мектеп – ЖОО – мемлекеттік қызмет) әрқайсысында жеке-жеке стандарт және олардың арасында жалғастық жоқ» [3, 27-б.]. Сондай-ақ қазақ тілінің мәртебелі қызмет етпеуіне мына факторлар кедергі болып отырғанын алға тартады: «Біріншіден, саяси, бизнес элитаның орыс тілінде сөйлеуі орыстілді бұқаралық ақпарат құралдарының басымдығын тым күшейтіп тұр. Осы факторларға қосымша орыс тілі қазақ тіліне қарағанда экономиканы басқаруға, ғылыми-техникалық қаржылық ақпаратты игеруге бейімделген... Ал мемлекет үшін бизнес пен экономика басқа салаға қарағанда басым рөл атқарады. Екіншіден, Компьютер, ғаламтор тілі ретінде де орыс тілі қазақ тілінен озық тұр. Үшіншіден, қазақ қазақпен қазақша сөйлесіп, теледидар тілі қазақ тіліне түгесілі ауыспауы мәдениетімізге оң ықпалын тигізбей отыр. Осы бұлтартпас ақиқат қазақ тілінің еңсесін жаныштап барады. Қазақстандағы тілдік ахуал осы бағытта дами беретін болса, енді біраз жылдардан соң орыс тілі қазақ тілін мүлдем көміп тастайтыны ақиқат. Сондықтан ертеңгі ұрпақтың ауызекі тіліне айналуы үшін бүгіннен еңбек етуіміз керек » [3, 17 б.].

Байқап отырсақ, бүгінгі күні бастауыш топқа жиналатын мемлекеттік қызметкерлер саны азайып келеді. Күннен күнге қазақстандықтардың қазақ тілінде сөйлеу динамикасы өсіп келеді. Сондықтан орта және жалғастырушы топтарды оқытуда қазақ тілін оқытудың әдістері мен тиімді үйрету тәсілдерін кеңейтіп, түрлендіру қажет.

Қазақ тілін оқытудың тиімді әдістері туралы айтқанда қатысымдық әдіс деген әдісті оңтайлы қолданған дұрыс. Өйткені қазіргі кезде қазақ тілін үйретудегі басты кемшілік тіл үйренушіні мемлекеттік тілде сөйлете алмай отыруымызда болып отыр. Сондықтан «Шет тілін меңгертудегі негізгі әрекет – қарым-қатынас үрдісіне, сөйлеу қатынасына» ерекше көңіл бөлген дұрыс [4, 178-б.].

Мәселен, профессор Ә.Әлметова тіл үйренушілердің сұхбаттасу мәдениетін жетілдіру үшін диалог құрудың түрлі тәсілдерін ұсынады. «Соның ішінде қатысымдық-жағдаяттық тәсіл арқылы күнделікті қмір тіршілігінде

кездесетін ситуациялардан үзінді алып, тіл үйренушінің өтілген материалдарын пайдалана отырып, өзінің логикалық танымына сүйене отырып, алдына қойылған жағдаяттан оңтайлы шығу жолдарын меңгертуге болады» [5, 125 б].

Демек, жоғарыда атап өткеніміздей тіл үйрету үшін алдымен кімге не үйретемін деген мақсаттың басы айқын болуы тиіс. Екіншіден, әдіс-тәсілдерді қолдануда басты басымдылық сөйленім, қатысым әрекетін жетілдіруге негізделуі тиіс.

Тіл үйрену тәжірибесінде лексикалық минимумдарды қатар үйрену міндетті түрде ұштасып отырады. Лексикалық минимум сөздік қордың кеңеюіне, белсенді және пассивті сөздік қордың қалыптасуына ықпал етеді. Қазақ тілін үйретуде әдіс-тәсілдерді тиімді қолдану барысында кірме немесе термин сөздердің қазақша баламасын анықтауда кейбір тілдік шатасулар туындап жатады. Мәселен, *направление* (медициналық) мен *путевка* (шипажайға) деген кірме орыс сөздері жолдама деген бір ғана атаумен берілген. Ал мемлекеттік қызметкерлерге қазақ тілін үйретуде бұл сөздер жиі кездеседі. Сондықтан *направлениені жолдама* деп, ал *путевканы сапарнама* деп нақтылап алған дұрыс сияқты.

Қазіргі кезде қазақ тілін үйретуде негізгі мақсат – ережелер мен сөздерді жаттату емес, сөйлеу дағдысын қалыптастыру. Сондықтан, ересек адамды өз әріптестерімен қазақ тілінде жай ғана қарапайым қарым-қатынас жасай білуге үйрету қажет. Одан кейін сөз сөйлеу, оқу, жазу, өз мамандығы саласында термин сөздер немесе ісқағаздарды сауатты жазу жұмыстары жүргізуді басшылыққа алу керек. Сондықтан *территория, регион, зона, край* сөздерінің әрқайсысына жеке қазақша балама атаулары берілсе де, оларды бір ғана аймақ сөзімен аударып, аса мән бермейтініміз кездесіп жатады. Сондықтан, регионның өңір екені, территорияның аумақ екенін, зонаның аймақ екенін, крайдың өлке екенін нық бекітіп алып, орыс тіліндегі нұсқаларын төл тілдік қорымыздан шығаратын уақыт жетті.

Қазіргі уақытта педагогика ғылымының бір ерекшелігі – баланың тұлғалық дамуына бағытталған жана оқыту технологияларын шығаруға ұмтылуы. Педагогика технологиялар – бұл білімнің; басымды мақсаттарымен біріктірілген пәндер мен әдістемелердің; оқу – тәрбие процесін ұйымдастырудың өзара ортақ тұжырымдамамен байланысқан міндеттерінің, мазмұнының, формалары мен әдістерінің күрделі және ашық жүйелері, мұнда әр позиция басқаларына әсер етіп, ақыр аяғында оқушының дамуына жағымды жағдайлар жиынтығын құрайды.

Мемлекеттік қызметкерлердің жиі қолданатын сөздерінің қатарына ісқағаздарының түрлері де жатады. Ал олардың бірқатары қазақ тілінде тұрақты қолданысқа еніп кеткенімен (мысалы, өтініш, сенімхат, қолхат, хаттама), кейбір іскери лексикалық бірліктері әлі де болса екі тілдегі баламасы жарыспалы қолданылу үстінде. Мысалы, әскери қызметкерлер *рапортты баянат* деуі тиіс, ал түрлі сала өкілдері *штрафты айыппұл, петицияны*

құзырхат, товариществоны серіктестік, партнерствоны әріптестік, содружествоньы достастық деуі тиіс. Осы нақтыланған қазақша атауларды халықтың тілдесімдік қорына мейлінше тез әрі терең сіңіру тіл үйретуші оқытушылардың басты міндеті болмақ. Ал кейбір тұрмыстық қолданыстағы атауларға бірнеше қазақша балама берілген, олар өзара синоним бола жүріп, тіл үйренушілерді нақты бір қазақша баламасын тұрақты қолдануына кедергі жасайды. Мысалы, *микрорайонның ықшамаудан, шағынаудан, мөлтекаудан, микроаудан* деген балама нұсқалары бар. Олардың қайсысы әдеби тіл ретінде бекітілгені белгісіз. Сол сияқты, *пробка (транспортная) сөзі бірде кептеліс, бірде кептелек, бірде тығын* болып қолданылады. Бұнымен қоса *патриотизм* ұғымының *отансүйгіштік, елжандылық, отаншылдық* деген үш қазақша баламасы бар. Сондай-ақ қазіргі таңда жиі қолданылатын *глобализация* сөзі бірде *ауқымдану, бірде ғаламдану, бірде әлемдену, бірде жаһандану* деген қолданыстармен көрініс тауып жүр.

Тіл үйрету барысында алдымен тіл үйренушілердің лексикалық қорын қалыптастырып барып, күрделі грамматикалық заңдылықтарды меңгерту үдерісі жүзеге асса, нәтиже жүйелі болатыны сөзсіз. Сондықтан мейлінше қазақшаға аударылған жаңа атауларды үйретуге тырысқанымызбен, БАҚ тілінде сол кірме орыс тілінде қолданылуы тіл үйренушілердің көңіліне кірдің ұялатады. Мысалы, *терроризм – лаңкестік, террорист – лаңкес, экстремизм – содырлық, экстремист – содыр* болып құлаққа сіңімді, тілге ыңғайлы түрде қолданысқа еніп келсе де, кейбір бұқаралық ақпарат құралдарында орыс тіліндегі нұсқасын қолдану әдеті арылмай келеді.

Ал қазақ тілінің болашағына келсек, тіліміздің болашағы – зор. Бұл жай лепірме сөз емес. Ғылыми тиянағы бар сөз. Қазақ тілінің мықтылығы, ол әрі көне әрі жас тіл. Тілімізде түркі тілдерінің оғыз, қыпшақ, қарлұқ тармақтарының барлығының элементтері сақталған. Бойына отырықшылық және көшпелі мәдениеттің белгілерін бірдей сіңірген. Табиғи қуаты мол, құнарлы, нәрлі, таза тіл. Біз сол қуатқа жалғана алмай жатырмыз. Сол қуатқа жалғансақ, қазақ елі дамудың шырқау шыңына шығады [6].

Қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде үйрету деген мәселе барша жұртқа түсінікті және қазақ тілін оқытудың мақсат-мүддесін айқындайды. Қазақстанда тұратын кез келген азаматқа қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде үйрету болашағымыздың сенімді кепілі болмақ. Ал, сабақты сапалы өткізіп, алдында отырған тыңдаушыларға қазақ тілінің нәрін таттыра білу – оқытушының шеберлігі. Сондықтан, мемлекеттік тілді оқытудың сапасы тікелей оқытушыға байланысты. Себебі, қазақы ұлттық құндылықтарды басшылыққа алатын оқытушы мен тыңдаушының арасындағы қарым-қатынас жақсы болғанда ғана өзге ұлт өкілі болсын, орыстілді мемлекеттік қызметкер болсын ана тіліміздің қадір-қасиетін ұғынары сөзсіз. Осы тұрғыдан алып қарайтын болсақ, әлі де болса қазақ тілін оқытудың әдістемесін бір жүйеге келтіру қажет.

Біздің баса назар аударатынымыз – мемлекеттік тіл мәртебесін арттырып, дамытудың бір жолы – қазақ тілінің мамандық тілі, ғылым тілі ретіндегі қолданыс аясын кеңейту. Студенттерге кәсібіне байланысты терминдерді игерту (іс-қағаздарын рәсімдей білу дағдыларын жетілдіру) қазақ тілін сапалы оқытудағы маңызды мәселелердің бірі. Қазақ тілі сабағында болашақ маманның кәсіби қызметінде жиі кездесетін құжат түрлері, типтендірілген сөйлеу жағдаяттары, проблемалық өндірістік жағдайлар қамтылуы қажет. Сөйлеу, оқу іскерлігімен қатар, жазу іскерлігін, проблемалық ситуациялардан шыға білу іскерлігін дамыту сабақта интерактивті оқыту әдістерін қолдануды талап етеді.

Әдебиеттер

- 1 Исакова С. Қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде үйрету мәселесі: [электронды ресурс] – Алу тәртібі - URL: <http://www.mtdi.kz/oku-adisteme/orys-auditoriasy/794-kazak-tilin-memlekettik> -(алғ. мерзімі 22 тамыз 2013).
- 2 Оразбаева Ф. Тіл әлемі. – Алматы, 2009. – 367 б.
- 3 Кеңесқызы А. Тіл үйретудегі жүйесіздік: [электронды ресурс] – Алу тәртібі - URL: <http://mtdi.kz/oku-adisteme/orys-auditoriasy/860-til-uiretudegi-juiesizdik> - (алғ. мерзімі 14 тамыз 2013).
- 4 Оразбаев Ф. Тілдік қатынас пен қатысым әдісінің ғылыми- теориялық негізі. – Алматы, 1996 – 345 б.
- 5 Әлметова Ә. Сұхбаттасу мәдениеті. – Алматы, 2007. – 313 б.
- 6 Айтбайұлы Ө. Ұлы дүниелер ұлт тілінде жасалады: [электронды ресурс] – Алу тәртібі - URL: <http://www.qazaq-found.kz/kaz/?p=1151>- (алғ. мерзімі 12 тамыз 2013).

Нуркадырова Ж.Д.

Эффективные методы обучение казахскому языку государственных служащих

В статье рассматриваются эффективные методы обучение казахскому языку государственных служащих, а также определяется способы изучения новой лексики в казахском языке и запоминания новых доминирующих слов. В статье указано основной принцип изучение казахского языка, то есть заложение языкового общения, практическое овладение устной разговорной речью. Этот принцип может быть достигнута в результате осуществления такими комплексами задач: дать определённую сумму знаний об изучаемом языке и его грамматическом строе; добиться овладения основными способами словообразования, словосочетания и словоизменения в казахском языке; научиться переводить с казахского языка на русский язык (и наоборот). Выполнение этих задач предполагает приобретение определённых знаний, умений и навыков.

Nurkadyrova J.D.

**Effective methods of learning the Kazakh language
to government officials**

The article discusses effective methods of learning the Kazakh language of civil servants, and determined ways to learn a new vocabulary in the Kazakh language and memorizing new words dominant. This paper presents the basic principle of learning the Kazakh language, ie the inception of linguistic communication, practical mastery of spoken colloquial speech. This principle can be achieved by the implementation of such complexes tasks: give a certain amount of knowledge of the target language and its grammatical structure; achieve mastery of basic methods of derivation, phrases and inflections in the Kazakh language, learn the Kazakh language in the Russian language (and vice versa). Achieving these goals involves the acquisition of specific knowledge and skills.

РАЗДЕЛ 3

ЭТНОПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

УДК 373.31

Кульманова Ш.Б., д.п.н, профессор
*Казахский государственный
женский педагогический университет, Казахстан*

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

В статье рассматриваются разнообразные условия, способствующие музыкально-творческому развитию учащихся младшего школьного возраста. К ним относятся: активное обучение музыкальной деятельности детей, через игру в музыку и решения творческих задач, правильно подобранного дидактического материала и организационно-методической работы учителя музыки. Музыка является эффективным средством творческого развития детей. Благодаря исследованиям и практическому опыту, автор указывает на необходимости оптимальной организации музыкально-творческой деятельности учащихся на уроках музыки как гарантии будущей активной творческой жизни.

Ключевые слова: музыкальное образование, творческая деятельность, младший школьный возраст, урок музыки, условия, дидактический материал, активизация обучения

Одной из задач школьного музыкального образования, на современном этапе развития нашего казахстанского общества, является воспитание средствами музыки творчески развитой личности школьника с высокими нравственными ценностями, обладающего эстетическим вкусом. Являясь отражением жизни и чувств человека, лучшие образцы музыкального искусства способны преобразовать духовный мир ребенка, оказать положительное влияние на отношения с окружающим миром. Через сопереживание содержания воспринимаемой музыки, активное проявление собственного «я» в процессе исполнения песен и слушания музыкальных произведений, выполнение разнообразных творческих заданий возможно формирование творчески активности детей.

Понимая значимость творчества в жизни человека – важного фактора обеспечивающего его личностное развитие и позитивное отношение к

окружающей действительности, считаем, что целесообразней будет рассмотреть ряд вопросов столь широкой проблемы, на примере творческой музыкальной деятельности учащихся начальных классов на уроках музыки.

Значимость творческого развития детей в процессе музыкальной деятельности на уроках музыки, обуславливается происходящими качественными изменениями. У них активно развивается память, аналитическое мышление, творческое воображение, фантазия, целенаправленное произвольное внимание, эстетический вкус. Благодаря творческим проявлениям, они становятся инициативными, самостоятельными, способные принимать быстрые эффективные решения, как в процессе музыкальной деятельности, так и в обычной жизни. На основании вышесказанного в нашей статье, мы хотели бы остановиться на значимости музыкально-творческой деятельности учащихся, а также рассмотреть условия, способствующие их творческому развитию на уроках музыки.

Как показывают исследования, основу музыкально-творческого процесса составляют:

- цельность восприятия, то есть способность ребенка воспринимать художественный образ музыкального произведения целостно;
- оригинальность мышления – способность каждого ребенка субъективно воспринимать и прочувствовать содержание музыки;
- гибкость и вариативность музыкального мышления;
- умение легко высказывать идеи, мысли;
- способность оценивать действия;
- воображение, фантазия – способность не только воспринимать, но и создавать музыкальные образы;
- работа подсознания – необходимая составляющая любого музыкально-творческого процесса [1-3].

Следует отметить, что особое место в структуре творческой деятельности занимают *эмоции*. Функциональное значение эмоций, являющихся регуляторами деятельности человека, рассматривались ведущими психофизиологами П.К.Анохиным, В.К.Вилюнас А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, А.А.Ухтомским, П.М.Якобсоном и другими.

Что же такое эмоции? Эмоции присущи как человеку, так и животному, но эмоции человека отличаются тем, что в них отражается социальный образ жизни, изменивший и сформировавший чувства человека. Эмоции, как положительные, так и отрицательные тесно связаны со всей деятельностью человека. Как форма проявления потребностей личности, отмечает С.Л.Рубинштейн, эмоции выступают в качестве внутренних побуждений деятельности. Эти внутренние побуждения, обусловленные реальными отношениями индивида к окружающему миру, выражаются в чувствах [4, с. 469].

Согласно концепции П.К.Анохина, положительное эмоциональное состояние типа удовлетворения какой-либо потребности возникает в том случае, если обратная информация от результатов происшедшего действия точно совпадает с аппаратом акцептора действия. Не совпадение обратных афферентных посылок от неполноценных результатов акта с акцептором действия ведет к отрицательной эмоции. Если положительная эмоция, завершающая удавшееся действие, его «санкционирует», закрепляет, то отрицательное – немедленно ведет к поискам новой комбинации аффлекторных возбуждений. То есть, задерживая не оправдавший себя способ достижения цели, она в то же время усиливает поиски новых проб. Таким образом, эмоциональное переживание, констатирующее в деятельности успех-неуспех, отвечает за смену проб в поведении «пробами и ошибками», по словам П.К.Анохина, эмоция является своеобразным «пеленгом», который прекращает поиски, или вновь и вновь организует их [5, с. 356].

Появление определенного (положительного и отрицательного) качества любого эмоционального процесса будет зависеть от складывающихся и меняющихся в деятельности соотношений между ее ходом и исходными позициями. Если учащийся, соответственно своим потребностям, сознательно поставит перед собой определенную цель, то можно сказать, что отношение между целью и результатом действия определяет положительные и отрицательные качества эмоций, качество отношения к данному действию деятельности.

Эмоциональные переживания (положительные, отрицательные) приобретают здесь особую важность, поскольку они сопровождают (или не сопровождают) весь процесс поиска учеником наиболее рациональных путей в работе, в частности, над чистотой интонирования мелодии песни, выразительного произношения текста. Такой поиск путем проб и ошибок происходит до тех пор, пока результат определенного действия не совпадает с акцептором действия. При этом следует учесть что, певческий процесс у детей, при правильной его организации, несет в себе заряд эстетического, положительного эмоционального настроения. Как показывает практика, если песня, по содержанию яркая и образная, а методика работы обеспечена эффективными методами и приемами, то это вызывает интерес и желание у учащихся разучить ее. В этом случае поставленная цель может быть достигнута быстрее и качественнее.

