

АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ  
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ



ПЕДАГОГИКА

ЖӘНЕ

И

ПСИХОЛОГИЯ

**ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ  
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

2009 ЖЫЛДЫҢ ҚЫРКҮЙЕК АЙЫНАН БАСТАП ШЫҒА БАСТАДЫ  
ИЗДАЕТСЯ С СЕНТЯБРЯ 2009 ГОДА

4(33) 2017

4

---

## БАС РЕДАКТОР

**БАЛЫҚБАЕВ Т.О.** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор

## РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

**Момбек А.А.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (бас редактордың орынбасары); **Абылкасымова А.Е.** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан); **Иманбаева С.Т.** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан); **Шайбакова Д.Д.** – филология ғылымдарының докторы, профессор (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан); **Беркімбаева Ш.К.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор (Алматы, Қазақстан); **Айтбаева А.Б.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан); **Искакова А.Т.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан); **Раева Г.М.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан); **Искакова А.О.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан); **Сагинтаева А.К.** – филология ғылымдарының кандидаты, доцент (Назарбаев Университеті, Қазақстан); **Касен Г.А.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (Аль-Фараби атындағы ҚазҰУ, Қазақстан); **Бекбоев И.Б.** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, ҚР ҰҒА корреспондент-мүшесі (Бишкек, Қырғызстан); **Мардахаев Л.В.** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Ресей мемлекеттік әлеуметтік университеті, Ресей); **Беленькая А.В.** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Б.Гринченко атындағы Киев университеті, Украина); **Момнүти Юко** – әдебиет докторы (Васеда университеті, Жапония); **Дениз Хэвей** – PhD, профессор (Нортхемптон, Великобритания); **Тастанбекова К.** – PhD, қауымдастырылған профессор (Цукуба университеті, Жапония); **Амирбаева Д.Е.** – гуманитарлық ғылымдар магистрі (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан) – жауапты хатшы.

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**БАЛЫҚБАЕВ Т.О.** – доктор педагогических наук, профессор

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Момбек А.А.** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, КазНПУ им. Абая (заместитель главного редактора); **Абылкасымова А.Е.** – доктор педагогических наук, профессор (КазНПУ имени Абая, Казахстан); **Иманбаева С.Т.** – доктор педагогических наук, профессор (КазНПУ имени Абая, Казахстан); **Шайбакова Д.Д.** – доктор филологических наук, профессор (КазНПУ имени Абая, Казахстан); **Беркімбаева Ш.К.** – кандидат педагогических наук, профессор (Алматы, Казахстан); **Айтбаева А.Б.** – кандидат педагогических наук, профессор (КазНПУ имени Абая, Казахстан); **Искакова А.Т.** – кандидат педагогических наук, профессор (КазНПУ имени Абая, Казахстан); **Раева Г.М.** – кандидат педагогических наук, доцент (КазНПУ имени Абая, Казахстан); **Искакова А.О.** – кандидат педагогических наук, доцент (КазНПУ имени Абая, Казахстан); **Сагинтаева А.К.** – кандидат филологических наук, доцент (Назарбаев Университет, Казахстан); **Касен Г.А.** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор (КазНУ имени аль-Фараби, Казахстан); **Бекбоев И.Б.** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАН КР (Бишкек, Кыргызстан); **Мардахаев Л.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный социальный университет, Россия); **Беленькая А.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Киевский университет имени Б. Гринченко, Украина); **Юко Момнүти** – доктор литературы (Университет Васеда, Япония); **Дениз Хэвей** – PhD, профессор (Нортхемптон, Великобритания); **Тастанбекова К.** – PhD, ассоциированный профессор (Университет Цукуба, Япония); **Амирбаева Д.Е.** – магистр гуманитарных наук (КазНПУ имени Абая, Казахстан) – ответственный секретарь.

## CHIEF EDITOR

**BALYKBAYEV T.O.** – doctor of pedagogical sciences, professor

## EDITORIAL COUNCIL

**Mombek A.A.** – candidate of pedagogical sciences, professor, KazNPU named after Abai (deputy editor); **Abilkassymova A.E.** – doctor of pedagogical sciences, professor (Abai KazNPU, Kazakhstan); **Imanbayeva S.T.** – doctor of pedagogical sciences, professor (Abai KazNPU, Kazakhstan); **Shaybakova D.D.** – doctor of philological sciences, professor (Abai KazNPU, Kazakhstan); **Berkimbayeva Sh.K.** – candidate of pedagogical sciences, Professor (Almaty, Kazakhstan); **Aytbaeva A.B.** – candidate of pedagogical sciences, professor (Abai KazNPU, Kazakhstan); **Iskakova A.T.** – candidate of pedagogical sciences, professor (Abai KazNPU, Kazakhstan); **Rayeva G.M.** – candidate of pedagogical sciences, professor (Abai KazNPU, Kazakhstan); **Iskakova A.O.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Abai KazNPU, Kazakhstan); **Sagintayev A.K.** – candidate of philological sciences, associate professor (Nazarbayev University, Kazakhstan); **Kassen G.A.** – candidate of pedagogical sciences, qawim.professor (Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan); **Bekboyev I.B.** – doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the National Academy of Sciences (Bishkek, Kazakhstan); **Mardakhayev L.V.** – doctor of pedagogical sciences, professor (Russian State Social University, Russia); **Belenkaya A.V.** – doctor of pedagogical sciences, professor (Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine); **Momiyuti Yuko** – Doctor of Literature (Waseda University, Japan); **Denise Hevey** – PhD, Professor (University of Northampton, United Kingdom); **Tastanbekova Kuanysheva** – PhD, associate professor (University of Tsukuba, Japan); **Amirbayeva D.E.** – Master of Humanitarian Sciences (Abai KazNPU, Kazakhstan) – Executive Secretary.

Учредитель: Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации РК

24 июня 2009 г. №10219-Ж

Периодичность 4 раза в год

Адрес редакции:

050010, Алматы, пр. Достык, 13, телефон 291-91-82



### ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАНДАР!

Журналымыздың кезекті саны «Педагогика мен психологияның методологиясы және теориясы» бөлімі күйзеліске төзімділік және коммуникациядағы аударманы оқытудың негіздерін қамтиды. Жасөспірімдерді ұлттық-мәдени бірегейлікке қалыптастырудың аксиологиялық мәселелері жөніндегі мақалалар да осы бөлімде топтастырылған.

Тұтықпа оқушылардың монологтық сөйлеуін кең көлемде жүзеге асырудың заңдылықтары ұсынылып отырған «Білім берудегі инновация» бөлімінде көпмәдениетті әлемде көркембілім беруді интеграциялаудың әлеуеті, сабақтан тыс арт-педагогикалық қызметтің жеке тұлғалардың өмірлік дағдыларын қалыптастырудағы рөлі, көркембілім беретін педагогтарды даярлаудың конвергенттік технологиясы, CLIL (Content Language Integrated Learning) тұжырымдамасының енуі мен маңызы туралы ой бөлісетін зерттеулер жарияланып отыр және бұл мақалалардың ауқымы өте кең.

«Білім берудің проблемалары мен болашағы» бөлімінде жарияланып отырған мақалаларда халықаралық сарапшылардың жаңа буын университетін әлемдік деңгейде мойындатудың мәселелері және шарттары туралы, орта білім контексіндегі басқару шешімдерін қабылдау үдерісі туралы

пікірлеріне қызығушылық танытылады. Мұнда, әсіресе, басқарудың рационалды, бюрократтық және партициптивтік аспектілері, салютогенездің күйзеліске төзімділікпен өзара байланысы сөз болады.

«Оқытудың заманауи әдістері мен технологиялары» айдарымен берілген материалдарда педагог-музыканттың шығармашылық әлеуетін дамытудың педагогикалық әдістері, фитогормондардың жалпы сипаттамасы және олардың өсімдіктің өсуі мен дамуына әсері, экологиялық жағдайға байланысты «табиғат» экоконтцептін репрезентациялау, оқушылардың рухани құндылықтарын қалыптастырудағы тәрбие технологиясының ықпалы, педагогикалық пәндерді оқытуда белсенді әдістерді пайдалану, сабақтан тыс уақытта қазақ халқының батырлық эпостарын оқыту арқылы мектеп оқушыларын патриоттыққа тәрбиелеудің тиімді тәсілдерін қолдану, шетелдік студенттерді орыс тілінің тілдік этикетіне оқыту, рефлексиялық интерпретацияның жаңа білімді талдау құралы ретіндегі рөлі сияқты өзекті мәселелер қамтылған.

Журналдың «Мәңгілік Ел» ұлттық идеясы контексіндегі білім, мәдениет және өнер» бөлімінде қазақ дәстүрлі музыкасы феноменінің эстетикалық аспектілері, шетелдерде тұратын қазақ диаспорасының бағалы

---

бағдарларын қалыптастыру мәселелері сөз болады.

Басылымның осы санында редакция алқасы мен өз атымнан академик Жамила Ыдырысқызы Намазбаеваны, профессорлар Қайрат Ілясұлы Адамбековты, Ботагүл Алтайқызы Тұрғынбаеваны мерейтойларымен шын жүректен құттықтап, оларға ғылыми-педагогикалық қызметте табыстан-табысқа жете берулеріне, денсаулықтары мықты болып, ұзақ өмір сүрулеріне тілектестігімді білдіремін.

Құрметті журнал авторлары мен оқырмандары! Редакциялық кеңес атынан Сіздерді жана 2018 жылмен құттықтаймын! Біздің ғылыми және шығармашылық қызметіміз алдағы уақытта да жалғаса беретініне сенемін. Жаңа жыл көптеген ғылыми жеңістер, жетістіктер, жаңа ашылымдар мен қуанышты кездесулер әкелсін. Сіздерге зор денсаулық, бақыт пен шаттық тілеймін.

Құрметпен,  
бас редактор



Т. Балықбаев

---

## УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Очередной выпуск нашего журнала посвящен теоретическому обзору вопроса стрессоустойчивости и основ обучения переводу как коммуникации в разделе «Методология и теория педагогики и психологии», в номере представлены материалы по аксиологическим основам формирования национально-культурной идентичности у подростков.

Широкий диапазон исследований представлен в разделе «Инновации в образовании», где предложены закономерности построения развернутых монологических высказываний заикающихся школьников, рассматриваются интеграционный потенциал художественного образования в многокультурном мире, внеурочная арт-педагогическая деятельность как инструмент воспитания и развития жизненных навыков личности, конвергентные технологии в подготовке педагогов художественного образования, происхождение и сущность концепта CLIL (Content Language Integrated Learning).

В разделе «Проблемы и перспективы образования» необходимо обратить внимание на мнения международных экспертов об условиях, которые необходимы для создания университета нового поколения с амбициями на международное признание, процессы принятия управленческих решений в контексте среднего образования: аспекты рационального, бюрократического и партиципативного подходов, взаимосвязь модели салютогенеза со стрессоустойчивостью.

Тематика статей ученых рубрики «Современные методики и технологии обучения» охватывает методы проектирования как педагогические условия музыкально-творческого развития педагога-музыканта, преподавание общих характеристик фитогормонов и их влияния на рост и развитие

растений, репрезентацию экоконтцепта «природа» в свете экологии перевода, влияние технологии воспитания в формировании духовных ценностей школьников, использования активных методов в преподавании педагогических дисциплин, формы и методы патриотического воспитания школьников средствами казахского героического эпоса во внеурочной работе, обучение иностранных студентов русскому речевому этикету, рефлексия как средство интерпретации и анализа нового знания.

Разнообразен диапазон исследований ученых в разделе «Образование, культура и искусство в контексте национальной идеи «Мәңгілік ел», где рассматриваются эстетические аспекты феномена казахской традиционной музыки, изучение и формирование ценностных ориентаций казахской диаспоры, проживающей за рубежом.

В этом номере от имени редакционного совета, и от себя лично, поздравляем с юбилеем академика Жамилю Идрисовну Намазбаеву, профессора Кайрата Ильясовича Адамбекова, профессора Тургынбаеву Ботагуль Алтаевну, желаем им дальнейших успехов в научной и педагогической деятельности, здоровья и благополучия.

Уважаемые авторы и читатели нашего журнала! От имени редакционного совета журнала поздравляем вас с Новым 2018 годом!

Мы верим, в продолжение нашего научного и творческого сотрудничества в наступающем году. Пусть Новый год принесет много научных побед, достижений, радостных встреч и открытий. Желаем Вам крепкого здоровья, благополучия, спокойствия и мира.

С уважением,  
главный редактор  Т. Балымбаев

МРНТИ 02.31.21

*И.Н. ШКОЛЬНАЯ*<sup>1</sup>  
*anirisha@meta.ua*

<sup>1</sup> *Национальная академия педагогических наук Украины,  
(Киев, Украина)*

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

### *Аннотация*

Целью статьи является исследование аксиологических основ формирования национально-культурной идентичности украинских подростков. Современное украинское общество переживает сложный период создания новой ценностной системы, что влияет прежде всего на образовательный процесс и должно быть учтено всеми его участниками.

В данной статье проанализированы аксиологические основы формирования национально-культурной идентичности; рассмотрена гуманистическая парадигма формирования у подростков национально-культурной идентичности относительно нравственных ценностей общества; охарактеризованы понятия „ценность“, „сущность ценностей“, „нравственные ценности“, „национальные ценности“. Раскрывается сущность свободы, любви, достоинства, ответственности, справедливости как нравственных ценностей подростков в философии, психологии и педагогике. Методами исследования были: педагогические наблюдения, анкетирование, опросы, собеседования. Исследование подтвердило необходимость формирования у подростков национально-культурной идентичности, которая является составляющей их мировоззрения, Я-концепции, отождествления со своим народом, патриотизма и ответственности за будущее своей страны.

*Ключевые слова:* ценность, сущность ценностей, нравственные ценности, национальные ценности, национально-культурная идентичность, подростки.

**В** условиях становления Украины на основе демократизации, духовности, национально-культурных и нравственных ценностей приоритетным является утверждение принципов гуманизма, гражданственности, высокого патриотизма, уважительного отношения к каждому человеку. Формирования национально-культурной идентичности является сложной категорией, которая базируется на исторической правде, исторической памяти, национальных идеалах, национальном достоинстве, национальном самосознании, нравственных и национальных ценностях, патриотизме. Осознание личностью собственной принадлежности и сходства к представителям определенной нации, а также отличий от представителей других наций является важным фактором межнациональных отношений.

Это отражено в стратегических государственных образовательных документах – законах Украины «Об образовании», «О культуре», «О правовом статусе и памяти борцов за независимость Украины в XX веке», в Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года, Концепции украинского патриотического воспитания детей и учащейся молодежи в условиях современных модернизационных изменений; Стратегии национально-патриотического воспитания детей и молодежи на 2016-2020 гг.

Научный анализ проблемы показал, что понимание сущности понятия „национально-культурная идентичность“ базируется на основе теории нравственных ценностей. Ценность как научная категория анализируется в различных областях знания, а именно:



философии, психологии, социологии, педагогики и т.п. Философское толкование ценностей в словаре Г. Кириленко и Е. Шевцова рассматривается, как безусловные неоспоримые основы человеческого бытия. «Ценности обеспечивают человека жизненными ориентирами, определяют жизненно важные цели деятельности и, наконец, предоставляют человеческой жизни полный сенс» [4, С. 222].

В современной украинской философской науке В. Кремень принадлежит заслуга осмысления ценностей в учебно-воспитательном процессе, при котором гуманизация образования и воспитания требуют использования анализа философских источников в определении представлений о мире, обществе и месте человека в нем. На его взгляд: „Основные постулаты ценностей, которые являются общечеловеческими, гражданскими – это самобытность личности, ее свобода и достоинство, уважение к человеку, его жизни как высшей общественной ценности [6, С. 18].