В условиях учебной музыкальной деятельности, по данным научных исследований, у школьника изменяется общий характер эмоций. У него наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, повышается устойчивость эмоциональных состояний. Чувства становятся все более утонченными и осознанными. По свидетельству П.М.Якобсона «характерной особенностью детей младшего школьного возраста является их впечатлительность, их эмоциональная отзывчивость на все яркое, крупное,

красочное» [6, с.100]. Для них характерно активное отношение к жизни, к играм, к различным видам деятельности, к учению.

На практике мы наблюдали, как положительные чувства и эмоции вызывали у детей большую увлеченность к певческой деятельности, а отрицательные, наоборот, снижали уровень и качество исполнения песни. Поэтому тщательному отбору содержания школьного музыкального образования, составной частью которого является репертуар песен, музыка для слушания, элементы музыкальной грамоты и др., целенаправленному управлению музыкально-исполнительским процессом учителю музыки следует обращать особое внимание, так как такой подход способен формировать у детей положительную эмоциональную отзывчивость.

Как отмечает А.А.Ухтомский, пережитые и переживаемые нами эмоции помогают точнее запомнить, порой до мелочей, ту среду, в которой проходит в эти моменты наша жизнь [7, с. 11]. Аналогичная картина наблюдается и по отношению к урокам музыки. Практика подтверждает, что дети лучше запоминают тот материал, который вызывает эмоциональное переживание, интерес.

Особенно это важно для музыкальной деятельности, где эмоциональный настрой учащихся является обязательным условием полноценного восприятия и качественного запоминания учебно-исполнительского материала. С нашей точки зрения, важно с самых первых уроков музыки делать акцент на развитие у детей эмоционально-образного мышления, ярких представлений, воображения, умений выразительно передавать в своем исполнении содержание песни, выполнять простейшие импровизации, аккомпанировать, выполнять разнообразные творческие задания. Мы исходим из того, эмоциональная отзывчивость, например на знакомую песню, желание красиво и выразительно ее исполнить являются взаимосвязанными компонентами единого процесса передачи художественного образа, которое возможно при *условии творческого отношения детей к изучаемой музыке*. В связи с этим считаем, что необходимо рассмотреть проблему творческой деятельности учащихся.

Проблема творчества, творческого отношения, творческой активной деятельности школьников всегда была предметом пристального внимания многих ученых.

Творческая деятельность, как было отмечено выше, подразумевает взаимосвязь и взаимодействие различных психологических процессов. Данный процесс возможен при взаимодействии мышления, мотива, эмоций, воображения, памяти, воли, музыкальных способностей и интересов ребенка.

Главной ценностью детского творчества, как утверждает Л.С.Выгодский, является не результат и не продукт творчества, а сам процесс творчества. Радость самовыражения порождает «высокий эмоциональный накал, выдвигая тем самым этот процесс во главу всей творческой деятельности» [8, с. 32]. Как

говорится, яркие положительные эмоции, чувство радости являются подтверждением эффективности творческого процесса. При этом, достижение «эффекта радости» возможно, по словам В.П.Симонова, как в самом процессе творчества, так и в его результате [9, с. 57].

Из этого следует, что особенность «эффекта радости», который ребенок испытывает в процессе выполнения какого-либо интересного для него музыкального задания и в получении положительного результата, заключается в том, что у него появляются чувства удовлетворения, вдохновения, уверенность в собственных возможностях, повышается самооценка. Совершенно верно по этому поводу сказал Б.В.Асафьев: «человек, испытывавший радость творчества даже в самой минимальной степени, углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психологическому складу, чем человек, только подражающий актам других» [10, с. 80].

Основой творческой деятельности является также *воображение*, которое позволяет *комбинированно творчески воспроизводить цепь представлений и впечатлений, хранящихся в памяти*. Благодаря воображению, в сознании человека возникают образы. Чем больше ребенок видит музыкальные представления, исполняет, слушает и переживает содержание музыкальных произведений, чем больше он знает и усваивает материалы о музыкальных явлениях, тем продуктивнее будет деятельность воображения при выполнении творческих заданий.

Рассмотренные выше положения говорят о наличии у детей таких характерных показателей музыкально-творческой активности как, положительные эмоции, чувства радости и удовлетворения, вдохновения, воображения и фантазии.

Итак, для творческой деятельности характерно комбинирование. Всякое творческое изобретение представляет собой комбинирование по-новому прежних заданий. Как показывают исследования, в музыкально-творческом процессе комбинирование музыкально-слуховых представлений происходит произвольно. Сфера действия такого механизма названа «сверхсознанием» (по К.С.Станиславскому) или творческой интуицией, которое, с нашей точки зрения, важно не только для музыкального, но и для общего развития личности ребенка.

Творческая активность школьников может проявляться во всех видах музыкальной деятельности на уроках музыки. Мы думаем, что учащийся, прочувствовавший и «пропустивший» через себя, например, песню и выразивший в ней свое «я», не только творчески проявляет себя в процессе исполнения, но предрасполагает к выработке умений, навыков подойти творчески ко многим явлениям жизни.

Одно из условий, способствующих творческой деятельности детей, Б.Л.Яворский видел в народных истоках *музицирования* (Ш.Б. – игра на музыкальных инструментах) и доказал пользу *импровизации для общего и*

музыкального развития детей. Он писал, что к более высокой ступени развития и осознанному творчеству они смогут прийти через элементарное интуитивное творчество и активную музыкальную деятельность [11, с. 18].

Идея, высказанная Б.Л.Яворским еще в 20-х годах, нашла подтверждение в исследовании К.В.Головской. Она указала, что сочинение музыки, даже самой примитивной, стимулирует музыкально-творческую активность детей. Такого рода сочинения, в нашем понимании (Ш.Б.) «импровизации», помогают ребенку глубже воспринимать музыку, сознательно усваивать средства музыкальной выразительности и особенности музыкального языка [11, с. 80]. Б.В. Асафьев рекомендовал для активизации музыкального творчества вводить импровизации, но только тогда, когда «у детей накопится некоторое достаточное количество слуховых впечатлений» [10, с. 94].

Эти важные положения нашли свою дальнейшую разработку в исследованиях Г.С.Ригиной, которая также придерживается позиции активизации творческой деятельности младших школьников через импровизацию с использованием элементов народного музицирования, народной музыки [2].

Л.Л.Куприянова, в своем исследовании, раскрыла большие воспитательные возможности фольклора в активизации творческой деятельности младших школьников. «Импровизационность, коллективность, синкретичность и игровые формы фольклорного проявления - как нельзя лучше соответствуют психофизиологическим особенностям детей и могут лечь в основу организационного творческого педагогического процесса» [12, с. 17]. Автор подчеркивает положительные возможности творческой деятельности школьников, в основе которой лежат традиционные методы и приемы выполнения творческих заданий, популярные у русского народа.

Следует отметить, что способность к импровизации характерна и для казахского народа. Еще с раннего детства родители способствовали развитию у детей умений к «сочинению» небольших простых четверостиший, мелодий к песням, играм и др. Исторические факты, а также исследования ученых-этнографов фольклористов прошлого столетия (А.Янушкевич, А.Харузин) являются тому подтверждением.

Однако анализ научных исследований казахстанских ученых современного периода в области музыкальной педагогики и методики музыкального воспитания выявил, что проблема творческого развития детей, основанная на лучших традициях национального письменного и инструментального исполнительства, с импровизацией и сочинительством не были предметом специального изучения. Пока еще недостаточны научно обоснованные методики организации, в частности, импровизаций как вида музыкальной деятельности, нет теоретического обоснования их эффективности в учебном процессе.

Опираясь на вышеизложенные научные исследования зарубежных ученых, а так же исследования ученых-этнографов, подтверждающих характерную для казахского народа потребность в творчестве, умении великолепно импровизировать и сочинять мы, понимая значимость этого вида деятельности в воспитании, образовании и развитии детей, попытались показать целесообразность ориентации на данный вид деятельности на уроках музыки.

Одним из обязательных условий организации творческой деятельности учащихся на уроках музыки является *правильно отобранный дидактический материал*, который, обычно, реализуется через учебники.

Базовое содержание учебника, в обязательном порядке, опирается на дидактические принципы. В нашем случае, основу учебника «Музыка» составляют, например, такие принципы как:

- единство образовательного, воспитательного и развивающего характера учебного материала;
- систематичности и последовательности изучаемого материала;
- ориентации учащихся на сознательное и активное усвоение музыкального материала;
- связи образовательного материала с жизнью;
- гражданской, патриотической и интернациональной направленности музыкальных произведений;
- эстетической и этической направленности содержания учебника;
- доступности с учетом возрастных особенностей учащихся начальных классов.

Мы считаем, что знание возрастных особенностей и особенностей развития музыкальных способностей поможет понять механизмы музыкальной и творческой деятельности школьников, процесса выполнения разнообразных творческих заданий, импровизаций. Потому что творческий поиск каждого ребенка раскрывает его неиспользованные внутренние резервы, способствует пробуждению творческих сил и их развитию, обеспечивает оптимальные условия для активного эмоционального самовыражения, что немаловажно для жизни.

Наряду с основными видами музыкальной деятельности на уроках музыки – слушание музыки, музыкальная грамота, исполнение песен, игра на музыкальных инструментах учащиеся реализуют свои творческие возможности через разнообразные творческие задания. То есть, *творческая деятельность* – реализуется во всех видах музыкальной деятельности и проявляется в интересе и эмоциональной отзывчивости детей на музыку в процессе слушания музыки, исполнения песен, ритмического сопровождения знакомых песен танцевальными и пластическими движениями, шумовыми инструментами, выполнении разнообразных творческих заданий. В процессе выполнения творческих заданий учащиеся закрепляют музыкальные знания.

Практика педагогической деятельности показывает, что дети, начиная с первого класса, с удовольствием участвуют в разнообразных музыкальных играх, инсценировках песен, импровизируют и т.д. Например, такие простые музыкальные импровизации как «Как тебя завут?», «Эхо», «Загадочные музыкальные ритмы», «Высоко-низко», «Закончи мелодию» и др. помогают учащимся, со временем выполнять более сложные творческие задания. Импровизация, интерпретация отрывков из песен, прежде всего основаны на индивидуальном творческом поиске ребенка. Выразительное исполнение песен, аккомпанирование знакомых песен на детских музыкальных инструментах, помогает не только развивать творческую активность, но и чувство коллективизма, взаимопонимания. Большим подспорьем в воспитании и обучении детей становятся инсценировка разученных песен, участие в музыкальных играх и сказках. В частности, разучивание во втором классе третьей четверти музыкальной сказки «Кто возглавит Новый год?», написанной по мотивам одноименной казахской народной сказки, имеет образовательную и воспитательную значимость. Учащиеся не только запоминают последовательность исчисления 12-летнего цикла, углубляют музыкальные знания, но и на образах сказочных животных познают положительные и отрицательные качества людей [1].

Еще одним условием, обеспечивающим музыкально-творческое развитие учащихся младших классов является *организационно-методическая деятельность учителя музыки*.

Следует отметить, что организация методически выверенной работы по разучиванию песен, слушанию музыки, выполнению творческих заданий обеспечивает активную творческую работу детей, способствует развитию интереса к содержанию дидактического материала используемого на уроках музыки. В процессе выполнения творческих заданий у них все больше развивается творческая активность, самостоятельность, уверенность в себе.

Правильная организация музыкально-творческой работы на уроках музыки помогает музыкальному и творческому развитию детей младшего школьного возраста, получению ими знаний о музыкальной культуре своего народа и мировой музыки. Детское творчество не является самоцелью учителя музыки – это одно из средств духовно-нравственного преобразования ребенка, которое позволит ему самому, в дальнейшем, последовательно и осознанно выстраивать перспективу своей будущей жизни. Поэтому важно не упустить уникальной возможности их музыкально-творческого развития, начиная с первых уроков музыки в школе, так как в последующем компенсировать это намного сложнее.

Список литературы

- 1 Кульманова Ш.Б. Теория и практика воспитания младших школьников средствами казахской народной музыки. Монография. – Алматы: Гылым, 1999. – 364 с.

2 Ригина Г.С. О некоторых вопросах обучения младших школьников музыкальной грамоте // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О.А. Апраксина. – М., 1976. – С. 71-85.

3 Творчество младших школьников на уроках музыки: Уч.-мет. пособие для учителей нач. шк. / Авт.-сост.: И.М. Салпыкова, Л.Р. Миркашева. – Казань: ИФИ КФУ, 2011. – 32 с.

4 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 510 с., Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина. – 1976. – 380 с.

5 Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника: психолог. очерк. – М.: Просвещение, 1966. – 136 с.

6 Ухтомский А.А. Собрание сочинений. – Т.1. Учение о доминанте. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1950. – 128 с.

7 Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк. – М., 1930. – 96 с.

8 Симонов П.В., Ершов П.М. Темпераментный характер. Личность. – М.: Наука. – 98 с.

9 Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.: Музыка, 1965. – 124 с.

10 Головская К.В. Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания // Яворский Л. Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1979. – 120 с.

11 Куприянова Л.Л. Активизация творческой деятельности младших школьников при освоении музыкального фольклора: автореф. дисс. ... канд. – М., 1990. – 28 с.

Кульманова Ш.Б.

**Музыка сабақтарында кіші мектеп жасындағы
оқушылардың шығармашылық іс-әрекетін
ұйымдастыру жағдайлары**

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының музыкалық-шығармашылықты дамуына ықпал ететін бірнеше шарттар қаралған. Соның ішінде музыка сабағында балалардың музыкалық оқу әрекеттерінің белсенділігі, суырып салма және шығармашылық тапсырмаларды іске асыру, дұрыс іріктелген дидактикалық материалдарды тиімді пайдалану, музыка мұғалімінің ұйымдастыру-әдістемелік әрекеттерінің шеберлігін атап кетуге болады. Музыка білім беру және тәрбиелеу құралы ретінде балалар шығармашылығының дамуына зор үлес қосады. Ғылыми зерттеулер мен практикалық тәжірибе-биеге сүйене отырып мақала авторы, оқушылардың болашақ белсенді шығармашылықты өмірдің кепілі ретінде, музыка сабағында олардың

музыкалық-шығармашылық әрекет-терін тиімді ұйымдастыру қажеттілігін көрсетеді.

Kulmanova S.B.

Terms of organizations of creative activity of primary school pupils at music lessons

The article considers a variety number of conditions conducive to the musical and creative development of pupils of primary school age. Some of them are: active learning musical activities of children, playing music and creative tasks, correctly selected didactic material, organizational and methodological work of music teacher. Music is an effective means of creative development of children. Through research and practical experience, the author points to the need for optimal organization of musical and creative activity of pupils at music lessons as a guarantee of their future active creative life.

УДК 37.035.6

Белякова С.Г., соискатель

*ФГНУ «Институт инновационной деятельности в образовании» РАО,
Москва, Россия*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена теоретическим аспектам и анализу коренного изменения сложившейся ситуации, обусловленной многими факторами, в том числе научной разработкой подходов к формированию ценностных ориентаций подрастающего поколения на основе возрождения воспитательного потенциала через духовные традиции культуры и сложившихся в педагогической науке путей передачи их новым поколениям.

Система ценностей личности формируется в процессе социализации путем интериоризации – присвоения общественно-политических, нравственных, эстетических идеалов (продуктов общественного опыта и культуры), характерных для данных социальных общностей. Ее формирование происходит по мере усвоения социального опыта в процессе воспитания и обучения.

Ключевые слова: категории «ценности» и «ценностные ориентации», классификация и качество ценностных ориентаций, функции и

иерархичность ценностных ориентации личности, социокультурная функция, проблема коррекции ценностных ориентаций у подростков с асоциальным поведением

Происшедшая ломка общественных отношений и уклада жизни в российском социуме привели к тому, что в нынешнем поколении радикально изменились ценностные ориентации. Многим искажениям подвергаются патриотические идеалы, нравственно-гуманистические гражданские ценности, серьезно поколеблена ценность Отечества.

К сожалению, образование, педагогическая наука и практика, испытывая состояние переориентации, практически не занимались решением этой задачи.

Гражданское становление детей и молодежи есть процесс и результат социального формирования. Процесс сложный и многофакторный, происходящий как в условиях естественного «стихийного» влияния различных факторов и обстоятельств, так и в условиях целенаправленного влияния, т.е. в условиях воспитания.

Традиционно в России первостепенной задачей наук, связанных с воспитанием ребенка, было формирование нравственных качеств личности, развитие которых трактовалось как задача более важная, чем развитие интеллекта и разработка научных основ системы обучения.

Доминирующая направленность на формирование высокой нравственности обусловила пристальное внимание к развитию волевых качеств личности, к воспитанию цельного, действенного характера, ориентированного на достижение высоких идеалов.

При этом мысли А.С. Макаренко о том, что «не может быть колебаний стремиться к воспитанию смелых, честных, настойчивых или малодушных, трусливых и лживых. Каждый должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом», не устарели и для сегодняшней практики [1, с. 67].

Главное проявление воспитанности личности состоит в том способе, каким регулируется поведение людей и обеспечиваются социальные функции. Выделяются два основных специфических способа регулирования поведения людей: внешнее регулирование, основывающееся на социальных нормах-требованиях, и регулирование внутреннее, опирающееся, прежде всего на сознание самой личности, моральность ее мотивов, добровольность поведения.

Социальное требование носит обобщенный характер, оно дает общее для всех людей направление, общую ориентацию человека к самостоятельной конкретизации нравственного требования, и применено к многообразным ситуациям.

Нравственное требование ставит перед индивидом задачу быть самостоятельным, инициативным, способным отличать достойное от недостойного в практических действиях, т.е. предполагает личную моральную ответственность человека.

И хотя нравственные требования, особенно сейчас, далеко не всегда исполняются, и внешняя воля нередко побуждает к противоправным действиям, тем не менее, человек должен поступать в соответствии с общезначимыми требованиями, нести личную ответственность за свое поведение, поступать в соответствии с законами.

Оценка поступков человека, его гражданской зрелости зависит от того, насколько он сам способен воплотить в действие социальные требования.

Социально ценными можно назвать лишь действия, совершаемые человеком намеренно как нравственные, отражающие его устойчивые духовно-нравственные свойства и черты характера, базирующихся, прежде всего, на нравственных ценностях.

Обобщенные представления о чем-то предпочитаемом называются ценностями, на них ориентированы нормы и принципы, подчиняющие поведение человека.

Для нашего исследования наиболее важны категории «ценности» и «ценностные ориентации», именно они представляют краеугольный камень формирования нравственности, коррекции асоциального поведения в подростковом возрасте.

В современных условиях резкого социального расслоения, небывалой разнородности нашего общества преобладают ценности, связанные с личным успехом и благополучием. Социально значимые ценности отошли на дальний план, усилились эгоистические тенденции. Разброс в ценностных ориентирах людей сегодня огромен. Возможности коренного изменения сложившейся ситуации обуславливается многими факторами, в том числе научной разработкой подходов к формированию ценностных ориентаций подрастающего поколения на основе возрождения воспитательного потенциала через духовные традиции культуры и сложившихся в педагогической науке путей передачи их новым поколениям.

Исследования ключевых педагогических проблем, связанных с формированием ценностей, а затем интеграции сформированных ценностей в мотивационно-ценностную структуру личности несовершеннолетних, динамикой формирования субкультуры, поиском путей и определения основных направлений оптимизации процесса формирования ценностных ориентаций посвящены работы таких ученых, как С.Ф.Анисимова, Г.И.Батуриной, В.М.Богуславского, Г.Н.Волкова, А.Г.Здравосмыслова, М.С.Каган, Т.Ф.Кузиной, Е.И.Казаковой, В.А.Караковского, Т.В.Клюкиной, Л.В.Кузнецовой, Б.Т.Лихачева, В.А.Макаровой, Н.Д.Никандрова, Т.Н.Петровой, В.В.Розанова, В.А.Сластёнина, М.Г.Тайчинова, В.П.Тугаринова, В.Я. Ядова и ряда др.

Проведенный анализ позволяет с определенной долей условности классифицировать научную деятельность в области разработки

методологических и теоретических аспектов формирования ценностных ориентаций несовершеннолетних по следующим направлениям:

Первое направление представляет методологические разработки ученых, рассматривающих все многообразие педагогических закономерностей формирования ценностных ориентаций личности как целостного явления (С.В.Анохин, С.С.Бондарев). Предметом изучения главным образом являются наиболее общие законы, закономерности, тенденции педагогического процесса формирования личности, принципы и методы его научного анализа, моделирования, проектирования в целях разработки методологических предпосылок его оптимизации.

Второе направление объединяет в себе теоретические исследования отдельных сторон, сфер формирования ценностных ориентаций личности несовершеннолетнего, рассматриваемых с точки зрения различных общественных и гуманитарных наук (Л.В.Мардахаев, А.С.Сидоренко). Многоаспектный анализ философских, педагогических, психологических, социологических проблем формирования и развития личности на различных этапах развития и в различных условиях, позволил увидеть всю многогранность и многосторонность изучаемого педагогического процесса.

Третье направление представляют собой работы методического и организационно-правового плана, исследующие и определяющие правовые, педагогические, технологические (разработка, проектирование, внедрение) и иные аспекты формирования ценностей личности (М.М.Закарлюк, В.П.Иванов, А.Н.Назаров). Рамки данного направления включают в себя также достаточно большое количество законодательных актов и документов, определяющих организацию, формы и методы педагогической работы с детьми.

Вместе с тем проблема коррекции ценностных ориентаций у подростков, как в методологическом, так и в теоретическом плане остается недостаточно разработанным и институционализированным направлением в отечественной педагогике.

Ценности личности подростка состоят в реализации глубинных общественных потребностей и интересов. Качество ценностных ориентаций (быть мерилom оценок) связано, прежде всего, с тем, что в любой системе ценностей можно выделить: а) то, что предпочитается в наибольшей степени (акты поведения, приближающиеся к педагогическому идеалу, это то, чем восхищаются, но чему не всегда следуют); б) то, что считается нормальным, правильным (как поступают в большинстве случаев); в) то, что не одобряется, порицается и (на крайнем полюсе) считается аморальным, преступным.

Подобная классификация прямо выходит на болевые точки сегодняшней молодежи. Актуально в этой связи звучат слова Н.А.Бердяева: «Трагизм человеческой жизни состоит, прежде всего, не в конфликте добра и зла, а в конфликте человеческих ценностей» [2, с. 84].

Ценностные ориентации личности не могут быть оторваны от реальных ценностей, носителями которых они являются. По общему признанию, ценности и ценностные ориентации представляют собой одну из центральных характеристик личности и тем самым, оказывают существенное влияние на все стороны ее жизнедеятельности.

Понятие ценности является одним из важнейших, позволяющих не только объяснить человеческие действия, но и понять его внутренний мир, приблизиться к разгадке индивидуального и коллективного целеполагания. Что касается отношения педагогической науки к проблеме ценностей, то для нее приобретают большое значение вопросы места, роли и онтогенеза ценностей в генезисе личности, процессы присвоения и принятия личностью социальных ценностей, ценностной регуляции деятельности.

Предметы и явления окружающего мира обладают целым рядом объективных характеристик, служащих определенным основанием для их оценки.

В рамках обозначенного нами направления, известные педагоги, психологи, философы изучали проблему ценностей в своих исследованиях. Несмотря на внимание к этой проблематике, в их подходах имеется множество разночтений, отсутствует определенность и единство в осознании феномена ценностей. Эти рассуждения проиллюстрируем.

Л.С.Выготский отмечал, что в ценностях «концентрируется информация, как о самих объективных свойствах какого-либо класса явлений, так и о значимости, что более существенно, важности данного класса для субъекта. Ценности – это своеобразные маяки, помогающие заметить в потоке информации то, что наиболее важно, на что необходимо обратить внимание, прежде всего (в позитивном или негативном смысле) для жизнедеятельности человека; это такие ориентиры, придерживаясь которых человек сохраняет определенность, внутреннюю последовательность своего поведения» [3, с. 142].

Общественная ценность, осваиваясь субъектом в процессе деятельности и становясь достоянием индивидуального сознания, начинает функционировать как ценностное отношение личности к определенным фактам, явлениям действительности, выступая в этом своем качестве как механизм регуляции индивидуального поведения и деятельности. Поскольку личность является субъектом нескольких видов деятельности и осваивает различные ценности, постольку ценностные отношения представляют собой подвижную, динамическую систему, т.е. имеет место возможность переноса того или иного ценностного отношения из одной сферы деятельности в другую.

В.П.Тугаринов вывел понятие ценности из самой природы человека и через его потребности, интересы и цели: «Этимологический смысл этого слова весьма прост и вполне соответствует самому термину: ценности суть то, что люди ценят. Это могут быть: предметы, вещи (в том числе драгоценности, т.е. вещи, имеющие большую цену), явления природы, общественные явления,

человеческие поступки, явления культуры (например, произведения техники или искусства).

Понятие ценностей возникает из того элементарного и повседневного факта, что люди в процессе жизнедеятельности удовлетворяют разнообразные потребности, используя предметы и их свойства, вещи и силы природы, а также «продукты» общественной деятельности людей. Одни из объектов оказываются полезными, нужными для людей, т.е. способными удовлетворять их потребности, другие – вредными и ненужными, бесполезными. Первую группу объектов люди относят к ценностям.

Ценности – суть предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и проч.) членам определенного общества или класса, или отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [4, с. 62].

П.С.Гуревич считает, что ценность должна ассоциироваться с типом «достойного поведения», с конкретным стилем. Ценность как личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека».

Важна для нашего исследования и точка зрения М.С.Кагана о том, что личностные смыслы, системы ценностей индивида нельзя формировать ни передачей сообщений, ни прямым материальным взаимодействием. Именно потому, что они личностные, они должны быть выработаны самостоятельно, а не приняты готовыми, они формируются на основе переживания, а не чисто рациональным путем [5, с. 152].

В.А.Сластёнин под ценностями личности понимает «отражение и запечатление в психике человека тех или иных сторон предметов и явлений окружающего мира, которые служат удовлетворению потребностей личности, находят в ней эмоциональный отклик и, таким образом, приобретают то или иное личностное значение» [6, с. 163].

Существуют, по крайней мере, три основные формы ценностных отношений, образующих их иерархию [6, с. 92]:

1) система самых устойчивых и обобщенных ценностных отношений, выступающих в качестве «стержневых» ценностных эталонов личности, ответственных за формирование общей направленности социальной жизнедеятельности в целом;

2) ценностные эталоны, имеющие более частный характер и опосредствующие поведение в отдельных сферах жизнедеятельности;

3) «совокупность эталонов, опосредствующих лишь жестко фиксированный план отдельных действий, реализующихся в строго однотипных условиях».

Ценности производны от соотнесения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для

человека. Динамика становления ценностной сферы человека противоречива и мы совершенно согласны с мнением С.Л.Рубинштейна о том, что в разные моменты человеческой жизни на первый план выходят разные ценности: «ценности – это не то, за что платим, а то, ради чего живем». В ходе жизни идет постоянная переоценка ценностей, что является закономерным результатом перестройки отношений человека с миром. Процесс включения в действие, актуализации, выключения или восстановления различных ценностей обусловлен не только меняющейся ситуацией, но и «восхождением, развитием, становлением всей личной жизни человека». Именно с этим в большей степени связана «история актуализации одних ценностей и низвержения других».

По С.Л.Рубинштейну ценность определяется через понятие значимости: «Ценность – это значимость для человека чего-то в мире. Ценность, то есть значимость, как необходимое производное от соотношения мира и человека. "Иерархия" ценностей – иерархия потребностей человека как выражение различных сторон, аспектов и уровней его природы. Диалектика ценностей как выражение не безразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости разных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни».

Таким образом, ценности являются всеобщим основанием человеческой деятельности и ее универсальным регулятором, поэтому важно, чтобы ценности соответствовали представлениям о благе человека и общества. Это позволяет рассматривать ценности как основания, условия и средства жизнедеятельности.

Ценности – это специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества.

Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, эта сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанности – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. «Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образуют своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, приемлемость определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребности и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности».

Б.Г.Ананьев совершенно справедливо считал, что направленность является «базой ценностных ориентаций» и выражает отношение к объективной действительности, к себе, проявляется в активной деятельности. Направленность личности на те или иные ценности составляют ее ценностные ориентации».

Ценностные ориентации как выражение направленности личности определяют ее мировоззрение, общественное поведение и основные тенденции развития. Совокупность этих свойств личности составляет характер как

систему свойств личности, ее субъектных отношений к обществу, другим людям, себе, и реализуются в образе жизни.

В подходе О.А.Тихомандрицкой ценностные ориентации представляют собой ценности, выступающие в виде некоторых конечных, идеальных целей, к которым стремится индивид. Ценностные ориентации дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют, направляют поведение и деятельность человека, т.е. выступают в качестве регуляторов его социального поведения.

В понимании Суриной И.Л. ценностные ориентации есть «оценочное отношение личности или группы к совокупности материальных и духовных благ, которые понимаются как предмет (или его свойства), цели и средства для удовлетворения потребностей личности (группы); выражаются ценностные ориентации в идеалах, личностном смысле жизни и проявляются в социальном поведении личности (группы)». Автор выделяет три компонента ценностных ориентаций: 1) когнитивный – ценностные представления человека, как совокупность взглядов на мир в целом, общество, различные стороны общественной и личной жизни; 2) эмотивный - относительно устойчивые чувства человека, выражающиеся в эмоциональной оценке; 3) поведенческий – предрасположенность к тому или иному типу социального поведения, общая направленность деятельности человека, путь достижения целей. Ценностные ориентации определяют поведение, а также формируют на основе когнитивных и эмотивных компонентов восприятие социальной реальности.

В.Г.Алексеева отмечает, что ценностные ориентации представляют собой предполагающую индивидуальный свободный выбор форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, способствуют усвоению духовной культуры общества, превращению культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей [7, с. 94].

В ряде других педагогических исследований ценностные ориентации рассматриваются как результат приобщения личности к общественной практике и социальной деятельности. Например, Г.А. Костецкая считает, что ценностные ориентации – это интегративное образование, характеризующее целостную личность, ее направленность. Они выражают ценностное отношение к явлениям жизни, которое означает, что объективные ценности осознаются и переживаются личностью как потребности, мотивирующие настоящее поведение и программирующее будущее» [7, с. 41].

Л.П.Волкова рассматривает формирование ценностных ориентаций на основе потребностей личности и мировоззрения, являющихся важнейшим элементом мотивации поведения. Потребности возбуждают активность субъекта, формы проявления и направленность которой в рамках объективной реальности регулируются мировоззрением. Именно в ценностных ориентациях происходит соединение потребностей и мировоззрения личности в единый комплекс, побуждающий ее к определенному направленному поведению.

Ценностные ориентации, как утверждают многие исследователи, создают основу поведения, являются его источником и обеспечивают то или иное состояние готовности личности к действию, ее предрасположенность.

Таким образом, в педагогике проблема ценностей и ценностных ориентаций является доминирующим во многих исследованиях. Не случайно, что к настоящему времени сложилось даже целое научное направление – педагогическая аксиология, главной задачей которой является преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями.

В педагогике в качестве приоритетных выделяются такие ценности, как общественно значимые; статусных достижений; связанные с возможностями саморазвития и самоутверждения.

На основании изложенного мы убедились в сложности феноменов ценностей и ценностных ориентаций, что затрудняет определить четкие их дефиниции. Отсюда неоднозначность взглядов исследователей на их функции. Тем не менее, работ, посвящённых функционированию ценностной сферы немало.

Один из подходов к этой проблеме изложен в работах В.А.Ядова, выделяющим пять основных функций ценностных ориентаций: экспрессивную, адаптивную, защитную, познавательную и функцию внутренней координации [10, с. 63].

1. Экспрессивная функция способствует самоутверждению личности, так как усвоенные и высоко оцениваемые ценности она хочет передать и другим людям, желает достичь их с помощью ценностно-ориентировочных действий.

2. Адаптивная функция связана с приспособлением человека в разных социальных средах. Если социальные ценности, нормы деятельности интернализированы, «закреплены в системе ценностей личности», то личность чувствует себя надежно и свободно, адаптируется легко и не попадает в конфликтные ситуации.

3. Ценностные ориентации имеют защитную функцию. Они являются своеобразным фильтром поступающей извне информации. Они пропускают ту информацию, которая жизненные позиции личности, соответствуют ее системе ценностей, а сведения, которые противоречат или даже могут разрушить ценностные представления личности, перерабатываются или вообще не воспринимаются. Благодаря этому «фильтру» одни знания воспринимаются беспрепятственно, другие – искажены, а третьи не воспринимаются вообще.

4. Познавательная функция связана, по мнению автора, с тем, что личность сама активно ищет информацию, которая подтверждает и закрепляет ее систему ценностей и необходима для ценностно-ориентированной деятельности.

5. Координации внутренней психической жизни личности. Ценностные ориентации регулируют возбуждающих и «расслабительных» процессов,

мобилизуют и распределяют силы организма. Этим они препятствуют возникновению состояний, способных нарушить структуру деятельности личности.

А.И.Донцов утверждает, что основная функция ценностных ориентации - направлять и корректировать процесс целеполагания человека.

Нацеленность ценностных ориентаций в будущее отмечают И.Л.Баскакова и З.В.Кузьмина: «Ценностные ориентации включают в себя оценку и самооценку личности, а любая самооценка возникает в процессе деятельности, в процессе осознания её результатов и направлена в будущее, являясь, таким образом, предпосылкой формирования будущего поведения» [7, с. 52]. Они же пишут и об адаптивной функции ценности, отмечая, что «ценности можно рассматривать и как эмоциональное аффективное приспособление и как рациональное следование должному».

Исследователи (С.С.Бубнова, А.В.Битуева, Н.М.Мухамеджанова, Е.Б.Фанталова и др.) выделяют среди основных функцию регулирования. Так, Н.М.Мухамеджанова говорит о том, что ценности и ценностные ориентации регулируют поведение личности в определенных социальных условиях. Оценка личностью своей социальной полноценности осуществляется благодаря ценностям, которые выступают как «один из присущих личности шаблонов для оценки, для осознанного или неосознанного «измерения» допустимых в конкретных обстоятельствах образцов социального поведения» [7, с.79].

Н.А.Журавлёва к основным функциям ценностей относит следующие:

1) Ориентационная функция. Ценностные приоритеты являются ориентирами жизни человека, направляют усилия личности на поиски порядка и смысла в жизни. Ценности помогают человеку и обществу определить хорошее и плохое, истину и заблуждение, справедливое и несправедливое, допустимое и запретное, существенное и несущественное. Как отмечают А.Ф.Шишкин и К.А.Шварцман, ценности служат ориентиром, на который люди равняются в своих поступках. Без них люди были бы дезориентированы в социальном пространстве [8, с. 84].

2) Мотивационная функция. Ценностные ориентации представляют собой высший уровень мотивации, служат основой мотивации поведения людей, определяют ее особенности. Ценностные ориентации являются более сложным в сравнении с потребностями и интересами источником мотивации деятельности человека в различных сферах общественной жизни.

Ценностные ориентации являются важнейшими регуляторами поведения личности, ее стремлений и поступков. Они побуждают человека к той или иной социальной активности, к творчеству, к преобразованию социальной действительности; определяют мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития. Важным источником развития, в частности, может выступать такой феномен, как конфликт ценностей.

3) Функция целеполагания. Ценности представляют собой структурные элементы субъективного смысла социального действия. В них воплощается желаемое для человека в его будущем, которое является предпочтительнее других возможностей. Ценность в процессе осуществления субъектом того или иного социального действия способствует фиксированию перспективы действия, благодаря чему человек лучше, четче, глубже представляет себе будущий результат, а также «смотрит» дальше в будущее, в связи с чем повышается эффективность самого действия.

4) Оценочная функция. Ценность является критерием или стандартом для выбора личностью, группой, общностью определенного предмета или отношения из имеющихся в данных общественных условиях и в данной социальной ситуации альтернатив. Часто в ситуации выбора приходится выбирать из множества альтернативных потребностей, интересов, возможных переживаний и способов, путей их реализации: что предпочесть, как установить очередность предпочтения. Иными словами, возникает необходимость сравнения разных мотивов возможных действий и выбора с опорой на определенную внутреннюю шкалу. В данном случае роль ориентира в выборе начинают играть ценности.

Ценности являются основанием выбора субъектом целей, средств, способа, результатов и условий деятельности и других видов социальной активности. В жизнедеятельности социальных групп и общества в целом ценности выступают социальным критерием оценок при выборе из существующих альтернатив наиболее желаемого или доступного. Этот критерий имеет трехуровневую структуру: 1) что наиболее предпочтительно, что приближается к социальному идеалу, чем восхищаются, но чему далеко не всегда следуют; 2) что считается нормативным, правильным, справедливым и в соответствии, с чем поступают в большинстве случаев; 3) что порицается, отвергается, а в крайних формах и преследуется обществом.

5. Интеграционная функция. Ценности являются важнейшим фактором консолидации людей, интеграции их в сообщества. Наличие общих ценностных ориентации обеспечивает общественное согласие граждан, социальных общностей и групп. Ценности обеспечивают интеграцию общества, помогая людям осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях.

6. Нормативная функция. Ценности и нормы составляют единую нормативную систему, которая регулирует поведение людей и социальных групп в обществе. Ценности необходимы для поддержания социального порядка, выступают важным элементом социального контроля. Человек интериоризирует основные социальные ценности и руководствуется ими в своем поведении.

7. Социокультурная функция. Ценности оказывают влияние на различные стороны социокультурной жизни – право, законодательство, науку, искусство, социальную структуру общества [8, с. 75].

А.А.Деркач, многие годы своей научной деятельности посвятивший исследованию ценностных ориентаций, предлагает собственную интерпретацию их функционирования. Функциями ценностных ориентаций он считает: адаптивную, эго-защитную, ценностного изъяснения, системообразующую и смыслообразующую [9, с. 63].

Адаптивная функция. С помощью ценностных ориентации личность социализируется, причем, чем ближе те или иные объекты социальной действительности соответствуют жизненным интересам индивида, тем скорее формируются ценностные ориентации, направленные на них.

Эго-защитная функция. Она связана с тем, что человек не только впитывает ценности социального окружения, но, интериоризировав какие-то ценности, сформировав с их помощью некоторую систему представлений о внешнем мире и себе самом, защищает свой внутренний мир и систему ценностных ориентации от опасных для системы воздействий. Чем более жестокой является такая система, тем сильнее выражены защитные функции ценностных ориентации.

Функция ценностного изъяснения, связанная с процессом самовыражения, саморазвития личности. Эта функция как бы активный антипод функции самозащиты. Она также связана с сохранением системы ценностных ориентаций, но не защитой от внешних влияний, а развитием системы, усложнением ее, активным творчеством и самоутверждением.