Анализ понятия „ценности и принципы их классификации рассматривались в трудах Б. Ананьева, И. Беха, А. Дробницкого, А. Здравомыслова, М. Рокича, В. Тугаринова, В. Ядова и других авторов. В психологии категория ценностей рассматривается во взаимосвязи с деятельностью, поведением, потребностями, мотивами, общением и т.п. Они связываются с познавательными процессами личности, с формированием ее эмоционально-волевой сферы.

Концептуальными для нашего исследования является взгляды И. Беха, предложившего идеи педагогической психологии в контексте воспитания личности, связывая ее с ценностью идей защиты, поддержки интересов школьников, утверждением их прав. В этом контексте ученый определяет терминальные, инструментальные, оперативные и базовые ценности. Социальными предпосылками воспитания нравственных ценностей у детей является „имеющиеся в обществе идеологические образования и социальные институты, которые „задают” и

транслируют субъекту объективные смыслы его существования. Формы, в которых зафиксированы эти потенциальные детерминанты личностных ценностей, разнообразны. Они содержатся в философских и этических взглядах, в произведениях литературы и искусства, в своде законов, в системах наград, поощрений и наказаний, в традициях, общественном мнении и в родительских указаниях ребенку на то, „что хорошо и „плохо [1, С. 10]. Его подход к воплощению нравственных ценностей в процесс обучения и воспитания школьников основывается на положительном отношении ребенка к себе и к окружающим, принятые себя и других такими, какие они есть.

Педагогическая наука рассматривает ценности в связи с понятиями образование, обучение, воспитание, развитие личности. В частности, В. Киричок определяя ценности как восхождение к личности, стремление к самореализации, веру в себя, устремленность к «Я-идеального. В этом контексте ученая характеризует гуманистическое воспитание как субъект-субъектной межличностное взаимодействие, диалог, в котором один человек воспринимает другого как такую же ценность как и он сам, относится к нему как к равноправному участнику воспитанного процесса» [5, С. 20].

Исследования нравственных ценностей и интересов современной молодежи дают возможность не только констатировать, предусматривать, но и корректировать нравственное здоровье нации. Нравственные ценности, как сознательный выбор личности отражают ее высокие чувства, позитивное отношение к жизни, людям, окружающей среде, а также оказывают влияние на мотивацию действий, выступают в роли регулятора поведения и стимулятора самосозидание.

В современной педагогической науке сложилось мнение о том, что „воспитание на основе ценностей – это главный путь формирования самой личности и ее духовного мира, в связи с чем поднимается вопрос не только о ценностном воспитании, но и ценностном обучении, имея своим конечным

результатом не знания, а формирование аксиологического мировоззрения, оперируя ценностными категориями [5].

Мы согласны с мнением К. Черной, которая считает, что нравственные ценности проявляются в реализации сущностных сил человека, нравственном совершенствовании, личностном развитии. В этом контексте педагог обращает внимание на то, что базовыми в структуре жизнедеятельности личности, ее общественно-нравственной позиции являются высшие ценности на основе которых личность строит свои общественные отношения согласно гуманистическим принципам смысла жизни, свободы, человеческого достоинства [11].

Высшими ценностями на ее взгляд являются те, ради которых люди отказываются от других ценностей. «Высшие (базовые) ценности выступают «мерой степени» задают генеральное направление жизнедеятельности. Базовые ценности представляются и переживаются индивидом в конкретно-историческом контексте» [11].

Современное воспитание должно играть опережающую роль в формировании национально-культурной идентичности и развитии демократического процесса. Оно должно базироваться на лучших достижениях национальной культуры и педагогики, учить подрастающее поколение развивать демократическое, независимое государство.

Идеи К. Черной нашли поддержку в трудах Д. Мацко, согласно которым нравственные ценности является важным регулятором как межличностных отношений, так и отношений между человеком и обществом и определяются как „совокупность значимых идей, норм, принципов и идеалов общественной и личной деятельности, которые, будучи образцами этики, добра, человечности, определяющих поведение человека и должны формировать осознанное, толерантное и исключительно положительное отношение личности к окружающей действительности” [8, С. 13].

Значительное влияние на становление национально-культурной идентичности бес-

спорно, имела деятельность Ю. Руденко. По мнению педагога нив одной стране мира не воспитывают безыдейных граждан. Каждая национальная система воспитания основывается на идейных ценностях своего народа, обогащенных лучшими достижениями народов мира. Существует такая закономерность: если дети с самого раннего возраста воспитываются на эстетических, идеологических, нравственных ценностях родного народа, они вырастают, как правило, верными его сыновьями и дочерьми, патриотами родной земли, устойчивыми и мужественными гражданами своего государства [7].

Большинство ученых различают общечеловеческие (универсальные, присущие людям всех эпох и народов, всех классов и социальных слоев) и национальные ценности. По мнению Г. Байкенич и А. Охримчук национальные ценности – это система положительных личностно и общественно значимых образований, которые оказываются в сфере отношений, осознаются этнополитической общностью и усваиваются в духовно-практической деятельности. В общем виде они есть ограничением общечеловеческих ценностей рамками конкретного народа, конкретной нации, а также проявляются в национальной культуре, традициях, обрядах.

Мы разделяем мнение В. Карловой касательно взаимосвязи национальных ценностей и исторической, национальной памяти, патриотизма, политической воли, национального достоинства, государственных и национальных символов, веры, семейных отношений, традиций и т.п. [3].

Важным моментом в развитии и становлении старших подростков в отличии от других возрастных этапов, является формирование национально-культурной идентичности. Именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать себя как личность с определенными качествами. Именно в этот период национально-культурная идентичность приобретает качественно новый уровень, становится своеобразным ядром личности, считается основным психическим новообразованием подросткового возраста,



началом формирования целостного – „Я, сопровождающаяся углублением и расширением рефлексии, осознанием своих мотивов, формированием моральной самооценки, аккумулируя основные изменения в развитии личности на данном этапе онтогенеза.

В качестве приоритетных нравственных ценностей, характеризующих национально-культурную идентичность личности и уровень ее формирования, нами были определены – свобода, любовь, ответственность, достоинство, справедливость.

*Свобода* является высшей ценностью, характеризующая национально-культурную идентичность личности. В этой связи мы разделяем тезис И. Беха о том, что свобода является важнейшим социальным устремлением человека. „Речь идет о деятельной свободе человека, о его свободных поступках и действиях, то есть таких, которые не зависят от внешних причин. Осуществленные личностью поступки каждый раз будто расширяют границы его свободы... Каждая степень свободы – это результат совершенного человеком поступка. Поэтому ощущения, а затем и осознание своей жизни как поступка и является началом формирования себя как свободного и ответственного человека [1, С.265].

Анализируя проблему свободы, И.Зеленкова обращает внимание на единство моральной необходимости и субъективной добровольности, предусматривающий определенную самостоятельность личности для ее самореализации и самодостаточности.

*Любовь* считается важнейшим нравственной ценностью в формировании национально-культурной идентичности личности, жизненным приоритетом, определяющим идеалы и цели детей подросткового возраста. Понятие любви многозначно. Это любовь к Родине, народу, любовь к родителям. Чувство любви проявляется в самых разнообразных человеческих отношениях. Любовь – это смысл человеческого существования, она стимулирует к нравственному совершенствованию. Под ее влиянием может меняться вся система ценностей.

Заслуживает на внимание точка зрения К.Журбы, которая характеризует любовь в статье „Любовь как смысложизненная ценность учащихся основной и старшей школы” как смысложизненную ценностью, определяющую отношение к миру и к себе, смыслу жизни, стимулирует моральный подъем, направляет творческую энергию, выявляет потенциальные возможности, способствует формированию нравственных и гуманистических ориентиров жизнедеятельности личности. По ее мнению любовь как морально-этическое чувство утверждает ценность человеческого бытия, основанного на глубоко психологическом переживании, оказывается в приверженности к выбранному объекту, его идеализации, самоотверженности, потребности в эмоционально-положительных отношениях, близости, доверии и безопасности [2].

С понятием любви связывается представление о счастливой человеческой жизни, о богатстве духовного мира человека. Любовь может быть и к себе. Любить себя – это значит воспитывать в себе Человека. Любить себя – это ни в коем случае не значит быть эгоистом. Это значит познавать себя, развивать свои способности, искать свое призвание, самосовершенствоваться, вести здоровый образ жизни, быть ответственным перед самим собой и другими. Таким образом, мы переходим от обязанностей человека заботиться о себе, семье, товарищах, родных, к долгу перед своей страной, перед человечеством.

Воспитание в современных условиях ставит перед педагогами новые задачи: воспитание активной творческой личности способной к саморазвитию, самосовершенствованию. *Достоинство* является базовой нравственной ценностью, отражает представление о ценности любого человека как нравственной личности. Это означает также сознательное отношение человека к себе самому и отношение к нему со стороны других и общества в целом, в котором признается его ценность. Оно выражает представление о ценности каждой личности, которая либо

реализовала себя, или может реализоваться в будущем.

Украинский философ Г.Тофтун отметил, что «достоинство – это особое моральное отношение человека к себе, проявляющееся в осознании своей самооценки и нравственном равенстве с другими людьми; отношение к человеку других людей, в котором определяется его безусловная ценность» [10, С.61].

Его позиция подтверждается исследованиями В.Белюсовой, где рассматривается процесс воспитания как передачи культуры народа от старших поколений подрастающим. Национальная культура включает ценностное отношение к человеку и его достоинству, ценность его жизни, приобщение к культурным ценностям человечества и народа, уважение прав и свобод каждого человека, создание условий для самореализации, самоуважение, саморефлексии, чувство собственного и национального достоинства, культуры общения, противодействие аморальным воздействиям.

Следующей нравственной ценностью является *ответственность*. Суть ответственности заключается не только в задании, которое человек должен сделать, не в поступке, которого требуют от него обстоятельства или общественные нормы, а прежде всего в тех действиях, которые он мог бы осуществить. Ответственность, которая является осознанной свободой конкретной личности в принятии нравственных решений, выбора целей и адекватных средств их достижения. Ответственность ни в коем случае не противоречит личной свободе, она является логическим ее проявлением, детерминантой ее деятельности и поведения, определяет жизнедеятельность и поведение личности, ее жизни в социуме.

Проблемы воспитания ответственности были основательно исследованы К. Муздибаевым, который в монографии „Психология ответственности” выделяет пять направлений развития ответственности: 1) от коллективной к индивидуальной; 2) от внешней к внутренней (осознанной, личностной) 3) от

ретроспективного плана к перспективному (ответственность не только за прошлое, но и за будущее) 4) изменение во времени самого субъекта ответственности; 5) развитие ответственности характеризуется изменением инстанции ответственности от ответственности перед взрослыми в ее интериоризации, когда совесть становится главным регулятором ответственного поведения [9].

Каждый из нас несет ответственность за свой выбор, который влияет на формирование национально-культурной идентичности в своей собственной культуре и в процессе глобализации.

*Справедливость* является одной из наиболее значимых нравственных ценностей в формировании национально-культурной идентификации личности, выступает базовым принципом построения общества и человеческих отношений. Справедливость – является важной чертой, определяющей порядок человеческих взаимоотношений в деятельности. Понятие „справедливость” противостоит понятию несправедливости и отражает соотношение между правами и обязанностями. Нравственный смысл справедливости заключается в уважении чести и достоинства.

На основе анализа философской, психологической и педагогической литературы мы пришли к выводу, что национально-культурная идентичность подростка определяется в субъективном переживании принадлежности к народу, нации, сознательном принятии его нравственных ценностей, характеризуется отождествлением и формированием соответствующей национальной Я-концепции, проявляется в собственном самоуважении, национальном достоинстве, умении пользоваться правами и свободами, справедливости, ответственности, любви к Родине и желании связать свою судьбу с судьбой Отчизны.

Целью нашего исследования выступает определение, научное обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование национально-культурной

идентичности старших подростков во внеурочной деятельности. Определению таких условий и проведению работы по их созданию предшествовала диагностика формирования национально-культурной идентичности у подростков.

Для решения поставленных задач использовались теоретические методы: анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы, изучение государственных установочных документов по вопросам воспитания и образования в общеобразовательных учебных заведениях Украины; эмпирические: педагогические наблюдения, анкетирование, опросы, собеседования.

Проведенное нами анкетирование показало как подростки понимают понятие «национально-культурная идентичность». Оказалось, что 35,4% (95) определяют национально-культурную идентичность как любовь к Родине; 10,6% (24) – преданность Родине; 9,3% (21) – любовь к государству; 7,9% (18) – понимают его как непосредственно защиту Родины; 6,6% (15) – через жертву собственной жизни ради Родины; 5,3% (12) – любовь к родной земле; 4,1% (11) – ценностное отношение к Родине; 3,8% (10) – борьбу за честь страны; 3,4% (9) – забота за Родину; 3,1% (7) – уважительное отношение к Родине; 1,1% (3) – интерес к народным обычаям, обрядам; 1,1% (3) – ответственность перед государством; 1,1% (3) – верность народу Украины; 0,4% (1) – как труд на благо Украины; 0,4% (1) – лояльное отношение к государству; 0,4% (1) – гордость за страну; 0,4% (1) – веру людей в мудрость государства. Не определились с ответом 4,5% (11) и не ответил 1,1% (3). Всего было опрошено 266 учащихся 7-9-х классов, что составляет 100%. Таким образом, большинство детей подросткового возраста верно понимает и раскрывает понятие национально-культурной идентичности.

Украинская национально-культурная идентичность находится в стадии становления, в Украине формируется национальный нарратив, создается национальное информа-

ционно-коммуникативное, культурное пространство. Фактически наблюдаем формирование украинской национальной общности, которая имеет глубокие исторические и социокультурные корни.

Исследование подтвердило необходимость формирования у подростков национально-культурной идентичности, которая является составляющей их мировоззрение, Я-концепции, отождествления со своим народом, патриотизма и ответственности за будущее своей страны.

#### Список использованных источников:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Особистісноорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: в 2 т. /Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1. – 280 с.
2. Журба К.О. Любов як смисложиттєва цінність учнів основної та старшої школи // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДУ, 2014. – № 4. – С. 6–21.
3. Карлова В.В. Національна свідомість як духовна основа державотворчих процесів в Україні: управлінський аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. наук з держ. управл., спец. 25.00.01 – «Теорія та історія державного управління» /В. Карлова. – Київ, 2013. – 39 с.
4. Кириленко Г. Г. Краткий философский словарь /Г.Г.Кириленко, Е.В.Шевцов – М.: Филолог. О-во «Слово» : ООО «АСТ», 2002. – 480 с.
5. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини /Віра Андріївна Киричок. – К. : Інфодрук, 2004. – 132 с.
6. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
7. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.
8. Мацько Д.С. Гуманістичні цінності як основа особистісного та професійного ставлення учителя /Д.С. Мацько //Гуманітарні науки науково-практичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 12–15.
9. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
10. Тофтул М.Г. Етика: [навчальний посібник] /М.Г. Тофтул. – К.: Академія, 2005. – 416 с.

11. Чорна К.І. Моральні цінності особистості у контексті гуманістичної етики /К. І. Чорна // Педагогічний вісник. – 2008. – № 1. – С. 24–26.

#### References

1. Bekh I.D. (2003). Vihovannya osobistosti: Osobisti snoorientovaniy pidhid: teoretiko-tehnologichni zasadi :v 2 t. – К. : Lybid.

2. Zhurba K. O.(2014). Lyubovy ak smislozhitteva tsinnist uchniv osnovnoyi ta starshoyi shkoli //Naukovi zapiski Nizhinskogo derzhavnogo universitetu imeni Mikoli Gogolya: Psihologo-pedagogichni nauki. – Nizhin : NDU,2014. – 4. – S. 6–21.