Системообразующая функция, система ценностных ориентации из всей цепочки когнитивных элементов, частью которой они являются (включая ценности, убеждения и т.п.), гармонизирует, систематизирует внутренний мир личности в форме мировоззрения или целостной картины.

Смыслообразующая функция. В условиях нестабильной социальной реальности система ценностных ориентации становится тем основанием, которое позволяет принимать обоснованные решения, а также придает смысл профессиональной деятельности.

Ценностные ориентации Подольская Е.Л. рассматривает как «направленность внимания и действий личности на достижение определенной ценности, имеющей актуальное значение». Ценностные ориентации «определяют восприятие индивидом социальной ситуации и выбор соответствующего образа действия», именно ценностные ориентации, в отличие от всех других ценностных категорий, в наибольшей степени связаны с управлением поведением как осознанным действием. Поэтому основной функцией этих образований является «регулирование поведения как осознанного действия в определенных социальных условиях». Ценностные ориентации выполняют также организующую и направляющую роль и

обнаруживают себя в определенной направленности сознания и поведения. К основным компонентам ценностной ориентации относятся: когнитивный, смысловой, эмоциональный и поведенческий.

Многосторонняя сущность ценностных ориентаций проявляется в их неразрывном единстве составляющих. Можно выделить следующие основные характеристики этого феномена, крайне важные для понимания предмета нашего исследования.

1. Субъективность ценностных ориентаций. Ценностные ориентации – это субъективная (психологическая) характеристика. Ценностные ориентации представляют собой результат отражения, осмысления, переживания и оценки личностью предметов и явлений окружающей действительности.

2. Структурность ценностных ориентаций личности. Как отмечает Б.Ф.Ломов, «в процессе жизни в обществе у каждого индивида формируется сложнейшая – многомерная, многоуровневая и динамическая – система субъективно-личностных отношений». Являясь многомерной и многоплановой, сфера ценностного сознания личности включает различные по происхождению компоненты.

Н.А.Журавлева приводит следующие примеры рассмотрения ценностных ориентаций личности как структурного образования. Ценностные ориентации обладают определенной структурой. Первичным модальным компонентом этой структуры является когнитивный, представляющий собой знание о значимости той или иной ценности, когнитивное, познавательное определение ее предпочтительности. Он тесно связан со вторым структурным элементом – оценочным, проявляющимся в избирательном оценивании ценностных альтернатив. Но, ни когнитивный, ни оценочный компоненты ценностной ориентации сами по себе, без их реализации в практических действиях еще не приводят к реализации ценностных ориентации в жизнедеятельности личности или группы. Третий модальный компонент – поведенческий, деятельностный, в процессе которого отношение к определенному объекту как ценности может приносить или не приносить удовлетворение действующему лицу.

По мнению И.А.Суриной, в структуре ценностных ориентации выделяются три подсистемы: а) когнитивная-ценностные представления; б) эмотивная-относительно устойчивые чувства человека к объектам, эмоциональная оценка; в) поведенческая предрасположенность к тому или иному типу поведения – это общая направленность деятельности человека относительно социально значимых объектов и явлений, тех или иных ценностей, это путь достижения жизненных планов, целей. Следовательно, через переживание того, что одна ценность выше какой-либо другой, пройдя стадию осознания, осмысления и определения своего отношения к этой ценности, личность формирует те или иные ценностные приоритеты.

В.А.Ядов выделяет следующие компоненты, из которых складываются ценностные ориентации: а) социальные установки па различные объекты в

разных сферах; б) система интересов как направленность личности в разных сферах; в) мотивировки разнообразных актов поведения; г) невербальные ситуативные реакции. Он указывает на то, что направленность интересов является своеобразной осью системы ценностных ориентации, а «баланс» интересов в отношении профессиональной, семейно-бытовой и досуговой деятельности упорядочивает отношения личности к основным целям жизни и средствам их достижения, выполняет роль внутреннего ядра ценностно-ориентационной системы личности [10, с. 41].

3. Иерархичность ценностных ориентаций личности. Система ценностных ориентаций имеет сложную, иерархическую структуру. Ценностные ориентации связаны друг с другом иерархически, между ними существуют отношения сравнительной значимости, поскольку различные типы ценностей расположены в определенном порядке по отношению друг к другу.

Проведенное В.А.Ядовым исследование показало, что ценности, расположенные выше, выступают как цели по отношению к лежащим ниже. Как отмечает Т.Е. Любимова, «в иерархии одна или несколько ценностей определяют все остальные. Например, если на вершине иерархии ценность жизни, то следовательно, будет ценным здоровье, рождение и т.п.; а если на вершине – творчество, то значит ценным будет новшество, вдохновение и пр.» [10, с. 63].

О.М.Вовченко пишет, что все элементы системы ценностей связаны между собой самым тесным образом. Ценности обуславливают друг друга, дополняют или противостоят. Автор описывает следующую иерархию ценностей личности: 1) основание – базисные, общечеловеческие ценности, это постоянная величина, она определяет ценностную направленность личности; 2) ролевые ценности, отражающие социальный статус личности (принадлежность к той или иной социальной группе, профессии), обеспечивают реализацию основных потребностей и интересов; 3) ситуативные ценности, которые порождаются единичными запросами личности; 4) антиценности, причина возникновения которых в отношении к предметам и явлениям, в том, как человек их оценивает.

4. Избирательность ценностей для личности. Совокупность объектов или сторон действительности, к которым личность относится, Б.Ф.Ломов обозначает термином «широта (богатство или узость) субъективных отношений». Б.Ф.Ломов пишет: «Заметим, что далеко не все отношения, в которые включена личность объективно, приобретают «субъективную окраску». Как полагает М.Рокич, общее число значимых и мотивирующих ценностей у человека невелико. У взрослого человека обычно бывают десятки или сотни тысяч убеждений, тысячи установок, но только несколько десятков ценностей [11, с. 91].

В.Н. Куницына отмечает, что одновременно в сознании человека существует не более 12 ценностей, которыми он может руководствоваться .

5. Целостность ценностных ориентаций личности. Важным свойством является внутренняя связанность всей системы ценностных ориентаций личности. Ценностные ориентации являются целостной системой отношений личности.

6. Динамичность (изменчивость), устойчивость (относительная стабильность) ценностных ориентаций личности.

С одной стороны, являясь достаточно динамичным образованием, ценностные ориентации имеют тенденцию изменяться на протяжении жизни человека. Возрастные, индивидуально-типические изменения, накопление жизненного опыта, изменение социальной среды детерминируют динамику ценностных ориентации личности. Относительная устойчивость иерархии мотивов личности обуславливает и относительную устойчивость ценностных ориентаций. Однако под влиянием смены ведущих мотивов при изменении социальных условий жизни человека, например, изменении социального статуса, смене профессии и т.п., ценностные ориентации претерпевают существенные изменения. Эти изменения затрагивают не столько совокупность самих ценностей, сколько их структуру – взаимное иерархическое соотношение их значимости: одни ценности приобретают более высокий ранг, другие снижаются в своей значимости. На протяжении жизненного пути человек неоднократно переосмысляет и пересматривает ценности, что является закономерным результатом изменения условий жизни, потребностей личности, перестройки ее взаимоотношений с окружающим миром, с людьми.

С другой стороны, иерархия ценностных ориентаций личности является достаточно устойчивой. Эта характеристика ценностных ориентаций оценивается по их устойчивости во времени, по их проявлению во всех основных сферах жизнедеятельности личности, по стабильности их влияния на поведение в сложных условиях жизнедеятельности. Как отмечают М.И.Бобнева и Е.Д.Дорофеев, ценностное сознание личности однотипно проявляется в различных сферах жизни и деятельности человека.

В.А.Ядов указывает на то, что системы ценностей намного более устойчивы, чем отдельные аттитюды, и тем более, чем ситуативные мнения и взгляды. По мнению М.А.Сомова, ценностные ориентации меняются намного медленнее поскольку, видимо, отражают более глубинные и менее изменчивые слои психики [9, с. 81].

Ценностные ориентации, таким образом, представляют собой сложное структурное образование, основным элементом которого являются идеалы, которые определяют сознание, отношение к явлениям окружающего мира и являются побудителями деятельности и поведения. Основными компонентами их являются:

- когнитивный, проявляющийся в глубине и осознанности знаний, самостоятельности и устойчивости суждений, наличии твердых убеждений;

- эмоционально-оценочный, проявляющийся в оценочных отношениях, силе эмоциональных переживаний;
- поведенческий, выражающийся в умении руководствоваться знаниями в поведении, устойчивости поведения в различных ситуациях.

В настоящее время происходит активная переоценка ценностей, смена устоявшихся идеалов, норм и принципов. Выработка новой парадигмы всегда сказывается на формировании личности подрастающего поколения, а, значит, на вопросах воспитания и обучения.

С позиции педагогической науки в каждую историческую эпоху «воспитание» характеризуется особыми, соответствующими своему времени целями, задачами, методами, способами контроля со стороны государства. В настоящее время проблемы воспитания актуализированы общим духовным кризисом, захватившим общество в связи с девальвацией культурно-нравственных ценностей, взамен которым пока не предложено ничего, кроме мотивации и моделей поведения в условиях рыночной экономики.

Выход из этой ситуации связывается с решением проблем воспитания подрастающего поколения, личностно-ориентированным подходом. Главным становится формирование нравственных ценностей, которые определяют, по мнению С.В.Кульневича, духовную основу личности – субъектность, совесть, душа, переживание смыслов, сознание, его личностные структуры, личностные функции, личностный опыт.

В процессе воспитательной деятельности необходимо обратиться к ценностям фундаментальным, как полагает В.А.Караковский, ориентации на которые и должен рождать в человеке добрые черты, высоконравственные потребности и поступки.

Формирование ценностных ориентаций – это длительный и сложный процесс, происходящий под воздействием непосредственного социального окружения и общих социальных условий. Другими словами, ценностные ориентации представляют собой специфическое сочетание общественных ценностей, которые человек усваивает из общественного сознания своей эпохи, класса народа и ближайшего окружения.

Особенностью подросткового возраста является то, что в этот период интенсивно формируются ценностные ориентации личности.

Именно в этом возрасте ребенок достигает того уровня когнитивного развития, который позволяет ему сформировать свои собственные ценностные представления о действительности.

Исследованию природы ценностных ориентаций придаётся большое значение многими учеными (В.С.Мухиной, М.С.Каганом, В.А.Ядовым, М.Х.Титма и др.), которые признают как социальный так и индивидуальный контекст их формирования. Генетически ценностные ориентации личности формируются посредством сознательного отношения к предшествующему

жизненному опыту, основной формой отражения и сохранения которой, выступают соответствующие смысловые образования.

Структурно – функционально (В.А.Ядов) ценностные ориентации определяются совокупностью фиксированных установок «относительно тех элементов социальной действительности, которые обладают высокой ценностью для индивида». Что же касается содержательной детерминированности, то она двояко обусловлена. С одной стороны, ролью социальной среды (существующими в ней общественными ценностями и исторически сложившейся системой организации деятельности), с другой, - целями и средствами деятельности личности (фиксированными на уровне ее индивидуальной психики [9, с. 62].

Индивидуально-социальная обусловленность ценностных ориентаций также нашла отражение в исследованиях, проведенных Е.А.Васиной. Она обнаружила специфическую роль содержательно-смысловых и структурно-динамических характеристик системы ценностных ориентаций личности в их связи с особенностями личности и факторами социализации в юношеском возрасте. Содержательно-смысловые характеристики системы ценностных ориентаций зависят, по мнению автора, от ценностей социума и отражают общую направленность личности. Структурно-динамические характеристики системы ценностных ориентаций связаны с индивидуально-типичными характерологическими особенностями личности.

Изучая формирование ценностных ориентаций, Б.С.Круглов заостряет внимание на взаимоотношениях окружающей действительности и ценностных структур личности: «Ценностные ориентации личности являются, как известно, основным структурным компонентом личности, именно они и определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью. Ценностные ориентации выступают на этапах онтогенеза как одно из центральных психических новообразований в структуре личности».

Для определения и конкретизации предмета нашего диссертационного исследования интересна точка зрения, которая перекликается с мнением Н.А.Журавлевой, дающая емкое обобщение механизмов и факторов формирования ценностных ориентаций, а также процесса их коррекции у подростков с асоциальным поведением.

Формирование системы ценностей невозможно вне общества, вне общения людей. Система ценностей личности формируется в процессе социализации путем интериоризации – присвоения общественно-политических, нравственных, эстетических идеалов (продуктов общественного опыта и культуры), характерных для данных социальных общностей. Ее формирование происходит по мере усвоения социального опыта в процессе воспитания и обучения. Отношение к различным жизненным сферам формируется у человека благодаря информации, которую он получает в процессе обучения. Воспитание, в свою очередь, выполняет роль направляющей силы в формировании

интересов, ценностных ориентаций ребенка, направляет развитие потребностей, мотивационной сферы.

Важнейшим механизмом передачи устойчивых элементов опыта от поколения к поколению выступает традиция. Традиции – общественные механизмы закрепления, воспроизведения, обогащения и передачи социального опыта, аккумулирующегося в устойчивых, повторяющихся общезначимых формах жизнедеятельности людей. В качестве основы формирования ценностных ориентаций выступает овладение социальными нормами. Познавая в процессе социализации социальные нормы, человек становится более самостоятельным в принятии поведенческих решений.

Список литературы

- 1 Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. – М., 1979. – 320 с.
- 2 Бердяев Н.А. Судьба России: Опыты по психологии войны и национальности. – М.: Мысль, 1990. – 190 с.
- 3 Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 270 с.
- 4 Тугаринов В.П. Избранные Философские труды. – Л.: ЛГУ, 1988. – 264 с.
- 5 Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 217 с.
- 6 Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Уч. пособие для студ. педвузов. – М.: Школа-пресс, 2002. – 314 с.
- 7 Феноменология и профилактика девиантного поведения: Матер. второй Всеросс.науч.-практ. конф.. – Краснодар, 2008. – 290 с.
- 8 Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 92 с.
- 9 Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 220 с.
- 10 Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Ленинград: Наука, 1979. – 96 с.
- 11 Rokeach M. Beliefs attitudes and values. – San Fransisco: Josey-Bass Co, 1972. -120 p.

Белякова С.Г.

Жаңа әлеуметтік мәдениет жағдайында жеткіншектердің құндылық бағдарларын қалыптастырудың теориялық негіздері

Мақала жеткіншек ұрпақтың құндылық бағыттарын қалыптастырудың ғылыми және теориялық аспектілері мен көптеген факторларына негізделген сараптама мен тәрбиелік әлеуетін рухани мәдени дәстүрі арқылы және педагогикалық ғылымдағы жаңа ұрпаққа беру жодарына арналған.

Тұлғаның құндылық жүйесі әлеуметтену үдерісінің интериоризация жолымен қоғамдық-саяси, адамгершілік, эстетикалық идеалын иелену нақты әлеуметтік қоғамға тиісті қалыптасады.

Тұлғаның қалыптасуы оқыту және тәрбие үдерісінде әлеуметтік тәжірибені меңгеру дәрежесіне байланыста жүреді.

Belyakova S.G.

Theoretical bases of formation of evaluative orientations at teenagers in modern social and cultural conditions

The article is devoted to the theoretical aspects and analysis of radical change in the situation due to many factors, including the development of scientific approaches to the formation of value orientations of the younger generation through the revival of educational potential through spiritual and cultural traditions prevailing in teaching science ways to transfer them to new generations.

The system of personal values formed in the process of socialization through internalization – assigning socio – political, moral, aesthetic ideals (products of social experience and culture) and the characteristic data for social communities. Its formation occurs as the assimilation of social experience in the process of education and training.

УДК 37.017.925: 37.018.11

Бахтиярова Г. Р., п.ғ.к., доцент

С. Бәйішев атындағы Ақтөбе университеті, Қазақстан

ДӘСТҮРЛІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТТЕГІ ҚАЗАҚ ОТБАСЫ ТӘРБИЕСІНІҢ МӘНІ ЖӘНЕ ЕРЕКШЕЛІГІ

Мақалада қазақ халқының дәстүрлі педагогикалық мәдениеттегі отбасы тәрбиесінің мәні қарастырылады. Балалар тәрбиесінде қолданылатын тәрбиенің әдістері мен құралдары, белсенді принциптердің мазмұны ашылып көрсетіледі. Қазақ халқының отбасылық дәстүрлері рөлінің этнопедагогикалық негізі көрсетіледі.

Жалпы қазақ отбасындағы ер адам мен әйел адамның атқаратын тұрмыстық шаруашылық рөлдері ежелгі дәуірлерден бері адамзат өміріндегі жыныстық ерекшелікке орай қалыптасып келе жатқан еңбектің табиғи бөлінуі нәтижесінде анықталып, бірте-бірте уақыт ағымымен этикалық және этнопсихологиялық тұрғыдан беки түсті.

Тірек сөздер: отбасы тәрбиесі, дәстүрлі педагогикалық мәдениет, принциптер, тәрбие әдістері мен құралдары, этнопедагогикалық негіздері,

қазақ қазақ халық тұрмыс-салт-дәстүрлері, ата-ананың рөлімен жауапкершілігі, халық ауыз шығармашылығы

Халқымыздың тарихи, этникалық қалыптасуы жағдайында өзімен бірге жасасып, ғасырлар бойы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасын тауып келе жатқан тәрбие тәжірибесінің жиынтығы бүгінгі қазақтардың дәстүрлі педагогикалық мәдениетінің айқын көрінісі. Шығу тегі түркілер мәдениетінен бастау алатын *қазақтар* – ғасырлар бойы қалыптасқан бай рухани қазынасы бар, соның ішінде терең тамырлы педагогикалық мәдениетке ие халық. Бұл рухани құндылықтарымыз бүгінгі этномәдени дәстүрлерімізде, халық шығармашылығында, ұлттық ойындарда, ұлттық әдеп пен жалпыадамзаттық мораль нормаларына құрылған отбасы өмірінде, үлкен мен кіші арасындағы және туыстық қарым-қатынастар жүйесінде көрініс тапқан. Халық педагогикасы халық өмірінің бөлінбес бір бөлшегі, адамзаттың өмір сүру қажеттілігінен туған күрделі табиғи құбылыс. Тіпті ол өзінің даму барысында түрлі халықтардың тәрбие дәстүрлеріне тән жалпыға ортақ белгілерін де сақтай білген. Белгілі ғалым Г.Н.Волковтың «Этнопедагогический диалог, диалог культур подчеркивает межнациональное, общечеловеческое в духовно-нравственных ценностях народов. Народы говорят на разных языках, но духовно они очень близки к друг другу» деген тұжырымы осы айтылған пікірлердің айғағы іспеттес [1, с. 154].

Әлем халықтарының дәстүрлі педагогикалық мәдениетімен танысу олардың тәрбие қағидаларындағы табиғи үндестікті аңғартады. Біздің Қазақстан және Орта Азия халықтарының жан-жақты жетілген тұлғаны қалыптастырудағы тәрбие мақсаты мен міндеттерін анықтап, ажыратудағы ойларынан осындай үндестікті, баршаға тән ортақ көзқарастар жақындығын байқауға болады.