3. Karlova V.V. (2013). Natsionalna svidomist yak duhovna osnova derzhavotvorchih protsesiv v Ukraini: upravlin'skiy aspekt :avtoref. dis.... Na zdobuttya nauk. Stupenya dok. nauk z derzh. upravl. : spets. 25.00.01 – «Teoriya ta Istoriya derzhavnogo upravlinnya» /V.Karlova. – Київ? 2013. – 39 s.

4. Kirilenko G.G. (2002). Kratkiy filosofskiy slovar /G.G.Kirilenko, E.V.Shevtsov – M.: Filolog. O-vo «Slovo» : OOO «AST». – 480 s.

5. Kirichok V.A. (2004). Gumanne stavlennya do ditini /Vira Andriyivna Kirichok. – К.: Infodruk. – 132 s.

6. Kremen V.H. (2007). Filosofiya natsionalnoyi ideyi. Lyudina. Osvita. Sotsium /Vasil Grigorovich Kremen. – К.: Gramota. – 576 s.

7. Rudenko Yu. (2003). Osnovi suchasnogo ukrayinskogo vihovannya. – К.: Vidavnistvo imeni Oleni Teligi. – 328 s.

8. Matsko D.S. (2007). Gumanistichni tsinnosti yak osnova osobistisnogo ta profesiynogo stavlennya uchitelya /D.S. Matsko //Gumanitarni nauki naukovo-praktichniy zhurnal. – 2007. – №2. – S. 12-15.

9. Muzdybaev K. (1983). Psihologiya otvetstvennosti. – L.: Nauka, 1983. – 240 s.

10. Toftul, M. G. (2005). Etika: [navchalniyposibnik] /M.G. Toftul. – К.: AkademIya, 2005. – 416 s.

11. Chorna, K.I. (2008). Moralni tsinnosti osobistostI u konteksti gumanistichno Yietiki /K.I. Chorna //PedagogIchniy visnik. –2008. – №1. – S. 24–26.

#### Abstract

Shkolnaya I. **Axiological foundations of the formation of national and cultural identity in teenagers** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The purpose of the article is to study the axiological foundations for the formation of the national and cultural identity of Ukrainian teenagers. Modern Ukrainian society is going through a difficult period of creating a new value system that primarily has a great impact on educational process and it has to be taken into account by all participants of educational process.

The article is devoted to the axiological fundamentals of the formation of national and cultural identity. The author analyzes a humanistic paradigm of the formation of teenagers' national and cultural identity according to the moral values of society. The concepts of „value”, „essence of values”, „moral values”, „national values” are characterized. The essence of freedom, love, dignity, responsibility, justice has been defined as moral values of a personality in philosophy, psychology and pedagogy. Methods of research were: pedagogical observations, questionnaires, surveys, interviews. The study confirmed the need for the teenagers to create a national and cultural identity that is a component of their worldview, self-concept, identification with their people, patriotism and responsibility for the future of their country.

*Keywords:* value, essence of values, moral values, national values, national and cultural identity, teenagers.

#### Аннотация

Школьная И.Н. **Аксиологические основы формирования национально-культурной идентичности у подростков** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақаланың мақсаты – Украина жасөспірімдерінің ұлттық-мәдени сәйкестігін қалыптастырудың аксиологиялық негіздерін зерттеу болып табылады. Қазіргі Украина қоғамы жаңа құндылық жүйесін құрудың қиын кезеңін бастан кешуде, бұл біріншіден оқу үрдісіне әсер етеді және мұны барлық қатысушылар ескеруі тиіс.

Бұл мақалада ұлттық-мәдени сәйкестікті қалыптастырудың аксиологиялық негіздері талданды; қоғамның адамгершілік құндылықтарының ұлттық-мәдени ерекшеліктерінде жасөспірімдерді қалыптастырудың гуманистік парадигмасы, құндылық, құндылықтардың мәні, адамгершілік құн-



дылықтар, ұлттық құндылықтар ұғымдары қарастырылды. Философия, психология және педагогикадағы жасөспірімдердің адамгершілік құндылықтары ретінде бостандық, махаббат, қадір-қасиет, жауапкершілік, әділеттіліктің мәні ашылады. Зерттеу әдістері болып табылған: педагогикалық байқау, сұрақ қою, сауалнама, әңгімелесу. Зерттеу жасөспірімдердің ұлттық-мәдени сәйкестігін, олардың дүниетанымын қалыптастыратын Мен-тұжырымдамасы, өз халқымен сәйкестендіру, патриотизм және өз елінің болашағы үшін жауапкершіліктің қажеттігін растады.

*Түйін сөздер:* құндылық, құндылықтардың мәні, адамгершілік құндылықтар, ұлттық құндылықтар, ұлттық-мәдени сәйкестік, жасөспірімдер.

МРНТИ: 14.35.09

А.К. КАМЫСБАЕВА <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
(Алматы, Казахстан)

## THEORETICAL OVERVIEW OF THE STRESS RESISTANCE ISSUE

### Abstract

The main aim of this article is to acquaint the reader with program “Manage stress with optimism!”, from one side, and from another side, with the approach to building modern stress management programs in Germany as part of behavioral psychotherapy and resource-oriented counseling.

This article will present a theoretical overview of the concepts on which basis was developed the program “Manage stress with optimism!” by Professor K. Reschke and Professor G. Schroeder at the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy of the Institute of Psychology of Leipzig University [1]. The version of the program “Manage stress with optimism!” in Russian was developed by the associate professor, Dr. A. Garber and Dr. L. Karapetyan.

The basis of the program “Manage stress with optimism!” is: the transactional model of stress (R. Lazarus). Taking into consideration that these concepts are not presented well in the Russian-language literature, the offered material will be useful for a wide range of specialists in the field of psychology and pedagogics, as well as students, undergraduates and doctoral students of these specialties.

*Key words:* transactional model, stress, comprehensibility, controllability, meaningfulness.

**Introduction.** In the framework of the cognitive approach, the stress theory of Lazarus is oriented toward studying stress as an individual reaction of a person, which is determined by subjective assessment of the threat (stress factor) and resources to overcome this threat. The list of stresses of modern person is so diverse that hardly anyone can imagine it in its entirety [1]. Consequently, the stress theory of Lazarus puts in the forefront the person’s vision of surrounding world and the person’s specific reaction to the assessment of the world and himself in it.

The system of values and views on the world determines what will be a threat to a particular individual and what will not. Belief in himself

and his resources gives a person a basis for assessing how successfully he will be able to address with this problem.

**Main part.** Further, we will consider the transactional model of stress and coping (R. Lazarus). The name of R. Lazarus is associated with the development of the cognitive theory of psychological stress, which is based on provisions on the role of subjective cognitive assessment of the threat of adverse effects and its ability to overcome stress. The threat is considered as a state of expectation by the subject of a harmful, undesirable influence of external conditions and stimuli of a certain kind. “Malicious” properties of the stimulus (conditions) are evaluated in accordance with



intensity characteristics of its impact, the degree of uncertainty of the value of the stimulus and the time of impact, which requested by individual to overcome such an impact. In these conditions, the resource of the individual (subject) is mainly characterized by the state and potencies of a number of components of the psychological structure of the subject.

R. Lazarus [2] proceeded from the fact that adaptation has a direct relationship to emotions. Cognitive assessment is the determination of personal factors, situations that a person encounters. The quality, intensity of emotions, effective behavior depend from the cognitive evaluation of the significance of real and proactive coordination with the environment, determined with regard to the prosperity of the individual.

R. Lazarus [3] draws attention to the need to use adequate concepts by underlining the specifics of psychological stress and the difference from biological and physiological forms: “Psychological mechanisms must have an excellent character from physiological, relating to psychological, rather than physiological processes. We can search for formal parallels and relationships, but the processes are not identical, and we cannot explain the dependence in one system using concepts developed in another” [3, P. 123].

The author describes the idea of indirect determination of the reactions observed under stress. There are intermediate variables that have a psychological conditioning, arise between the response and the stimulus. For example, an assessment of the threat, which appears as anticipation by a person of a possible undesirable and dangerous result that affects a person’s situation.

Complex nature of the threat assessment process is defined by perceptual functions, processes of memory, thinking, elements of a person’s experience, the results of his learning, etc., in conjunction with the attitude to the situation.

The key idea in R. Lazarus’s concept is the threat, which characterizes complex set of phenomena, established in empirical studies,

which is connected precisely with the behavior of a person under various difficult conditions. The appearance of a defensive reaction is caused by a threat, which is very often confused with the emotional state, due to the similarity of characteristics. The protective mechanisms in this concept depend on various situational (character, stimulus of its localization, periodic characteristics, etc.), as well as personal factors (motivation, intellectual abilities of a person, accumulated experience, prevalence of various protective reactions, beliefs that limit from various solutions, etc.). Nevertheless, R. Lazarus does not explain the algorithm for the appearance of various defense mechanisms. It is necessary to consider the individual character of the personality structure, which affects the assessment of the threat and the overcoming of stress.

R. Lazarus highlights the need to distinguish between threat assessments and assessments of the process of overcoming the threat. After the subject evaluates the threat of exposure, the process of overcoming it begins in order to remove or reduce the level of the expected harmful effect. The nature and intensity of this process depends on cognitive assessments of the combination of person’s coping capabilities and the requirements.

The threat is one of the decisive factors in psychological stress; therefore, the question of its criteria arises. The criteria include various manifestations of stress, physiological indicators. In his opinion, each physiological indicator of the threat gives a certain information about the aspirations of the subject, in relation to a threatening stimulus. Thus, the theory of R. Lazarus assumes that the analysis of different categories of reactions and their constituents (vegetative or biochemical reactions, behavioral changes) allows to determine the nature of psychological processes. This assumption indicates that, given the qualitative uniqueness of psychological stress, its irreducibility to physiological processes, it makes a concession to behaviorism in the issue of stress criteria, expecting that the psychological nature can be established based on directly observed reactions.

**Conclusion.** The theory allows us to draw a number of important conclusions. First, the same external events can be regarded as stressful for different people, while the degree of their stress value can depend on the personal cognitive assessment of external events. Secondly, the same people can perceive the same event as stressful in one case, and as usual or normal, in the other. These differences can be associated with changes in the mental status of a person or a physiological condition.

Therefore, a sense of connectivity affects the processes of cognitive stress assessment. When faced with a source of stress, persons with a low sense of connectedness will be more likely to assess the situation as threatening, to experience more stress in this regard and to act unproductively or passively refuse to solve the problem. Persons with high sense of connectedness will be inclined to view potential threats as challenges, concealing new opportunities and, therefore, will actively seek for ways to overcome it using all available resources.

In this case, the cognitive stress theory of is based on the assumptions of the leading role in its development [4]:

- mental reflection of the phenomena of reality and its subjective evaluation;
- cognitive processes of information transformation taking into account the significance, intensity and uncertainty of events;
- individual differences in the implementation of these processes and in assessing the subjective danger and the harmfulness (the degree of threat) of incentives.

Cognitive stress theory reflects the idea that, firstly, the interaction of person and the environment under certain adaptation conditions is constantly changing. Secondly, for the relationship between these variables to be stressful, there must be an interest and high motivation to achieve the results. In other words, a person should assume that his interaction (transaction) with the work environment is relevant to personal goals and has significant importance. Thirdly, psychological stress occurs

only when a person has estimated that external and internal demands cause excessive tension of forces or surpass his resources.

Since a person usually seeks to change what is undesirable or unattainable, stress is rather a dynamic process than a static state. The mental state changes over time depending on different environmental conditions. The relationship between a person and the environment is not constant for a certain time or in the period from one task to another. This principle becomes transparent in cases, when research uses intra-individual links in addition to inter-individual or normative in order to observe the degree of stability or variability of reactions over time depending on adaptation conditions [4, p. 206].

Therefore, the study of the problem of psychological stress, carried out by R. Lazarus and other researchers, allows us to conclude that there is a contradiction in the results of research, as well as theoretical and experimental diversity. However, there is a certain similarity, which consists in the desire to determine the psychological essence of stress through the registered parameters.

*Список использованных источников*

1. Алмазова О.Н., Алмазова Л.В. Исследование эмоционального выгорания и коппинг-стратегий в деятельности управленцев-педагогов // Педагогика и психология научно-метод. журнал КазНПУ им.Абая. – 2015. – №1(22). – С.83
2. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979, Antonovsky A. Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, Korotkov D. The Sense of Coherence: Making Sense Out of Chaos //P.T.P. Wong, P.S. Fry (Eds.) The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 50-70.
3. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу //Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М.; Женева, 1989. – С. 121-126.
4. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования //Эмоциональный стресс /Под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178-208.

*References*

1. Almazova O.N., Almazova L.V. Issledovanie e'mocional'nogo vygoraniya i kopping-strategii v deyatel'nosti upravlyayemykh pedagogov //Pedagogika i psihologiya nauchno-metod.zhurnal KazNPU im.Abaya. – 2015. – №1 (22). – S.83

2. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979, Antonovsky A. Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, Korotkov D. The Sense of Coherence: Making Sense Out of Chaos //P.T.P. Wong, P.S.

Fry (Eds.) The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 50-70.

3. Lazarus R.S. Individual'naya chuvstvitel'nost' i ustojchivost' k psihologicheskomu stressu // Psihologicheskie faktory na rabote i ohrana zdorov'ya. – M.; Zheneva, 1989. – S. 121-126.

4. Lazarus R.S. Teoriya stressa i psihofiziologicheskie issledovaniya //E'mocional'nyi stress / Pod red. L. Levi. – L.: Medicina, 1970. – S. 178-208.

*Аңдатпа*

Камысбаева А.К. **Кернеуге төзімділік мәселесін теориялық талдау** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Осы мақаланың мақсаты басты мақсаты бір жағынан оқырманды «Сеніммен стресс басқару!» атты дәлелденген неміс бағдарламасымен таныстыру болса, екінші жағынан мінез-құлық терапиясы және ресурсқа негізделген кеңес беру аясында Германиядағы стресспен күрес бағдармаларын құрастырудың жаңа тәсілдерімен таныстыру болып табылады.

Бұл мақалада профессор К.Решке және профессор Г.Шредер Клиникалық психология және психотерапия кафедрасы мен Лейпциг университетінің психология институты жанында жасап шығарған авторлық «Сеніммен стресс басқару!» бағдарламасы негізделген ұғымдарға теориялық шолу ұсынылған. «Сеніммен стресс басқару!» бағдарламасының орыс тіліндегі нұсқасын ассоциацияланған профессор, доктор А. Гарбер және доктор Л. Карапетян әзірледі.

«Сеніммен стресс басқару!» бағдарламасының негізі болып: стресстің трансакционалды моделі (Р. Лазарус) табылады. Осы ұғымдар орыс тілді әдебиеттер бетінде нашар ашылғанын екенін ескере отырып, ұсынылған материал психология саласындағы сарапшыларға және мұғалімдерге, сондай-ақ студенттер, магистранттар және осы мамандықтар бойынша докторанттарға кең ауқымда пайдалы болады.

*Түйін сөздер:* трансакционалды модель, стресс, түсініктілігі, басқаруға икемділігі, маңыздылығы.

*Аннотация*

Камысбаева А.К. **Теоретический обзор вопроса стрессоустойчивости** //Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

Программа по повышению уровня стрессоустойчивости является одной из самых актуальных в мире. Люди все чаще задумываются о следующем: «Как выжить в современном мире? Каким образом жизнь сделать наиболее полноценной, а личность гармоничной? Что движет человеком, при принятии решений?». В данной статье предоставлены теоретические основания современной немецкой программы «Управляй стрессом с оптимизмом» профессора К. Решке и профессора Г. Шредера, которая была разработана на кафедре клинической психологии и психотерапии института психологии Лейпцигского университета.

В статье рассмотрена современная концепция, которая является одной из основных в авторской программе: трансакциональная модель стресса и копинга (Р. Лазарус).