Осы орайда жан-жақты ұрпақ тәрбиесін үздіксіз жүргізуді арман еткен біздің ата-бабаларымыз тәрбие мақсатын «*Сегіз қырлы, бір сырлы*» деп халықтың даналық тұжырымына сыйғызып, көрсетуге талпынған. Жалпы барша халықтардың жан-жақты жетілген тұлға туралы көзқарасы мен түсінігі тарихи, қоғамдық ықпалдар негізінде дамып, қалыптасты. Осы бағытта қазақтың дәстүрлі педагогикасы жас ұрпақтың санасына «*Атаның баласы болма, адамның баласы бол*» деп, «*Адам бол!*» деген қатаң қағиданы сіңіруге талпынды. Осы тәрбие қағидасының өзге де көптеген этностардың ұстанымдарымен үндестік табатыны еш талас тудырмасы хақ.

Бұдан байқайтынымыз халық педагогикасына тән тәрбиені жүзеге асырудағы басты ұстаным – бұл адамның адамгершілік қасиеттерінің болуы, жоғары ақыл-ойдың дамуы, еңбекті құрметтеу мен оған деген сүйіспеншілік, Отанға, туған жерге деген сүйіспеншілік және батылдық, ержүректілік, мейірімділік, қарапайымдылық т.т. тұлғалық сапалардың қалыптастырылуы. Осы орайда Г.Н.Волковтың: «В личностном идеале всех народов главное – не

национальная принадлежность, а общечеловеческие начала» - деп айтқан тұжырымы әлемдегі барша халықтар педагогикасының тәрбиедегі ұстанымының ортақтығын дәлелдей түсетіндей [1, с. 49].

Әлем халықтарына ортақ адам тәрбиесінің кеңістігі ретінде кез келген ұлттың дәстүрлі педагогикалық мәдениетінің дамып, қалыптасу жолы өзінің бастауын бүгінге дейін жас ұрпаққа тәрбие берудің негізгі орталығы болып келген және осы бір күрделі әлеуметтік функцияны қай қоғамда да үздіксіз атқарып келе жатқан ұлттық тәрбиенің алғашқы мектебі – *отбасынан* алады. Халықтық педагогикадағы адам тұлғасына *«тал бесіктен, жер бесікке дейінгі»* жас аралығында мақсатты, үздіксіз, кешенді түрде ықпал ететін ең басты әлеуметтік орталық та осы отбасы.

Сондықтан қазақ халқының дәстүрлі педагогикалық мәдениетінің дамып, қалыптасу жолын, өзіне тән ерекшелігін айқын көру үшін ұлттық белгімізді сақтап, халық тағдырын шешетін нағыз қазақ отбасы тәрбиесінің мазмұнын, қалыптасып, даму жолын талдап қараған жөн. Қазақ *отбасында* және халық ұғымындағы *адам тегінде* ұлттық тәрбие жүйесінің негізгі байлығы, тәрбие мазмұны, қағидалары мен заңдылықтары, әдістері, құралдары, формалары шоғырланып, сақталған. Адам алғаш дүниеге келген күннен бастап отбасы мен өзінің шыққан тегінің ықпал ету күші арқылы өз туған халқының дүниетанымын, философиясын, әдебін, өмір сүру талаптарын бойына сіңіріп, қабылдай бастайды.

Осы орайда баса айта кететін бір жайт, балаға ерте жастан өзінің шыққан *тегін, жеті атасын* білуді қатаң талап ету қағидасының қазақ отбасында берік сақталатындығы. Өйткені осы жеті аталық үрдіс қай кезеңде де қазақ халық педагогикасының негізгі тірегі болды. Ата-бабаларымыз *«Жеті атасын білген ұл, жеті рулы елдің қамын жер»*, - деп сенген. Тек тазалығын сақтап, дені сау ұрпақ өсіруді көздеген, бабаларымыздан қалған жеті атаға дейін қыз алыспау дәстүрінің күні бүгінге дейін қатаң сақталуы осының дәлелі. Қазақ халқы ұл-қызына ата тегін, шежіресін білуді міндет етумен бірге, оны кейінгі ұрпаққа халықтық асыл мұра ретінде жалғастырып, дамытып отыру қажеттілігін де қатаң ескерткен. Мысалы, халқымыздың:

*«Көріп алған көріктіден,
Көрмей алған текті артық»*, -

деген аталы сөзі адамның түп тегінде үлкен мән жатқанын меңзейді [2, 32 б.].

Осылайша қазақтар әр отбасында жас ұрпаққа өз *тегі мен жеті атасын* білуді міндет етіп, ағайын-туыстың бауырластығын, халықтың сыйластық дәстүрін нығайтуды көздеген.

Шыр етіп дүниеге келген періште сәбиге адамдық асыл қасиеттер ең алдымен ана сүтімен, бесіктегі тәрбиемен даритыны сөзсіз. Демек, ұлттық тәрбиеміздің алғашқы мектебі, яки, халықтық дәстүрлі педагогикалық мәдениет – отбасынан бастау алады.

Кез келген халықтың өсіп, өркендеуі мен жас ұрпағының дүниеге келуі – шаңырақ көтеріп, отбасын құрудан басталатындығы да табиғи шындық. Отбасы – некеге немесе қандас туысқандыққа негізделген қоғамдық шағын топ, адам тұрмысын ұйымдастырудың бастапқы формасы [3, 5 б.].

Ал, біздің пайымымызда қазақ отбасы – ата-баба заңдылығы негізінде қоғам өмірімен байланысты тыныс-тіршілігі реттеліп отыратын, жеті атаға дейін тығыз туысқандық байланыста болатын (күйеуі, әйелі, балалары, ата-анасы, ата-әжесі, т.б.), ұрпақ тәрбиелеу жолында (рулас, аталас жақындық) өзара туыстық көмек пен өзара моральдық жауапкершілік тұрғысынан тәуелді, әлеуметтік-тұрмыстық міндеттерді шешуде бірлесіп өмір сүретін, кіші әлеуметтік адамдар тобы.

Отбасы өмірінде, әсіресе, неке тазалығының сақталуына қатаң талап қойған қазақтар отбасының ар-намысын, абыройын сақтауда «*Ұлға отыз үйден тыю, қызға қырық үйден тыю, қала берсе қара күннен тыю*» деп, жастардың тәрбиесін ата-ана мен ағайын-туыстары үнемі бақылауда ұстаған. Ауылдың дана қарттары әрдайым «*Қызыңды құтты орынға қондырғаниша күт, Ұлыңды отау иесі болғаниша күт*» деп қатаң ескерткен. Тәрбиенің мұндай дәстүрлі жағдайда қалыптасқан қатаң заңдылықтары мен қағидалары моральдық тұрғыдан алғанда отбасының тәрбиелік маңызы мен беделін арттырып, айқындай түсті.

Өзіндік күрделі құрылымы бар отбасының негізгі атқаратын *функциялары*: некелік қатынастағы әйел мен еркектің өзара қажеттілігінің қамтамасыз етілуі, балалар тәрбиесінің және әкелік, аналық, тұрмыстық-шаруашылық міндеттердің жүзеге асырылуы арқылы көрінетіндігі белгілі.

Бұл орайда «қазақ отбасында әйел ерге бағынды, әке билігі тежеусіз болды. Балалардың әкенің бетінен алуына, ата-анаға құрмет етпеуіне қатал тыйым салынды. Әке өзі билеп-төстеп қыздарын ұзататын, ұлдарын үйлендіретін. Үйленген ұлдарын өзі біліп енші беріп шығарып отыратын» - деп жазылған тарихи деректерден әке беделінің қашан да қазақ отбасында жоғары, үлкен орынға иелігін, үстемдігінің айрықша болғандығына көз жеткізе аламыз [4, 125 б.].

Қазақтар «*он үште отау иесі*» деп балаларына қыздарды тәрбиелі отбасынан алдын-ала айттырып алып беретін болған. Ер жетіп үйленген балалары енші алып, бөлек тұрғанымен бір әкеден тараған ұрпақ үшін әке шаңырағы қашанда «*үлкен шаңырақ*», «*қара шаңырақ*» ретінде қадірлі, қасиетті болып есептеледі. Еншісі бөлінген бала да түрлі шаруашылық жағдайларға байланысты ата-анаға қарасып, қамқорлық жасап, көмек көрсетуді ешқашан ұмытпаған. Қалыптасып даму тарихы тереңде жатқан, патриархалды қоғамда пайда болып жалпы адамзаттық құқық, мораль нормалары мен кейбір ислам шариаты талаптарына негізделген қазақ отбасы осылайша адамзат өмірінде *бірте-бірте тәрбиенің басты да, негізгі кеңістігіне айналды.*

Халықтық педагогикамыздың талабы негізінде күні бүгінге дейін отбасындағы жалғыз ұл немесе бірнеше баланың ішіндегі ең кенже ұл өз ата-анасын бағып қамқорлайтын, әке шаңырағын шайқалтпай ұстап қалатын «қара шаңырақтың» иесі болып табылады. Бұл барша қазақ отбасы өміріндегі бабалардан қалған заңдылық, халықтық мораль көрінісі.

«Мұндай жағдайда әкенің басшылығымен бір отбасы болып үш ұрпақ әкешеше, үйленген бала әйелімен және немерелері бірге тұрады. Бұл отбасында әкенің үйленбеген інілері мен кіші балалары да бірге тұруы ықтимал. Міне осы жағдайлардың бәрі бір уақытта үстем болған үлкен патриархалды отбасының сарқыншағы деуге болады» - деген Х.Арғынбаевтың тұжырымымен біз толық келіспейміз [5, 12 б.]. Өйткені қазақ отбасында әкенің әлі отау құрмаған іні-қарындастары, үйленбеген ұл-қызы да бірге тұратын жағдайлар қазірге дейін кездеседі. Біздің танымымыз бойынша бұл ескінің сарқыншағы емес, қайта халықтық педагогикамыздағы неке, отбасы тәртібін реттеудегі күні бүгінге дейін сақталып, болашақта да өз жалғасын табуы тиіс туыстық, бауырластық, өзара сыйластыққа құрылған ата-ана алдындағы ұрпақ парызының өтеуі, дәстүрлі педагогикалық мәдениеттегі отбасылық қатынастардың ең озық үлгісі дер едік.

Көне дәуірлердегі қазақ отбасыларынан бастау алған әкеге, атаға, тіпті ауыл ақсақалына деген құрмет бүгінгі шағын отбасыларында да өз ізін жоймай келеді. Әке алдында отбасының ешбір мүшесі дауыс көтеріп сөйлемеген, әдепсіз қимыл, әрекет көрсетпеген. Бұл орайдағы халық талабы «*Әке тұрып ұл сөйлегеннен без, шеше тұрып қыз сөйлегеннен без*» деген ата-бабаларымыздың даналық ойларынан орын алған.

Ал қазақ әйелі қашанда жасына қарамастан ер адамның жолын кесіп өтпеген. Міне, осындай халықтық әдеп талаптарынан қоғамдағы, отбасындағы ер адамның беделінің қаншалықты жоғары дәрежеге ие екендігін көруге болады. Әке – отбасының тірегі, басты қорғаны, асыраушысы. Демек, әкенің өз ұрпағы алдындағы беделінің жоғары болуымен қатар, олардың алдында атқаратын міндеттері де салмақты. Мінезіне сабырлық пен ұстамдылық, қажыр-қайраттылық, қатаңдық тән, отбасындағы тұрмыс-тіршілікті ұйымдастырып, басқарудағы атқаратын жауапкершілігі зор игілікті істерімен әке тұлғасы, әсіресе, ұл бала үшін үлкен үлгі-өнеге мектебі. «*Әкеге қарап ұл өсер*» деген халықтық қағида осындай дәстүрлі педагогика талабынан туған секілді.

Қазақ отбасында ата мен әке беделі кейінгі ұрпақ алдында әрдайым жоғары болуы тиіс. Отбасындағы әке беделін өз ұрпағы алдында арттыру үшін бар күш-жігерін арнайтын адам ол – балалардың анасы, ақылды әйел. Халқымыздың ұғымындағы «*жеті қазынананың*» бірі де осы ақылына көркі сай әйел-ана емес пе? Қазақ отбасындағы қалыптасқан дәстүр бойынша әйел затына қатысты шаруашылық пен тіршілікті жасы үлкен әйел-ана басқарған. Өз балаларының алдындағы жоғары беделінің арқасында әйел адам халықтық педагогиканың қағидаларын негізге ала отырып, «ана мектебі» тәрбиесін

жүргізген. Отбасындағы ауызбіршіліктің, сыйластықтың сақталуы, келіндер арасындағы келіспеушіліктің болмауы әйелге байланысты болған. Ол қалыптасқан дәстүрлердің қатаң сақтаушысы, отбасы ұйытқысы. Әйел-ана әкемен қатар үй ішінің тұрмысын, шаруашылығын басқарып қана қоймай, ерінің тапқан табысын үнемдеп жұмсай білетін, ысырапшылдыққа жол бермейтін, балалары үшін қамқоршы, мейірімді жан, ағайын-туыс арасындағы береке-бірліктің, татулықтың иесі.

Белгілі ғалым А.Сейдімбековтің өзінің «Күңгір-күңгір күмбездер» атты зерттеу еңбегінде көшпенділер өміріндегі қазақ әйелдерінің бейнесі туралы сөз ете келіп: «Бәлкім, байтақ Шығыстағы Мұсылман дініндегі халықтардың ішіндегі қазақ сияқты санаулы ғана халықтар әйелдерінің беттеріне паранжы салмауы, дидарын қымсынбай ашып жүруі өзін өзгемен тең санағандықтан да болар...».

Әйел-анаға деген осыншама дарқан этиканың қалыптасуына не себеп?! Себеп біреу-ақ, ол – көшпелі өмір салтынан туындайтын әлеуметтік қажеттілік. Талдаңқырап айтсақ, көшпелі өмір салтында әйел-ана еш уақытта еңбектен ажыратылған жоқ. Яғни, семья бақыты, ру амандығы, ел тағдырына қатысты қазақ әйелдерінің қоғамдық жауапкершілігі ерлерден еш кем болмаған» - деп жазғандары, автордың қазақ қоғамындағы ұрпақ тәрбиесіндегі әйел-ананың алатын орнын дөп басып, жан-жақты ашып айта білгендігімен құнды [6, 113-114 б.].

Қазақтар туралы еңбектер жазып қалдырған антрополог, дәрігер ғалым Н.Л. Зеланд «Қазақтар» атты этнографиялық зерттеуінде қазақтардың этникалық психологиясы туралы жан-жақты сөз қозғай келе: «...әйелдер иманжүзді, олар ақылдылығымен көзге түседі – бұл қазақ қыздарының тәрбиесіне от басында ерекше көңіл бөлуге байланысты» - деген пікір жазып қалдырады [7, 92 б.].

Отбасындағы қыз бала мен келіп түскен жас келін тәрбиесін басқарып, жүргізу де алдымен әйел-анаға жүктеледі. «Қызым саған айтам, келінім сен тыңда» деген халықтық қағиданы негіз еткен ана, ене мектебінің қазақ отбасы өміріндегі алатын орны да ерекше. «Шешеге қарап қыз өсер» дегендей қыз баланың тәрбиесі ана үшін қатаң сын болған. Әжесі мен шешесі жас келіндерін, қыздарын болашақ отбасылық өмірге жан-жақты тәрбиелеп, тазалыққа, ұқыптылыққа, еңбекқорлыққа, үлкен-кішіні сыйлауға, жүріп-тұру әдебіне, ұстамдылыққа, ер адамды құрметтеуге, келген қонақты күтіп, қарсы алуға, дастархан әзірлеуге және т.б. іскерлік, дағдыларға дәстүрлі отбасы мектебі негізінде тәрбиелеуге талпынған. Ана қыз бала тәрбиесінде оның болашақ жар, болашақ ана екендігін де ескеріп, тән сұлулығымен табиғи үндесіп жатқан жаны сұлу бойжеткенді тәрбиелеуді бір сәт те естен шығармаған. Халық арасында жиі айтылатын «анасын көріп қызын ал» деген пікір де осындай керемет ана тағылымын алып өскен бойжеткенді сүйікті жар ретінде таңдау талабынан туған шығар.

Осындай отбасы өміріндегі әке мен шешенің атқаратын міндеттеріне қарай алғаш еңбек тәрбиесін де бала өз ата-анасы арқылы алған. Тіпті отбасындағы балалардың жас және жеке дара, жыныстық ерекшеліктерін ескере отырып, олар атқаратын еңбек, шаруашылық түрлері өзара көмекке негізделіп бөлініп жүргізілген. Бұл орайда халық даналығы *«Әке көрген оқ жонар, шеше көрген тон пішер»* деп ата-ананың үлгі-өнегесінің ұл мен қыз бала тәрбиесіндегі алатын орнын айрықша бағалаған. Көшпелі және жартылай көшпелі өмірді негіз еткен қазақтардың ата кәсібі төрт түлікке негізделген мал шаруашылығымен қатар, еліміздің кейбір аудандарында диқаншылықпен де айналысқан. Қай кәсіптің түрімен шұғылданбасын отбасындағы ересектермен қатар балалар ата-анаға қолғабыс тигізіп, еңбекке ерте жастан араласқан. Қазақ халқы өз ұрпағына еңбектің қадір-қасиетін ұғындырып, *«Қайратты ерде мал тұрар, өнерлі ерде бақ тұрар»*, *«Мал бітпес деп ерден түңілме, Шөп бітпес деп жерден түңілме»*, *«Бейнетсіз рахат жоқ»* деп еңбеке қатысты даналық ойларын ұрпақ санасына ерте жастан сіңірген.

Жалпы қазақ отбасындағы ер адам мен әйел адамның атқаратын тұрмыстық шаруашылық рөлдері ежелгі дәуірлерден бері адамзат өміріндегі жыныстық ерекшелікке орай қалыптасып келе жатқан еңбектің табиғи бөлінуі нәтижесінде анықталып, бірте-бірте уақыт ағымымен этикалық және этнопсихологиялық тұрғыдан беки түсті.

«Жігітке жеті өнер де аз» деп ұғынған ата-бабаларымыз жастарды икеміне, табиғи бітім, болмысына, талабына қарай өзге кәсіптерге, өнер түрлеріне де баулыған. Бұл біздің халықтық педагогикамыздағы тәрбиені әр баланың табиғи болмысына қарай, жеке-дара ерекшелігін ескере отырып, ұйымдастырудағы жан-жақтылығын, кешенділігін байқатады. Халықтық өнер мектебін жоғары бағалаған даналарымыз *«Өнерлінің өресі ұзақ»*, *«Өнерлі өрге жүзер»*, *«Өнерді үйрен, үйрен де жирен»* деп кейінгі ұрпаққа ұлағатты тұжырымдар айтып қалдырған.

Қазақ отбасы өмірінде көрініс тапқан ұлттық тәрбиеміздің дәстүрлі жүйесі туралы пайымдауларымызды тұжырымдай келе, сыйластық пен келісімге құрылған отбасы әкенің ізін басатын ізбасары мен ұрпағын жалғастыратын ұлдарының, шаңырақтың тірегі, қамқоршысы болар, ата-ана сүйіспеншілігіне бөленген ұрпақтың, өз ұлтына тән қасиеттерді меңгерген тұлғаның дүниеге келіп, қалыптасуын қамтамасыз етіп отырғандығын айқын көруге болады.

Осындай ұрпақтан-ұрпаққа жалғасын тауып келе жатқан отбасы тәрбиесінің дәстүрлі жүйесі, ондағы тектілікті танытатын туыстық қатынастар қазақ халқының дәстүрлі педагогикалық мәдениетінің жоғарылығын, ұлттық тәрбие кеңістігінің ауқымдылығын, халқымыздың ұстаздық даналығын аңғартады.