Учитывая малую изученность данной концепции в русскоязычной литературе, статья может представлять отдельный интерес для студентов, магистрантов и докторатов, а также широкого круга специалистов, занимающихся вопросами стрессоустойчивости.

*Ключевые слова:* трансакциональная модель, стресс, копинг-стратегии, защитные механизмы.

МРНТИ 16.31.41

Г.М. КАСЫМОВА<sup>1</sup>  
guln-k@mail.ru<sup>1</sup> Университет имени Сулейман Демиреля  
(Казахстан, Алматы)**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ  
КАК КОММУНИКАЦИИ***Аннотация*

Статья посвящена рассмотрению перевода как коммуникации, и на основе этого автором обосновывается необходимость обучения переводческой деятельности как коммуникативной в рамках межкультурной коммуникации. Обучение переводу как коммуникации, *во-первых*, прививает правильное представление о сущности перевода и роли переводчика в нем, *во-вторых*, ориентирует будущего переводчика на развитие коммуникативных умений, навыков и личностных качеств, *в-третьих*, формирует готовность будущих переводчиков к многоаспектной переводческой деятельности, что является её характерной чертой на современном этапе. В этой связи автором в статье рассматриваются теоретические вопросы: сущность коммуникации, модели коммуникации, структура и статусные роли исходя из специфики профессиональной деятельности переводчиков. Вооружение преподавателей перевода данными положениями позволит значительно усовершенствовать существующую систему подготовки будущих переводчиков. Методами исследования явились преимущественно теоретический анализ литературы в области переводоведения и коммуникации, анализ практики подготовки будущих переводчиков, содержания учебных планов данной специальности, а также учебных программ (силлабусов) отдельных дисциплин.

*Ключевые слова:* перевод, переводческая деятельность, межъязыковая и межкультурная коммуникация, межличностная коммуникация.

**Введение.** Несмотря на многочисленные исследования в области переводоведения до сих пор в теории и практике профессионального образования не сложилось целостного представления о сущности перевода как коммуникации и, соответственно, подготовки будущих переводчиков к данному виду деятельности. В определении перевода в теории переводоведения наблюдаются три основных подхода, при этом наиболее широко используются первые две, и наименее третье направление:

– *Первое направление*, наиболее широко используемое, когда перевод рассматривается как процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания текста перевода [1], соблюдения полноты и верности передачи высказывания [2; 3], соблюдения стилистических особенностей высказыва-

ния на языке перевода [4]. Во всех определениях перевод нацелен на создание продукта перевода, т.е. текста на ином языке.

– *Вторым направлением* в теории перевода как в России [5; 6], так и зарубежом [7; 8] стало традиционное различение и разграничение перевода-результата, перевода-процесса. Так, А. Лилова пишет, что перевод как результат переводческой деятельности есть «аналог оригинала», а перевод как процесс – «это специфическая устная или письменная деятельность, направленная на пересоздание существующего на одном языке устного или письменного текста (произведения) на другом языке, при сохранении инвариантности содержания и качеств оригинала, а также авторской аутентичности» [5, С.20].

Мы согласны с мнением ученого [9], что у данных направлений имеются два недостатка, *первое*, что перевод рассматривается как некий процесс, осуществляемый ради само-



го процесса, без определения его конечной цели, т.е. взаимопонимания, *второй* недостаток ранних определений перевода можно считать то, что они в явном или неявном виде предъявляют определенные требования к результату переводческого процесса, т.е. к тексту, тем самым определяют, какой должен быть качественный перевод.

Исходя из вышеизложенного, задача перевода, по мнению В.В. Сдобникова [9], обеспечить такой тип межъязыковой коммуникации, при котором, создаваемый текст на языке получателя мог бы выступать в качестве полноценной коммуникативной замены оригинала в соответствии с его функциональным, структурным и содержательным аспектом. И, хотя, обеспечить такую замену не всегда удается переводчику, однако стремление осуществить такой перевод является конечной целью переводческого процесса.

*Третий подход*, наименее разработанный, основывается на рассмотрении перевода как особого вида и средства коммуникации разноязычных партнеров, обеспечивающий не только межъязыковую коммуникацию, но также межкультурную и межличностную коммуникацию [10; 11; 12; 13].

Перевод как целенаправленная деятельность удовлетворяет постоянно возникающую потребность общения между людьми, не владеющими общим языком, или, иначе говоря, людьми, разделенными лингвоэтническим барьером. Исходя из этого, Л.К.Латышев отмечает: «Перевод – вид языкового посредничества, общественное предназначение которого заключается в том, чтобы в максимально возможной мере приблизить опосредованную двуязычную коммуникацию по полноте, эффективности и естественности общения к обычной одноязычной коммуникации» [6, С.20-21].

Нельзя не учесть сложность протекания межъязыковой коммуникации, обеспечиваемый переводчиком, так как переводчику необходимо учесть условия порождения и восприятия переводного текста, социальный статус разноязычных партнеров, речевую ситуацию и различные сопутствующие яв-

ления, характерные двуязычной коммуникации.

Необходимо помнить, что переводчик вовлечен, прежде всего, в межличностную коммуникацию, потому как в данном процессе задействованы два и более коммуниканта, происходит передача информации через диалоги, включающие средства вербального и невербального характера. Как известно, в основе межличностной коммуникации лежат различные мотивы, цели и задачи ее участников. В зависимости от функции коммуникации, реализуемой участниками, принято выделять несколько моделей межличностной коммуникации: линейная, транзакционная, интерактивная или круговая модель [14]. Рассмотрение реализации данных моделей должно иметь место при обучении будущих переводческой деятельности различным видам перевода.

Переводческую деятельность чаще всего и, к сожалению, ошибочно ассоциируют с первой моделью – *линейная модель* [15], представляющую коммуникацию как действие, в рамках которого отправитель кодирует идеи и чувства в определенный вид сообщения и затем отправляет его получателю, используя какой-либо канал (речь, письменное сообщение и т.п.). Очевиден однонаправленный процесс, идущий от отправителя к получателю, и возможно не всегда понятен для получателя, т.к. возможно различные помехи и шум в ходе передачи сообщения в устной форме или не совсем адекватное кодирование сообщения в письменной речи.

Противоположной моделью коммуникации является *интерактивная*, или *круговая модель*, представляющая собой не просто процесс передачи сообщения от отправителя к получателю, в ходе которого первый кодирует, а второй декодирует информацию. Важным элементом этой модели является обратная связь – *feedback*, реакция получателя на сообщение, которая выражается в ответном сообщении, направляемом отправителю. Введение обратной связи [16] наглядно демонстрирует кругообразный характер коммуникации: отправитель и полу-



чателъ сообщения последовательно меняются местами, каждый при этом кодирует и декодирует сообщение на основе своего личного опыта, и чем больше общего в их личном опыте, тем лучше проходит процесс взаимопонимания. Для описания процессов межкультурной коммуникации и понимания ее специфики в переводческой деятельности больше подходит именно круговая модель.

*Трансакционная модель*, напротив, представляет коммуникацию как процесс одновременного отправления и получения сообщений коммуникаторами. Эта модель обращает наше внимание на то обстоятельство, что коммуникация – это процесс, в котором люди формируют отношения, постоянно взаимодействуя друг с другом. При этом как отмечает [17], коммуникация это постоянно меняющийся процесс, т.к. партнеры меняют тактику общения по истечению времени. Данная модель имеет место при описании синхронного перевода.

Учитывая, что переводчик призван обеспечить не просто межъязыковую, а межличностную, межкультурную коммуникацию разноязычных партнеров, разделенных лингвоэтническим и лингвокультурным барьером ему необходимо знать структуру *интерактивной*, или *круговой модели* коммуникации. Она состоит из следующих элементов: *отправитель (источник) – кодирование – сообщение – канал – декодирование – получатель – обратная связь*. Коммуникативный процесс сопровождается различными помехами, «шумом», препятствующие пониманию в соответствии с ее первоначальным значением, что снижает эффективность коммуникации. Поэтому коммуникация – это не только передача, но и понимание информации, на основе которой строится адекватное взаимодействие и взаимовлияние.