Әдебиеттер

1 Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Москва: Академия, 1999. – 154 б.

- 2 Бахтиярова Г.Р. Халық тағылымы – тәрбие қайнары. – Алматы: Ғылым, 2002. – 87 б.
- 3 Оразбекова К. Иман және инабат. – Алматы: Ана тілі, 1993. – 8 б.
- 4 Қани М. Қазақтың көне тарихы. – Алматы: Жалын, 1994. – 384 б.
- 5 Арғынбаев Х. Қазақ отбасы. – Алматы: Қайнар, 1996. – 24 б.
- 6 Сейдімбеков А. Күңгір-күңгір күмбездер: Сұлулық туралы сырлар. – Алматы: Жалын, 1981. – 140 бб.
- 7 Қалиев С. Үлгілі үйдің ұл-қызы. – Алматы: Санат, 2000. – 92 б.

Бахтиярова Г.Р.

Особенности казахского семейного воспитания в традиционной педагогической культуре

В данной статье рассматривается система семейного воспитания казахов как основы традиционной педагогической культуры казахского народа. Раскрыто содержание активных принципов, методов и средств воспитания, применяемых в воспитании детей. Представлены этнопедагогические основы и их роль в семейных обычаях и традициях казахского народа. В статье показывается роль и ответственность отца и матери в традиционных семьях через устное народное творчество.

Bakhtiyarova G.R.

Peculiarities of Kazakh family upbringing in traditional pedagogical culture

In this article we consider a system of family upbringing as a basis for Kazakhs traditional pedagogical culture of Kazakh people. The content of active principles, methods and means of education used in the upbringing of children are opened in this article. Presented ethnopedagogical foundations and their role in family customs and traditions of Kazakh people. The article shows the role and responsibility of a father and mother in traditional families through folk art.

УДК 373.5.03:81'246.2 (571.56)

Белоцерковская Н.В., к.п.н., доцент

*Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова,
Институт зарубежной филологии и регионоведения, Якутия, Россия*

ЯЗЫКОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СЕМЬЕ

Данная статья посвящена вопросам языкового воспитания в двуязычной семье, которое осуществляется как формирование речевой деятельности детей на двух языках одновременно на основе определенных стратегий или, в большинстве случаев, стихийно, без определенных стратегий, осознанно родителями и другими членами семьи.

При организации языкового воспитания в билингвально-бикультурной семье ребенок должен приобщаясь двуязычии, через него приобщаться к двум культурам. Двуязычная семья имеет больше возможностей в духовно-нравственном воспитании детей в семье, т.к. уважение к другому языку, другой культуре облагораживает детей, формирует у них толерантность к другим культурам и языкам. В языковом воспитании детей в семье необходимы тепло и любовь с младенческого возраста, что способствует эффективному развитию домашнего двуязычия детей и инкультурации

Ключевые слова: языковое воспитание, двуязычная семья, межкультурная коммуникация, билингвизм, речевая деятельность, языковое воспитание, культура

Республика Саха (Якутия) являясь многоязычным субъектом Российской Федерации, в котором существует двуязычная среда, интенсивно участвует в диалоге культур и межкультурной коммуникации в мировом сообществе [1, с. 91]. В нашей многоязычной и многокультурной республике, где проживают представители более 120 национальностей, языкововоспитание детей в двуязычных семьях приобретает особую значимость. Согласно Самсонову Н.Г., двуязычие и многоязычие – невыдуманное кем-то общественное явление: потребность во втором или в третьем языке порождается всюду, где контактируют люди разных национальностей. Следовательно, оно непосредственно связано с практическими потребностями человеческого общества. Возникнув в далеком прошлом, двуязычие встречается во все исторические времена и распространено в современном обществе среди самых различных народов мира. В многонациональном человеческом коллективе двуязычие и многоязычие – неизбежное общественное явление [6, с.12].

Амзаракова И.П. выделяет три объективные причины, существующие сейчас в языковой политике. Это “во-первых, необходимость владения

общегосударственным русским языком для всех граждан России, включая мигрантов и эмигрантов из так называемого ближнего зарубежья. Во-вторых, выросшее этническое самосознание многочисленных народов и этнических групп, издревле проживающих на территории России, и связанная с этим необходимость сохранения миноритарных языков. В-третьих, возникает потребность в овладении одним из иностранных – как правило, европейских языков в связи с интернационализацией, или, как принято сегодня говорить, глобализацией экономики, культуры и образования” [2, с. 8]

Как отмечает Самсонов Н.Г., двуязычие – явление сложное, многоаспектное, соответственнорассматриваемая в разных областях науки. Поэтому существуют самые различные определения и понимания сущности этого явления. Так, например, одни считают двуязычие чисто психологическим явлением, другие – лингвистической проблемой, третьи – социологической. Однако резкую границу установить между определением двуязычия, исходящим из разных его аспектов, весьма затруднительно. Наиболее приемлемым является определение билингвизма, данное профессором Блягозом З.У., согласно которому двуязычие (билингвизм – это умение и навык, позволяющие человеку или народу в целом, или его части (устно или письменно) попеременно пользоваться двумя разными языками для выражения своих мыслей в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения. Функциональное национально-русское и русско-национальное двуязычие должны отвечать потребностям личности, сформированным социально-экономическими и политическими условиями жизни нашей страны. Функциональное двуязычие создает для личности психологический комфорт в ситуациях, требующих переключение с языка на язык в соответствии с социальным и профессиональным статусом говорящих и конкретной целью общения [6, с.15].

Как отмечает Аргунова Т.В., особенностью двуязычия как социально-обусловленного языкового феномена является и его прогрессирующая тенденция, то есть развитие по восходящей линии как количественно (его интенсивный потенциал), так и качественно (его экстенсивный потенциал). В последнем смысле двуязычие может совершенствоваться от уровня сильно интерферированной обиходно-разговорной речи до билингвизма на уровне нормированного литературного языка. В таком случае это явление из своего соответствия социолингвистическому пониманию переходит по своему качеству в соответствие собственно лингвистическому [1, с. 4].

Двуязычием или билингвизмом, согласно большинству определений, называется такое владение двумя языками, когда оба они используются говорящим достаточно регулярно, причем в естественном общении [5, с. 5]. Анализ теоретической литературы по данной проблеме показывает, что существуют различные типы и виды билингвизма. По критерию правильности и неправильности речевого произведения, согласно Верещагину Е.М.,

выделяются три типа билингвизма: координативный, субординативный и медиальный. По числу действий, выполняемых на основе умений, билингвизм делится на перцептивный, репродуктивный и продуктивный. По характеру контактируемых языков выделяются два типа двуязычия: а) двуязычие, когда родной и неродной языки являются структурно близкими; б) двуязычие, когда родной и неродной языки являются структурно отдаленными [4, с. 45].

В Республике Саха (Якутия), по классификации Имедадзе Н.В., можно выделить четыре типа билингвизма: субординативный билингвизм 1 с доминантной системой родного языка и системой неродного языка, подверженной интерференции; субординативный билингвизм 2 с двумя взаимointерферирующими языковыми системами; координативный билингвизм 1 с доминантной системой родного языка и системой неродного языка, неподверженной интерференции; координативный билингвизм с приближающимися к моноглуту двумя системами [8, с. 89].

Языковая культура отдельной личности, как отмечает Хохлова В.В., включает три уровня: а) вербально-семантический (фонетические и грамматические знания личности); б) логикокognитивный (тезаурус личности, в котором запечатлен «образ мира» или система знаний в мире); в) деятельностно-коммуникативный (прагматикон, т.е. установки и интенциональности личности).

Речевая деятельность трактуется Зимней И.А. как специфическая форма человеческой деятельности, ее самостоятельный вид. Она представляет собой процесс активного, целенаправленного опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения во взаимодействии людей между собой (друг с другом). В овладении ребенком двумя языками важную роль играет мотивация. Как отмечает Вигман С.Л., в семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье, не могут быть сформированы. Языковое воспитание детей в двуязычной семье осуществляется как формирование речевой деятельности детей на двух языках одновременно на основе определенных стратегий или, в большинстве случаев, стихийно, без определенных стратегий, осознанно родителями и другими членами семьи [7, с. 28].

В педагогическом аспекте языкового воспитания детей в двуязычной семье важную роль играет жизнеспособность личности. Личность, проживая в двуязычной среде, должна быть способна полноценно общаться на двух языках [7, с. 28]. Билингвизм у детей может формироваться как естественным путем, так и искусственным. При естественном формировании оба языка усваиваются детьми в ходе ежедневного общения, а при искусственном – формирование билингвизма происходит при специальном обучении.

Как мы выше отмечали, знание языка ведет и к знанию культуры. При языковом воспитании детей в билингвальной семье наблюдается вертикальная трансмиссия – влияние родителей; непрямая трансмиссия – влияние других

членов семьи (бабушки, дедушки, тети, дяди и т.д.); горизонтальная трансмиссия – влияние ровесников, друзей.

Конечный результат языкового воспитания детей зависит от соотношения вышеуказанных трансмиссий. Для преодоления трудностей в языковом воспитании детей в двуязычной семье следует целенаправленно использовать стратегии языкового воспитания детей в билингвальной семье.

В условиях Республики Саха (Якутия) целесообразно использовать две стратегии: первый тип «один человек – один язык». У родителей разные, родные языки. Родной язык одного из родителей является основным языком общения данной среды. Каждый из родителей говорит с ребенком только на своем родном языке с самого рождения ребенка; второй тип «один язык – одна среда». У родителей разные, родные языки. Родной язык одного из родителей является основным языком общения данной среды. Оба родителя общаются дома с ребенком только на основном языке среды.

Семья является двуязычной, если родители говорят на разных языках. Наша семья интернациональная. Я – якутка, у меня оба родителя якуты, хотя по линии отца были татары, а по линии матери – русские, родной язык у меня – якутский. Мой муж - русскоязычный украинец, родился и вырос в России. У него мать по национальности – мордовка, отец – украинец, по линии его отца были поляки, родной язык у него – русский. У нас двое детей: дочь и сын, в них течет кровь шести национальностей, но общим языком нашей семьи является русский. В языковом воспитании у нас, т.е. у родителей не было никаких трудностей и разногласий, а что касается детей, то они естественно сталкивались с некоторыми трудностями, но они все преодолели. Они оба говорят свободно и без акцента на русском языке, но т.к. мы живем в Республике Саха (Якутия), где якутский язык является одним из государственных языков, и родным языком их матери является якутский, мы посчитали нужным обучить их данному языку. На якутском языке говорят их прапрародители, которые плохо говорят на русском, и все другие родственники, проживающие в Якутии. Сейчас наши дети без акцента разговаривают как на русском языке, так и на якутском. Оба языка усваивались ими в процессе общения при их одновременном освоении, а не при специальном обучении. Мы не акцентировали на том, что они должны хорошо знать русский язык, потому, что на нем говорит их отец, и якутский, так как на нем говорит их мать, и билингвизм у них сформировался как естественный. Они относились и относятся к каждому из двух языков как к средству общения, они готовы на любом из них общаться, выражать свои мысли и чувства. Постепенно они привыкли к этому, хотя они знали, что один из этих двух языков, т.е. якутский не является родным для их отца.

Если брать языковое воспитание до четырех лет, то у наших детей языковые условия были совершенно разными. Когда наша дочь была маленькой, в течение четырех лет мы прожили на Севере Якутии, в

русскоязычной деревне. Языковое окружение было чисто русским: в детском саду, у семей, с которыми мы дружили, на улице, в общественных местах. И получилось так, что на якутском языке с ней говорила только я. Интересно было то, что, когда я с дочерью общалась на якутском языке, она отвечала мне чаще на русском, чем на якутском, но, тем не менее, она его не забывала. Каждое лето мы отдыхали у бабушки, которая жила в якутскоязычной деревне, и там дочь полностью переходила на якутский язык, а когда возвращались домой, снова переходила обратно на русский. Конечно, чисто психологически это очень сложно для ребенка, но у нее в устной речи проблем не было. Когда дочь пошла в школу (в якутскоязычной деревне), у нее появились трудности в письме, связанные с орфографией. На русском языке в некоторых словах при письме она использовала правила якутского языка, а при написании якутских слов использовала правила русского языка. Например: русское слово красная она писала краснайа, т.е. вместо окончания – ая, она писала – айа, или русское слово юг, она могла писать как йуг, т.е. вместо начальной буквы ю она писала йу. С фонетической точки зрения данные буквы (я и ю в русском языке) и буквосочетания (соответственно йа и йу в якутском языке) совпадают, а в орфографии они отличаются. В связи с этим у нее были трудности в письме, а в устном общении проблем никогда не испытывала.

Наш сын, в отличие от сестры, вырос в якутскоязычной деревне. Вокруг все общались только на якутском языке, а на русском языке с ним разговаривал только отец. Чтобы он не забыл русский язык, я тоже пыталась общаться с ним на русском языке. Интересно то, что он мне отвечал только на якутском языке, даже когда о чем-то рассказывал. Например, когда он начинал высказывать длинное предложение, и при первой половине высказывания перед ним находился отец, он начинал говорить на русском языке, а если когда заканчивал то же предложение и взгляд его переходил на меня, он тут же переходил на якутский язык. То есть, для него русский язык был языком отца, а якутский язык был языком матери. Здесь видимо для него действовал принцип «одно лицо – один язык» [8, с. 29]. Главное он, как и его сестра, свободно и без акцента говорит на обоих языках.

Еще хотелось бы отметить следующее. Знание и свободное владение двумя языками (русским и якутским) помогло нашим детям в дальнейшей учебе в школе при изучении иностранных языков – английского и французского. Сейчас они могут общаться на английском языке, на бытовом уровне.

Как мы выше отмечали, знание языка ведет и к знанию культуры. Наши дети приобщены к культуре народов Саха. Они умеют петь и танцевать национальный хоровод «осуохай». Наша дочь умеет играть на якутских национальных музыкальных инструментах хомус и бубен, поет на четырех языках: якутском, русском, английском и французском. Три года назад она окончила Московский университет культуры и искусств, живет и работает в г. Москве, обучает сына и мужа якутскому языку, через песни пропагандирует

якутский язык и культуру. Наш сын оканчивает Северо-Восточный федеральный университет в г. Якутске. Мы очень гордимся нашими детьми и особенно тем, что они могут общаться на разных языках».

Таким образом, при организации языкового воспитания в билингвально-бикультурной семье, как отмечает Божович Л.И., ребенок должен приобщаясь двуязычии, через него приобщаться к двум культурам. Двуязычная семья имеет больше возможностей в духовно-нравственном воспитании детей в семье, т.к. уважение к другому языку, другой культуре облагораживает детей, формирует у них толерантность к другим культурам и языкам. В языковом воспитании детей в семье необходимы тепло и любовь с младенческого возраста, что способствует эффективному развитию домашнего двуязычия детей и инкультурации [8, с. 86].

Список литературы

1 Аргунова Т.В. Двуязычие как социокультурное явление. Проблемы двуязычия (многоязычия) в современном социокультурном пространстве. г.Якутск, 27 февраля 2007 г.: Матер. науч.-практ. конф. [отв.ред.д.филол.н., проф. П.А.Слепцов; редкол.: к.филол.н.Н.И.Иванова, к.культурологии Л.Н.Семенова. – Якутск:ИГИ АН РС(Я), 2007. – 228 с.

2 Амзаракова И.П. Языковая политика и языковое образование: что может филолог // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: языковая политика в межкультурной среде. – Абакан: Хакасский госуниверситет, 2006.

3 Григорьева В.В. Лингвокультурная компетенция детей-билингвов дошкольного возраста в обучении иностранному языку // Детский сад: теория и практика. – 2012. - №8. – 114 с.

4 Григорьева В.В. Особенности билингвизма и иноязычное образование в Якутии. Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты: Матер. II Междунар. науч.-метод. конф. 23-25 апреля 2009 г. / Под.ред. Л.В.Витковской, А.М.Казиёвой. – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – 142 с.

5 Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. – 2-ое издание. – СПб.: Златоуст, 2011. – 276 с.

6 Самсонов Н.Г. Двуязычие-время времени. Проблемы двуязычия (многоязычия) в современном социокультурном пространстве. Якутск, 27 февраля 2007 г. : Матер. науч.-практ. конф. / Отв. ред .д.филол.н., проф. П.А.Слепцов; редкол.: к.филол.н. Н.И. Иванова, культурологии Л.Н. Семенова. – Якутск: ИГИ АН РС(Я), 2007. – 228 с.

7 Фомин М.М. Двуязычие в детском возрасте // Научное мнение. - 2012. - № 10. – 144 с.

8 Фомин М.М., Федоров Н.В. Языковое воспитание детей в двуязычной семье. – Якутск: Изд-во СВФУ, 2010 – 129 с.

Белоцерковская Н.В.

Екі тілді отбасындағы балалардың тілдік тәрбиесі

Мақала нақты бағытқа негізделген екі тілде бір мезгілде баланың тілдік әрекетін қалыптастыру ретінде жүзеге асырылатын, немесе, көпшілік жағдайда, ешбір мақсатсыз, ата-аналар мен отбасының басқа мүшелерінің түсінігінде, екі тілді отбасындағы тілдік тәрбие проблемасына арналады.

Билингвальды-бикультурлық отбасында тілдік тәрбиені ұйымдастыруда бала екі тілге де қатыса отырып, сол арқылы екі мәдениетке де үйренеді. Екі тілді отбасының балаға рухани-адамгершілік тәрбиесін беруде көп мүмкіндіктері бар, басқа тілді құрметтеуге, олардың бойында өзге тілге, мәдениетке төзімділік қалыптастырады. Отбасындағы баланың тілдік тәрбиесін беруде нәресте кезеңінен жылылық, махаббат қажеттігі екі тілді отбасының және мәдениеттенудің тиімді дамуына әсер етеді.

Belotserkovskaya N.V.

Language education of children in bilingual family

This article focuses on the issues of language education in a bilingual family, which is carried out as the formation of speech activity of children in two languages at the same time based on certain strategies or, in most cases, spontaneously, without specific strategies consciously parents and other family members.

At the organization of language education in bilingual-bicultural family child should partaking of bilingualism through it to take up to two cultures. Bilingual family has more opportunities in the spiritual and moral education of children in the family, because respect to another language, another culture ennobles children provides them with a tolerance of other cultures and languages. Linguistically, the upbringing of children in the family needed the warmth and love from infancy that promotes the effective development of bilingual children's home and inculturation

УДК 371.487

Сагадатов А.К., Куйшегулова Г.Х.

КГУ «Гимназия» ГУ «Отдел образования акимата Житикаринского района», Костанай, Казакстан

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К НАЦИОНАЛЬНЫМ ВИДАМ СПОРТА НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА И ИСТОРИИ КАЗАХСТАНА

Статья направлена на разработку рекомендаций по использованию учебно-методического пособия «Ұлттық спорт – ел намысы», проекта конного перехода. В теоретическом разделе раскрыты теоретико-методологические аспекты развития национальных видов спорта.

В частности, отражены роль, сущность и развитие этих видов спорта в современном Казахстане. В аналитико-конструктивной части выявлены пути популяризации национальных видов спорта, исследован уровень развития национальных видов спорта в республике в целом, в Житикаринском районе Костанайской области, предложены рекомендации по использованию учебно-методического пособия «Ұлттық спорт – ел намысы», проекта конного перехода, а также приведены результаты анкетного опроса среди учащихся гимназии.

Ключевые слова: национальные виды спорта, учебно-методический комплекс, метод, проект конного перехода

В Казахстане создаются условия для развития массового спорта. Все больше детей и подростков стремятся в специализированные спортивные залы, где обучают древним казахским видам спорта.

Возрождающийся национальный спорт Казахстана позволяет подрастающему поколению впитывать традиции и культуру своих предков, понимать истоки философии и ментальности народа

История и развитие национальных видов спорта на современном этапе заинтересовала учащихся гимназии и побудила заняться исследовательской деятельностью. Результатом проведенного исследования явилось написание научного проекта на тему «Развитие национальных видов спорта на примере Житикаринского района Костанайской области».

Цель данного проекта: показать количественные и качественные изменения в развитии национальных видов спорта на примере Житикаринского района.

Были поставлены задачи:

- Рассмотреть национальные виды спорта как бренд Казахстана;

- Показать уровень развития национальных видов спорта в Житикаринском районе;
- Составить описание национальных игр, озвучить видеоприложение;
- Систематизировать материал по теме «Ұлттық спорт – ел намысы» в учебно-методический сборник;
- Составить проект конного перехода «Костанай-Оренбург».

В качестве методов использованы: анализ, сравнительный метод, логический метод, исторический метод, применялись техника обработки текстов, тематической видеоинформации, монтаж и редактирование цифровых видеофрагментов, техника создания флипчартов в программе Activ Inspire, озвучивание видеоматериалов.

Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев не раз говорил о важности создания так называемого «казахстанского бренда». Спорт – это мощный инструмент для продвижения имиджа своей страны.

Исходя из этого положения, учащиеся провели свое исследование о национальных видах спорта Казахстана, которые вполне могут стать таким брендом.

Наибольшую популярность приобрели национальные виды спорта в Карагандинской, Алматинской, Южно-Казахстанской, Ақмолинской областях. К числу зрелищных видов спорта, вышедших на мировой уровень, следует отнести казакша күрес, конный спорт, охота с ловчими птицами.

Какие национальные виды спорта сегодня наиболее популярны в Костанайском регионе?

Учащимися проведен анализ статистических данных отдела спорта и туризма акимата Житикаринского района за три года, содержащие сведения по области. В ряде районов Костанайской области наблюдается подъем в развитии национальных видов спорта: қазақ күресі, тоғыз құмалақ, жұдырықтасу, асық ату и конные виды спорта: көкпар, қыз қуу, аударыспақ, теңге алу, тай жарыс, құнан бәйге, жорға жарыс, аламан бәйге.

Для определения уровня осведомленности учащихся гимназии 6-10 классов о национальных видах спорта было проведено анкетирование, которое включало несколько вопросов. Число респондентов составило – 97 чел.

На вопрос «Какую национальную игру вы считаете более зрелищной?» 44% учащихся ответили қазақша күрес, 34-байга, 17 – тоғызқұмалақ, 5 – беркутчи.

На вопрос «Какие качества в характере человека воспитывают национальные игры?» респонденты назвали: быстрота-16, целеустремленность-8, ловкость-19, выносливость – 15, ум – 9, мышление – 12, затруднились ответить – 21 % учащихся.

На вопрос, «Каким национальным видом спорта Вы занимаетесь?» респонденты ответили: байгой занимаются 4,5%, тоғызқұмалақ – 14, казакша курес – 12,5, беркутчи – 2, не увлекаются спортом – 68% респондентов.

Результаты проведенного опроса показали, что среди учащихся нет полного представления о национальных видах спорта. Это привело нас к необходимости создания учебно-методического комплекса, включающего печатный сборник и электронное пособие для использования на уроках казахского языка, истории Казахстана, физической культуры. Электронное пособие включает цифровые образовательные ресурсы по национальным видам спорта, что позволит активизировать образовательный процесс, повысит интерес к предмету.

Данное пособие рассчитано на учащихся, которые проявляют интерес к истории национальных игр, казахскому языку и желают углубить и расширить свои знания.

Цель пособия – обеспечить обучающимся более высокий уровень владения устной речью и чтением на казахском языке, актуализировать и развивать знания учащихся о здоровье и здоровом образе жизни; формировать навыки самостоятельного анализа и оценки предлагаемой информации; развивать неподготовленную речь; воспитывать активную жизненную позицию, ответственное отношение к своему здоровью.

Широкое использование лингвострановедческого материала позволяет расширить кругозор учащихся и развивать их познавательный интерес.

Также совместно с учащимися составлен проект *Конный переход «Костанай-Оренбург»*.

Цель проекта – популяризация казахских национальных видов спорта через участие в совместном конном переходе по территории сопредельных областей.

Задача проекта: организовать зрелищный фестиваль и спортивные соревнования с участием жителей и гостей регионов ко Дню столицы..

Учащимися составлен информационный бюллетень конного перехода «Костанай – Оренбург» из Северного Казахстана на Южный Урал.

Национальные виды спорта направлены на воспитание у молодежи воли к достижению цели, на развитие не только физических, но и духовных качеств. Глубокое исследование исторического и спортивного наследия закладывает основы для популяризации массовых видов спорта, воспитывает активную жизненную позицию, ответственное отношение к своему здоровью

Рекомендуем использовать учебно-методическое пособие «Ұлттық спорт – ел намысы» учителям и учащимся на уроках казахского языка, казахской литературы, истории Казахстана, физической культуры, во внеклассной работе, на курсах по изучению казахского языка, в качестве прикладного курса.

Список литературы

- 1 Әбілдинов К. Ел намысы бір кеудеге сыйған ба? – Астана: Жарыс, 2011.-140 б.
- 2 Жолымбетов Ө. Спорт әлемі. – Алматы: Сөздік, 2010. – 240 б.
- 3 Мұхитдинов Е. Қазақшакурес. – Алматы: Қазақстан, 1984. – 98 б.
- 4 Досмұхамбетов Т. Нар жолында жүк қалмас. – Астана: Жарыс, 2011. -98 б.
- 5 Абылкасым Е. Спорт как национальный бренд: [электронный ресурс] – Режим доступа URL: <http://www.kazpravda.kz> - (дата обращения 03.07.2013).
- 6 От Золотого человека до Аттилы. Из истории дальних конных переходов: [электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.kdvorik.ru> - (дата обращения 08.09.2013).
- 7 Таникеев М.Т. От байги до олимпиады. – Алма-Ата, 1983.
- 8 Гунер М. Казахский народный конный спорт (правила соревнований). – Алма-Ата, 1957.
- 9 Акимат Житикаринского района: [электронный ресурс]. – Режим доступа URL: www.zhitikara.kostanai.kz - (дата обращения 11.07.2013).
- 10 Ильясов Е. Национальный бренд: [электронный ресурс] – Режим доступа URL: <http://www.alageum.com/press-center/publication> - (дата обращения 31.10.2013).
- 11 Чакиев М. Спорт-брендинг – эффективный инструмент капитализации страны и бизнеса: [электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.facebook.com/brandchakiev> - (дата обращения 01.08.2013).

Сагадатова А.К., Күйшеғұлова Г.Х.

Қазақ тілі және Қазақстан тарихы пәндерінде ұлттық спорт түрлеріне оқытушылардың танымдық қызығушылығын дамыту

«Ұлттық спорт – ел намысы» аттылы жобаға ауысуына, оқу әдістемелік құралын пайдалану бойынша кепілдемені зерттеуге мақала бағытталған. Ұлттық спорт түрлерінің теориялық әдістемелік көзқарастары теориялық бөлімінде ашылып көрсетілген. Сондай-ақ қазіргі Қазақстанда осы спорт түрлерінің мәнісі. Талдау барысында ұлттық спорт түрлерінің кең таралғаны анықталып, жалпы республикада, Қостанай облысында, Жітіқара ауданында ұлттық спорт түрлерін пайдалану деңгейі зерттелген, сол сияқты «Ұлттық спорт – ел намысы» оқу әдістемелік құралын пайдалану бойынша, аттылы көшу және жетілдіру жобасының кепілдемесі ұсынылған, сондай-ақ гимназия оқушылары арасында сауалдама сұрағының нәтижелері көрсетілген.

Sagadatova A.K., Kuyshegulova G.H.

Development of the cognitive interest of pupils to national sport types at lessons of Kazakh language and the history of Kazakhstan

This article has been sent to development usage recommendation of «National sport - national pride» study guide. Theoretical and methodological aspects of national sports development are disclosed in the theoretical section. Particularly the role, essence and development of these sports in modern Kazakhstan are reflected. Popularization way of national sports is educed in the analytical and constructive part, assignment level of national sports elements in the Republic in general, in Zhitikara district Kostanai region particularly is investigated, usage recommendation of «National sport - national pride» study guide are offered, horse transition project to perfection, also questionnaire survey results of gymnasium students are corrected.

УДК 80:801.6; 82-2/-3

Хасенова Галя Рахымжанқызы

Ақтөбе облысы, Хромтау ауданы, Бөгетсай орта мектебі.

МУЗЫКАЛЫҚ ОЙЛАР КҮНДЕЛІГІ

Мақалада музыка сабақтарында оқушылардың тіл байлығын арттыруға жәрдемі тиетін әдіс-тәсілдер мен іс-әрекет түрлері қарастырылады. Оқушылардың музыка бойынша білік-дағдыларын дамыту негізінде музыкалық шығармамен жұмыс жасау ұсынылады.

Тірек сөздер: музыка, әдіс-тәсілдер, музыкалық ойлар, шығармашылық дамыту, тәрбиелеу, жазу.

Кімнің рухында музыка жоқ болса,
Кімді әсем әуендер еліктетпесе,
сол адамның жан дүниесі түндей қараңғы.
В.Шекспир.

Шығармашылық жеке тұлғаның қалыптасуындағы маңызды орындардың бірін өнер иеленеді. Ол моральдық-этикалық қасиеттерді тәрбиелеуге көмектеседі. Өнердің ішінде заманауи дүниенің неғұрлым түсінікті және жалпыға қолжетімді тілі-музыкаға ерекше мән беріледі. Балаларды ерте жастан музыкаға әуестендірудің, шығармашылық қабілеттері мен дарындылығын анықтаудың, олардың рухани мәдениетін тәрбиелеудің өмірлік қажеттігі бар. Музыка адамның ой-өрісін, ойлау қабілетін дамытады, рухани –адамгершілік тұрғыда жетілуіне, тіл байлығының артуына көмектеседі.

Оқушыларға өзін-өзі таныту мүмкіндігін беру үшін музыканы оқытудың формалары мен мазмұнын оңтайландыру жолдарын пайдаланған жөн.

Музыкалық ойлар күнделігінің мақсаты- оқушыларға музыканы эмоцияналдық тұрғыда қабылдату арқылы музыкалық ойлау қабілетін, шығармашылық белсенділігін арттыру, музыкалық шғармаларды тыңдау мәдениетін дамыту.

Міндеттері:

- оқушыларды пән тақырыптары бойынша қызықты музыкалық ақпарат іздестіруге бейімдеу;

- музыкалық тест жауаптарына талдау бере білуге, музыкадан алған әсерлерін, бейнелі тілмен жеткізе білуге үйрету;

- оқушыларды шығармашылыққа баулу, музыканың өмірмен байланысын көре білу дағдысын қалыптастыру;

Іс-тәжірибелік мәні. «Музыкалық ойлар күнделігі» 5-6 сыныптардағы музыка сабақтарына арналған және музыкалық білім беру бағдарламасымен қарастырылған тақырыптарды тереңдетеді, оқушылардың жас ерекшеліктері есепке алына отырып құрастырылған. Оның көмегімен оқушылар өз ойларын еркін жеткізуге, шығармашылық ізденіске үйренеді, жаңаны меңгеруге талпынады.

Күнделіктің ерекшелігі сол, ол оқушылардың:

- музыкаға өз көзқарасын білдіруге;
- өзінің шығармашылық тұрғыда өсуін қадағалап отыруға;
- музыкадан алған әсерін шынайы өмірмен байланыстыра білуге;
- музыкалық ойлау қабілетін дамытуға мүмкіндік береді.

Оны меңгеруде мынадай әдістер ұсынылады:

- проблемелық;
- түсіндірмелі-иллюстрациялық;
- салыстыру әдісі және басқалар.

«Музыкалық ойлар күнделігі» мазмұны 5-6 сынып оқушыларының музыка пәні оқулықтарының құрылымына сәйкес құрылған.

- Музыканы кімдер жасайды?
- Музыкада қанша тіл бар?
- Музыкалық «аудармашы»
- «Мен бастаймын, ал сен жалғастыр»
- Сурет жұмбақтарды шешу.

I.«Сазгер парағы» тапсырмасында. «... туралы қызықты»айдары.

Оқушылар сабақ кезінде алған білімдерін пайдалана отырып, «Менің әсерлерім», «Мұны білген қызық», «Өз біліміңді тексер» тапсырмалары бойынша ойларын ортаға салып, бірігіп алдарындағы паракты толтырады, содан соң кезекпе-кезек жауап береді.

II. «Менің әсерлерім» айдары. Оқушылардың музыкадан алған әсерлері негізінде үй тапсырмасына әр түрлі тақырыпта эссе жазу тапсырылады. Мынадай 4 тақырып беріледі: «Менің өмірімде осы шығарма», «Неліктен бүгінгі күндері Құрманғазы шығармалары өзекті», «Сазгер ағаға хат», «Күй және күйшілер» Осылардың ішінен оқушы бір тақырыпты таңдайды.

III. Назарды дамытуға арналған ойын

Ойынға қатысушылар қолдарын артқа ұстап, тізерлеп, жарты шеңбер құрып отырады. Жүргізуші бір әңгімені бастайды. Әңгіме барысында «қасық» сөзін естігенде қолдарындағы қасықты екінші алақандарына соғу керек. Талап: бір мезгілде, бірге соғу керек.

Әңгіме нұсқаларының бірі: **«Қасықтар отбасында»**

Бір отбасы өмір сүріпті. Олардың тегі. Аты-жөндері **Қасықтар** екен. Бірде, жексенбі күні бүкіл отбасы болып бір жерде түскі ас ішіп қайтуға шешім қабылдайды. Әрқайсысы сәнденіп киінеді, тек кішкентай ұлдары ғана көнбейді. Әжесі: «Ал, бізге сенімен бірге түскі астан кейін таңсық асқа балмұздақ болады, біз оны кішкентай **қасықпен** жейтін боламыз» - деді және немересін көндірді. Дәмхана **«Алтын қасық»** деп аталатын. Міне, түскі ас та әкелінді. Әкесі шешелерінің стаканына шырынды **қасықпен** құюға жиналғаны сол еді, иті Ақтөс дастарханды тартып қалды. Еденге тәрелкелер, шанышқылар, стакандар мен **қасықтар** ұшып түсті. Қатты ашу қысқан даяшы жүгіріп келді. Әкелері барлығы үшін, **қасық**, тарелкелерге айып төлегеннен кейін **Қасықтар** отбасына дәмханадан кетуге тура келді.

«Динаның әңгімесінен». Оқытушы оқушыларға әңгіме барысында күй деген сөзді естігенде тайтұяқ аспабын ұрып қалатынын ескертеді, сөйтіп өзі мынадай желіде әңгіме бастайды: «Тұтқыннан босанған Құрманғазы Динаның ұзату тойына келеді. Құдалар отырған үйге Динаны шақыртып алып: «Мынау Дина Кенженің қызы, әйел затынан шыққан асқан домбырашы, **күйші**. Мен Динаның өз тойында өзіне **күй** тартқызайын деп отырмын, құдалар сіздер сөкпеңіздер. Сіздерге айтатын бір тілегім, Динаның **күй** тартуына тиым салмаңыздар. Халқымыздың ежелден келе жатқан мәдени мұрасы - домбыра мен **күйлері**. Сол мұраны ұрпақтарымызға таратуды, - Дина, саған тапсырдым, өз домбырамды саған ұсынамын, менің **күйлерімді** халыққа тарат және өз жаныңнан **да күй** шығар» деп, домбырасын Динаға берді. Дина иіліп рахмет айтып, домбыраны алады. Тарт деген **күйлерін** тарта береді».

IV. «Берілген сөздерден музыкалық ноталарды тап» Оқушылардың алдарына бірнеше сөздер жазылған қағаздар беріледі. Тапсырма: сол берілген сөздердің ішінен нота атауларын табу. 1-ші топқа Достық, дүре, Миржан, шляпа, система, домино, сольфеджио, күрек, сирек, фабрика; 2-ші топқа Домбыра, жүрек, пирамида, бәйтерек, мия, помидор, поляк, фасоль, сурет, симфония сөздері ұсынылады.

Осы бөлімнің келесі тапсырмалары:

Тамаққа қандай нота салады? (соль)

Қандай кілт жер астынан шықпайды? (Скрипка кілті)

Жеті бала баспалдақтарда отырып ән салады (ноталар)

Музыкалық шығармаларды кім жазады? (сазгер)

Тілі жоқ болып өмір сүреді, ішпейді, жемейді, бірақ сөйлеп, ән салады.
(радио)

Ноталардың қандай үйлесімі бақшада өсіріледі? (фасоль)

2 нота, 2 әріп, бәрін қосқанда – ойын, оны ойнағанды балалар жақсы көреді? (до-ми-но)

Қандай аспаптарда ішектер бар? (домбыра, қобыз, жетіген)

Қандай аспаптарда пернелер бар? (пианино, аккордион)

Ән шығару үшін қанша нота қажет? (7 нота)

Ү.«Құстар хоры». Оқытушы музыканы адам орындайтынын есерттеді. Оқушылардан жазда орманға барғанда кімдердің хорын тыңдайтынын естеріне түсіруді өтінеді. Өзінің осы әншілер туралы жұмбақтар әзірлегенін айтып, оқушылардан олардың шешімін беруді сұрайды:

Шалғында өмір сүреді скрипкашы, Кигені фрак, секіріп жүреді, қарашы. (Шегіртке)

Патша емес, бірақ тәжі бар, Салтанатты емес, бірақ тепкі тырнағы бар. (Әтеш)

Ақыры бізге ұшып келді, біздің үздік әншіміз, Ол күндіз-түні әндетеді, ешбір тынбастан. (Бұлбұл)

Құйрығы ұзын, арқасынан бастап қап-қара, Бүйірі мен иығы ақ, сөйлеудің орнына шықылықтайды. (Сауысқан)

Өз ұясын шөбі мол, далаға ол салады. Оның әні мен ұшуы Өлеңдерде айтылар. (Бозторғай)

ҮІ Келесі бөлім «Музыкалық терминдер» деп аталады. Оқушылардың алдына буындарға бөлінген бірқатар сөздер беріледі. Тапсырма: осы буындардан 1-ші топ вокал жанрына байланысты екі сөз; 2-ші топ - күй жанрына байланысты екі сөз құрастырулары керек. **1. романс, кантилена**

2. Төкпе, шертпе. 3. Кантата (жеке дауыс, хор және оркестрге арналған бірнеше бөлімді күрделі шығарма), **концерт** (жалғыз аспап пен оркестрге арналған шығарма) **4. Ария, увертюра.**

ҮІІ бөлім «Ах, осы ноталар-ай!» Музыкалық аспаптар. Суретте берілген аспаптардың аттарын тауып жазу керек. Екінші тапсырма: оқушыларға бірінші буыны – ноталар болатын сөздерді ойлап тауып, жазу ұсынылады. Мысалы, домбыра, ре-резеңке және т.б. Қай топтың сөздері көп, сол топ жеңіске жетеді.

ҮІІІ. Семантикалық карта бойынша аспаптарды жіктемеу.

ІХ бөлім «Мен бастаймын, сен жалғастыр» 1, 2 топтарға алма-кезек айтылады.

1. Үш бақытым. Ең бірінші бақытым, халқым менің,

2. Аяулы мекенім. Сағынам сені, аяулы мекен гүл мекен.

3. Елім менің. Балғын өлкем баулары маужыраған.

4. Алматы туралы ән. Алматым, қанатыңды жая бер кеңге.

5. Аяз ата. Ақ таяғын таянып.

6. Саржайлау. Жазира, жасыл кілем өрнектеген.

7. Ақ дариға. Қолымда бір қамшым бар, бүлдіргенді, а-а-а-ай

8. Мен мұнайшы. Толқын атып, жатыр айдын, тереңіне бойладым.

9. Ауылым. Кіндігімнің жас қаны, тамған жерім ауылым.

10. Тәуелсіз Қазақстан. Арайлы азаттықтың нұрын күшқан. Шолпандай жарқыраған күншығыстан.

11. Өке туралы жыр. Жас едім өмірге еркін бойламаған.

12. Атамекен. Жасыл жайлау, түкті кілем, көк кілем.

Қортынды сөз. Музыка саласы бойынша әзірленген ойын осымен аяқталады. Оқытушы жеңімпаз болған топты құттықтайды және барлығына қатысқандары үшін алғысын білдіреді. Оқытушылардан музыкаға деген сүйіспеншілікті әрқашанда сақтауды тілейді. Музыканың адамға көркем эмоционалды сәттерді сыйлайтынын ескертеді. Қазылар алқасының шешіміне дейін «Әні қандай әдемі, сәні қандай әдемі» деп келесі кезекті сынып оқушыларының әншілеріне береді. Токсан тақырыптары бойынша өтілген «Ауылым» (сөзі Ж.Бейсеновтікі, әні Т.Базарбаевтікі) және «Саржайлау» (сөзі М.Мақатаевтікі, әні Нұрғиса Тілендиевтікі) әндері орындалады.

Әдебиеттер

1 Музыка әлемі журналы. - 2012. - № 4

2 Шәмші журналы, . - 2010. - № 3

Хасенова Г. Р.

Дневник музыкальных мыслей

В статье рассматриваются разные методы и виды деятельности, которые помогают развить словарный запас учащихся по музыкальной грамоте. Так же предлагается работа с музыкальным текстом как основной метод развития музыкальной речи учащихся.

Hasenova G.R.

The diary of musical thoughts

Different methods and the types of activity are considered in this article. They help to develop the lexical storage of students. The work with fiction text as the main method of oral speech development of the Russian-English students.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

БУЛАТОВА СВЕТЛАНА МАДИЕВНА



Основным стратегическим ориентиром профессиональной подготовки специалиста в Казахском университете международных отношений и мировых языков им. Абылай хана становится формирование гармоничной личности с высоко развитым потенциалом и аналитическим мышлением, с фундаментальной профессиональной подготовкой, с гибкой способностью реагировать на динамично меняющиеся условия труда и требования к профессиональному уровню специалиста, с развитой мировоззренческой культурой, сложившейся системой

общечеловеческих ценностей.

Этому стратегическому ориентиру, без лишней скромности, соответствует деятельность заведующей кафедры практики речи и коммуникаций, профессора Светланы Мадиевны Булатовой.

После окончания университета в 1965 г. она на два года преподавала английский язык в средних школах г. Алматы, где и произошло её становление как педагога.

Свою педагогическую деятельность в вузе она начинает с 1969 г. после окончания Высших педагогических курсов АПИИЯ, известного в широком кругу, как «иняз». За период с 1969 г. по настоящее время она прошла профессиональное становление в должностях преподавателя, старшего преподавателя, доцента, профессора, заведующей кафедрой.

За время работы в указанных должностях Светлана Мадиевна проявила себя как умелый организатор, много внимания уделяющей методическому обеспечению учебного процесса, воспитательной работе, укреплению кафедры и факультета, в целом университета высококвалифицированными специалистами, повышению их квалификации, созданию творческой атмосферы в коллективе.

Она много внимания уделяет правильному планированию и организации учебно-методической работы, точно и профессионально ставит задачи перед кафедрой, требуя их своевременного и качественного исполнения.

Её всегда отличает высокая ответственность за порученное дело, стремление идти в ногу с теми изменениями, которые происходят в республике в системе образования, в частности, технологии иноязычного образования в высшей школе. Читаемые ею курсы по лексикологии английского языка всегда

отличаются яркостью, богатыми теоретическими и практическими материалами, тесной связью с реальной языковой действительностью.

В 1990 г. она успешно защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности «Языки народов СССР», а в 2002 г. присваивается ученое звание доцента, в 2008 г. звание профессора КазУМО и МЯ.

Светлана Мадиевна стояла у истоков зарождения международных связей университета с зарубежными партнерами. В числе первых преподавателей она преподавала казахский язык для студентов Университета Аризона г. Туссон (США). В последующем с такой же целью выезжала в г. Туссон, который является городом – побратимом Алматы.

Результатом её работы в исследовательском лингвистическом центре в штате Мериленд (США) в 1993 г. стали изданные «Казахско – Английский разговорник» (издательство «Рауан»), «Казахско – Английский словарь», опубликованный в г. Кенингстон (США) совместно с американскими учеными.

При её непосредственном участии разрабатывалось и внедрялось в университете «Руководство к написанию магистерских диссертаций».

В качестве заведующей кафедрой Светлана Мадиевна занимается обновлением структуры образования в университете, внедрения новых технологий в учебный процесс, нормативно-методического оснащения специальности, разработки государственных стандартов высшего образования.

Коллектив кафедры во главе с Булатовой С.М. идет в авангарде по переводу учебного процесса на инновационные технологии с упором на информационно-коммуникационные (портфолио, интернет-технологии, метод корпоративного обучения, система самозаписи).

На основе «Концепция развития иноязычного образования в РК», разработанной ректором университета Кунанбаевой С.С., создана модель учебника иностранного языка, которая легла в основу серии учебников иностранных языков разных уровней и звеньев системы иноязычного образования по всем специальностям вуза для реализации международно-адаптивной системы иноязычного образования.

В числе первых и успешных авторов данной серии и Светлана Мадиевна. Гордость кафедры – ее учебные пособия по практике устной и письменной речи для уровней В1 и В2 по обучению письменной речи (для преподавателей) и по письменной речи (для самостоятельной работы студентов) – плод многолетнего тщательного накопления научно-методического материала, столь полезного как для профессорско-преподавательского состава, так и студентов. Данные учебники изданы под грифом Министерства образования и науки Республики Казахстан, они используются как базовые учебники в вузах нашей страны.

Булатова С.М. являлась руководителем коллектива авторов и соавтором Basic English (с буклетом и CD – диском, записанным носителем английского языка), изданным под грифом Министерства образования и науки Республики

Казахстан, Типовой программы по лексикологии английского языка. Ею подготовлены и опубликованы ряд научных и методических статей, ряд методологических положений и другие.

Как известный методист она постоянно читает лекции в Институте повышения квалификации при КазУМОиМЯ имени Абылай хана; принимает активное участие в подготовке и проведении республиканских, союзных и международных научно-практических конференций и педагогических чтений, семинаров-совещаний по проблемам иноязычного образования в Казахстане.

Ее большой и добросовестный труд по достоинству оценен нагрудным знаком «Почетный работник образования Республики Казахстан», нагрудным знаком «Ы. Алтынсарин», Почетными грамотами ректора университета.

Жизнь ее интересна и многообразна. В 1968 году ей предложили сфотографироваться на обложках известных казахских журналов «Қазақстан әйелдері», «Мәдениет және тұрмыс». На фотографии мы видим девушку редкостной красоты – прямой нос, нежные черты лица и косы. Косы были ниже колен. В эти студенческие годы её приглашают на роль девочки-почтальона в кино «Сказ о матери». Она просит дать ей время, чтобы съездить к родителям и получить их согласие. Вопрос матери: «А там, на экране, целуются?» остается без ответа.... Спустя несколько месяцев с удовольствием идет на премьеру фильма, но уже без её участия.

Светлана Мадиевна – прекрасная хозяйка, любящая жена, нежная мама и апуля.

Супруг, Досымбеков Беркин Досымбекович – вернейший друг и опора во всех её научных и общественных трудах. После окончания АПИИЯ с отличием в 1965 году он был оставлен в этом же университете: работал преподавателем, старшим преподавателем, зам. декана факультета, окончил аспирантуру, прошел стажировку в Университете Аризоны США, затем работал зам. начальника управления Министерства финансов республики Казахстан, преподавал в университете Кайнар, КБТУ, ИСС, в составе делегаций Казахстана часто выезжал за границу. В 1973-74 г. выезжал с ансамблем «Гулдер» в качестве переводчика и ведущего концертов на английском языке в пять стран: Малайзию, Сингапур, Цейлон, Бирму, Пакистан.

В 1986-1996 годах читал лекции в разных странах на английском языке по линии общества «Знание», по линии ЮНЕСКО выступил с докладом на Всемирной конференции в Малайзии, посвященной проблемам наркомании среди школьников, участвовал (в качестве переводчика) в переговорах Казахстана со странами Европы, Азии, США по вопросам двойного налогообложения. В общей сложности по различным вопросам выезжал более тридцати раз.

Светлана Мадиевна каждый год выезжает в Калифорнию к дочери Жанне, которая работает заместителем директора отдела образования, и к внукам, которые проявляют огромный интерес к искусству: Шанон Айша Прэстон – учится в Калифорнийском университете на аниматора, Ханна Найра Прэстон

заканчивает 12 класс. Сын, Досымбеков Ерлан, возглавляет компанию «Ernst and Young» по Казахстану и Средней Азии. Внук Бахтияр Ерланович после окончания КИМЭПа учится сейчас в Лондонском университете искусств.

А ведь не случайно, что её внуки равнодушны к искусству: её отец, Булатов Мади Сыздыкович (1910 г.р.), мать, Булатова Зумрад Шакировна (1914 г.р.) играли, в свое время, в любительском драматическом театре.

Высокоэрудированный специалист, душевный человек Светлана Мадиевна отмечает свой юбилей. Пожелаем ей доброго здоровья, большого счастья и успехов в благородном труде на благо высшей школы.

**Коллектив педагогического факультета иностранных языков
Казахского университета международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана**

**Требования
к статьям, представляемым в
«Хабаршысы-Известия КазУМОиМЯ» имени Абылай хана»**

Представленные для опубликования материалы должны соответствовать следующим требованиям:

1. Содержать результаты научных исследований по актуальным проблемам в области лингвистических, филологических и педагогических наук, переводческому делу, межкультурной коммуникации, востоковедения, международных отношений, международного права и экономических отношений, регионоведения, менеджмента и международных коммуникаций, маркетинга, туризма.

2. Доминантная идея публикаций: следование принципам научности, инновационности, целостности и системности.

3. Статья предоставляется в бумажной и электронной форме.

Шрифт Times New Roman, кегль - 14, интервал - 1,5, поля: верхнее, нижнее, левое, правое - 2 см.

Абзац (отступ) – 1 см.

4. Принимаются статьи от 5 до 16 страниц (1 п.л.), включая таблицы, рисунки.

Структура статьи:

1. В левом верхнем углу – шифр УДК

2. Автор

(по центру, фамилия полностью, имя, отчество – инициалы, с указанием должности, ученой степени, места работы / жирным шрифтом)

3. Название – по центру (жирным шрифтом).

4. Аннотация на языке статьи (без написания самого слова «аннотация», 70-80 слов, 10-12 строк), на каз., рус. яз. и англ.яз. (без ключевых слов) – в конце статьи.

5. Ключевые слова (8-10 слов).

6. Текст статьи

7. Ссылки на использованную литературу (**список литературы, references**). **Обратите внимание: после слов (список литературы, references) двоеточие не ставится.** Ссылки на использованную литературу даются цифрами в прямых скобках по мере упоминания [1, с.15]. Постраничные сноски не допускаются.

8. Список литературы (не менее 5 наименований), в котором указывается литература за последние 5-7 лет (**обратите внимание: после цифры точка не ставится**):

1 Кунанбаева С.С. Реализация культурного проекта «Триединство языков в Республике Казахстан // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Сер. «Филология». - 2012. - № 1.- С. 3-9.

2 Усубалиева С.Ж. Экологический менеджмент: уч.пособие. – Алматы: Экономика, 2011. – 128 с.

3 Urbain C., Bissot H. Cuisines en partage. Le plov dans tous ses états. Constitution d'une diaspora autour d'un plat d'Asie centrale // Diasporas. – 2005. – N° 7. [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://w3.framespa.univ-tlse2.fr/revue/articles_fiche.phpid=335 (дата обращения 31.07.2012).

Таблицы, схемы, графики и т.д. создаются средствами Microsoft Word, нумеруются, имеют название, которое печатается без отступа строки.

Например,

Таблица 1 - Систематизация текстов о хронологии

Таблица вставляется в текст сразу после ссылки на нее.

Графики и диаграммы создаются средствами Microsoft Excel, снабжаются заголовками, соответствующими подрисуночными подписями, расположенное по центру, и вставляются в текст сразу после ссылки на них.

Например,

Рис.1 - Портрет Бальзака

Фотографии (изображения), иллюстрации представляются в формате JPEG (jpg), разрешение не менее 300 пикселей, и предоставляются отдельными файлами. К каждому изображению обязателен заголовок (сопроводительный текст, аннотация).

Формат 60х84/16, средний объем - 12 п.л. = около 200 стр. формат А4.

Уважаемые коллеги! Вы можете присылать статьи на электронную почту кафедры педагогики и психологии pedagoginyaz@mail.ru

Публикации для авторов – 3 000 тенге.

1. Серия «Филологические науки».
2. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация».
3. Серия «Востоковедение».
4. Серия «Педагогические науки».
5. Серия «Международные отношения»

Пример

УДК 39; 572.9

Н.Б.Ем, д.и.н.,

*Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, Алматы (E-mail: Natalya.Yem@ablairhan.kz)*

Основные тенденции трансграничного брачного рынка в Южной Корее в 2000-е годы: факторы спроса и предложения для женщин Центральной Азии (на основе статистических данных)

В статье отмечено, что в исторически моноэтнической среде южнокорейского общества численность межнациональных браков растет

ежегодно. Показано, что этническая структура женихов и невест значительно расширились; заметное место в ней занимают женщины из постсоветских стран Центральной Азии. Автором сделана попытка раскрыть основные тенденции межэтнической брачности, показать уровень эндогамности внутриэтнических брачных предпочтений, определить факторы спроса и предложения на брачном рынке страны и место в нем женщин Центральной Азии на примере Узбекистана и Казахстана.

Ключевые слова: межэтнический брак, мультикультурная семья, политика Дамунхва, Южная Корея, Узбекистан, Казахстан

Текст статьи

Список литературы

Н.Б.Ем

2000 жылғы Оңтүстік Кореядағы трансшекаралық некелесудегі негізгі ағымдар:

**Орталық Азия әйелдері үшін сұраныс пен ұсыныс факторлары
(санақ деректерінің негізінде)**

Оңтүстік Корея қоғамының тарихи моноэтникалық ортасында ұлтаралық некелесудің саны күннен күнге өсіп келеді, күйеу бала мен қалыңдықтардың этникалық құрылымы неғұрлым кеңейген. Олардың арасында бұрынғы Кеңес үкіметінен, яғни, Орталық Азия әйелдері көрнекті орында шоғырланған. Мақалада этносаралық некелесудің негізгі ағымдарын ашып көрсетуге, яғни этникалық эндогамдық некелесудің деңгейін, ел ішіндегі некелесудегі сұраныс пен ұсыныс факторларын және ондағы Орталық Азия, мысалы өзбекстандық пен қазақстандық, әйелдердің орнын анықтауға әрекеттер жасалған.

N.B.Yem

**Trends of inter-ethnic marriage market in South Korea in the 2000 's:
supply and demand factors for women in Central Asia (statistics)**

In mono-ethnic environment, South Korean society inter-ethnic marriages are growing in the last decade. The ethnic diversity of the brides and grooms is extended. Among them are popping up, women from Central Asia, the former Soviet Union.

СОДЕРЖАНИЕ

Кунанбаева С.С.	Предисловие.....	3
-----------------	------------------	---

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Илларионова Л.П.	Духовно-нравственная культура учителя: сущность, содержание, аксиологические основания.....	4
Адилханулы Н.	Сегодня студенты –завтра элита. В Казахстане растет конкуренция выпускников зарубежных вузов.....	16
Григорьева В.В.	Иноязычное образование и особенности билингвизма в Якутии.....	23
Кошербаева Г.Н., Кошербаев Р.Н.	К вопросу межкультурного образования современного казахстанского общества.....	30
Ткачева Ю.Г.	Формирование готовности к материнству у студенческой молодежи в условиях современного учебно-воспитательного процесса.....	41

РАЗДЕЛ 2

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Иванова А.М.	Conceptual essence of language as an interdisciplinary construct in the “language-culture-personality” triad.....	48
Сариенко В.В.	Изучение процедуры описания в процессе изучения школьниками основ наук.....	53
Туякаева Д.Ш.	A new approach to the English Phrase Theory.....	62
Охлопкова Я.В.	Межкультурная компетенция обучения иностранных языков в диалоге культур.....	70
Амиржанова Г.Е.	Шетел тілін оқытуда пайдаланатын интернет ресурстарының материалдары.....	75
Нуркадырова Ж.Д.	Мемлекеттік қызметкерлерге қазақ тіліндегі жаңа атауларды үйретудің тиімді жолдары.....	82

РАЗДЕЛ 3

ЭТНОПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Кульманова Ш.Б.	Условия организации творческой деятельности учащихся младшего школьного возраста на уроках музыки.....	90
Белякова С.Г.	Теоретические основания формирования ценностных ориентаций у подростков в современных социокультурных условиях.....	99
Бахтиярова Г.Р.	Дәстүрлі педагогикалық мәдениеттегі қазақ отбасы тәрбиесінің мәні және ерекшелігі.....	117
Белоцерковская Н.В.	Языковое воспитание детей в двуязычной семье.....	125
Сагадатов А.К., Куйшегулова Г.Х.	Развитие познавательного интереса школьников к национальным видам спорта на уроках Казахского языка и Истории Казахстана.....	132
Хасенова Г.Р.	Музыкалық ойлар күнделігі.....	136
Наши юбиляры	Булатова С.М.	141
Требования к статьям, представляемых в «Хабаршысы-Известия КазУМОиМЯ» имени Абылай хана».....		145

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ
ХАБАРШЫСЫ
«ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ» СЕРИЯСЫ
4 (31) 2013
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
ИЗВЕСТИЯ
КазУМОиМЯ имени Абылай хана

Ответственный за выпуск
Начальник ИПЦ Есенгалиева Б.А.
Редактор Акпаева Г.А.
Дизайн и верстка Кынырбеков Б.С.

Подписано в печать 23.12.2013 г.
Формат 70X90 1/16 Бумага офсетная. Печать RISO.
Объем 9,4 п.л. усл.-печ. 10,8.
Заказ № 493. Тираж 500 экз.
Издательско-полиграфический центр
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
г. Алматы, ул. Муратбаева, 200