Существенную роль в процессе межличностной коммуникации играют также психологические и социальные характеристики акта общения, т.е. то, что очень характерно для переводческого процесса.

К психологическим компонентам акта коммуникации, прежде всего, относятся ком-

муникативное намерение, замысел и цель, то есть мотивационная сторона общения. Они определяют, что, зачем и почему хочет сообщить автор получателю, а также понимание сообщения, то есть когнитивную составляющую. Переводчик, будучи посредником коммуникации разноязычных партнеров должен быть чутким к намерениям и целям их высказывания для того чтобы донести до получателя.

К социальным компонентам коммуникативного акта относятся статусные и ситуативные роли его участников, а также используемые ими стилевые приемы.

*Статусная роль* указывает на поведение, предписанное человеку его социальным (возрастным, половым, должностным и т.п.) положением, или статусом. В начале каждого коммуникативного акта от его участников требуется адекватное осознание, как собственной социальной роли, так и роли партнера. И переводчику необходимо правильно ориентироваться в той или иной ситуации, учитывая избранные роли разноязычных партнеров правильно выбрать адекватную форму передачи сообщения.

*Ситуативные роли* выявляются уже в процессе коммуникации. Они существенно влияют на характер коммуникативного акта. Так, человек может быть лидером, стремящимся играть ведущую роль и контролировать весь процесс коммуникации; посредником, следящим за ходом коммуникации и уравновешивающим интересы разных людей; гибким человеком, готовым приспособиться к любой ситуации. Переводчику как посреднику, необходимо научиться чутко, ориентироваться и адаптироваться в постоянно меняющихся условиях коммуникации.

*Стилевые характеристики* участников коммуникативного акта проявляются в особенностях их речевого стиля, в используемых ими коммуникативных стратегиях и тактиках. Оценивая речевой стиль человека, можно выделить людей, говорящих только в одном неизменном стиле и людей, способных менять его в зависимости от обстоятельств общения. Переводчик, в силу своей

роли в качестве посредника межъязыковой, межличностной и межкультурной коммуникации, должен выработать умения адекватного восприятия и интерпретации информации с учетом вышеназванных стилевых характеристик разноязычных партнеров.

Сопоставление вышеизложенного анализа теоретических положений и анализ существующей практики подготовки показывает, что, несмотря на ориентацию будущих переводчиков на обеспечение межъязыковой, межкультурной и межличностной коммуникации, она направлена преимущественно на межъязыковую коммуникацию. Потому как усилия преподавателей перевода и содержание учебных планов до сих пор направлено на наполнение лингвистического контента, нежели чем культурологического, социального и психологического контентов. Наиболее плохо обстоит дело с последним, психологическим компонентом, так как отсутствуют дисциплины по психологии, психологии общения, коммуникации и т.п., обеспечивающие формирование коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности будущих переводчиков.

**Заключение.** Формирование понимания будущими переводчиками перевода как коммуникации, овладение навыками переводческой деятельности как коммуникативной, *во-первых*, зависит от научных и методологических позиций преподавателей перевода. Именно преподаватель формирует верное представление о переводе не только как просто механического преобразования текста с одного языка на другой, а как межличностной и межкультурной коммуникации. *Во-вторых*, от наполнения образовательной программы данной специальности адекватным содержанием, выявление и использование потенциальных возможностей каждой базовой и профилирующей дисциплины в развитии коммуникативной компетенции. Однако, обычно этого не всегда достаточно, и поэтому необходимо включение в образовательные программы специальные элективные курсы, психологические тренинги, использующие активные методики и техники

обучения переводу как коммуникации. И, *в-третьих*, большое значение имеет мотивированность будущих переводчиков в общении с окружающими, в желании встречаться с новыми людьми, обогащении своего коммуникативного опыта, необходимого для формирования их коммуникативной компетентности.

*Список использованных источников:*

1 Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975.

2 Федоров А.В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы). – М.: Высшая школа, 1983.

3 Комиссаров В.Н. Новые тенденции в переводоведении //Информационно-коммуникативные аспекты перевода: Сб. науч. трудов. – Новгород, 1997. – С.67-68

4 Семко С.А. и др. Проблемы общей теории перевода. – Таллин: Валгус, 1988. – С.9.

5 Лилова А. Введение в общую теорию перевода. Пер. с болгар. – М.: Высшая школа, 1985.

6 Латышев Л.К. Технология перевода: Учебное пособие. – М.: Академия, 2005.

7 Pym, Anthony Epistemological Problems in Translation and Its Teaching: A Seminar for Thinking Students. – Calaceite (Teruel) – Spain: Caminade, 1993.

8 Robinson D. Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation. – Second edition. – Routledge, 2005.

9 Сдобников В.В., Петров О.В. Теория перевода. – М.: Восток – Запад, 2007.

10 Olshanskaya N. Teaching communicative competence for translation. Professional Issues for Translators and Interpreters. American Translation Association. Scholarly Monograph Series /Ed. by Deanna L. Hammond. – Amsterdam; Philadelphia: Edition J. Benjamins B.V. Publishing Company., 1994. – Vol. 5.

11 Basil Hatim and Jan Mason. Translators as Communicators. Published by Routledge, 1997. – 243 p.

12 Leppihalme R. Translation as Communication. – In «Culture Bumps. An Emperical Approach to Translation of Allusions». Edition Multilingual Matters LTD, 1997. – 241 p.

13 Касымова Г.М. Коммуникативная компетентность будущих переводчиков в условиях многоаспектной профессиональной деятельно-

сти. Монография. – Алматы, Таңбалы, 2016. – 392с.

14 Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов /Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

15 Shannon C., Weaver W. The mathematical theory of communication. – Urbana: University of Illinois Press, 1949.

16 Schramm W. The process and effects of mass communication. Urbana: University of Illinois Press, 1955.

17 Wood J.T. Communication mosaics: An introduction to the field of communication. Canada: Wadsworth Cengage Learning, 2011.

#### References:

1 Barhudarov L.S. (1975). Yazyk i perevod: Voprosy obshei i chastnoi teoryi perevoda. [Language and translation: Questions of general and private theory of translation]. Moscow: International relations.

2 Fedorov A.V (1983). Osnovy obshei teoryi perevoda (Linguistic problems).– М.: Высшая школа, Moscow: Higher school.

3 Kommissarov V.N.(1997). Novye tendencyi v perevodovedenii//Informatsionno-kommunikativnye aspekty perevoda. [New trends in translation studies]. Collection of scientific works, Novgorod. Pp.67 -68

4 Semko S.A. (1988). Problemy obchei teoryi perevoda. [Problems of general theory of translation] Tallin: «Valgus», P.9

5 Lilova A. (1985). Vvedenie v obshuy teoryiu perevoda [Introduction into general theory of translation]. Translation from Bulgarian language. Moscow: Higher school.

6 Latyshev L.K. (2005). Technologya perevoda [Translation technology]: Course book. Moscow: Academy.

7 Pym, Anthony (1993) *Epistemological Problems in Translation and Its Teaching: A*

*Seminar for Thinking Students*. Calaceite (Teruel), Spain: Caminade.

8 Robinson D. Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation. – Second edition. – Routledge 2005., С.200

9 Sdobnicov V.V., Petrov O.V. (2007). Teoriya perevoda [Theory of translation]. Moscow: East – West.

10 Natalia Olshanskaya(1994). Teaching communicative competence for translation. Professional Issues for Translators and Interpreters. American Translation Association. Scholarly Monograph Series / Ed. by Deanna L. Hammond. – Amsterdam; Philadelphia: Edition J. Benjamins B.V. Publishing Company.– Vol. 5.

11 Basil Hatim and Jan Mason. Translators as Communicators. Published by Routledge, 1997. – 243 p.

12 Ritva Leppinhalme. Translation as Communication. – In «Culture Bumps. An Emperical Approach to Translation of Allusions». Edition Multilingual Matters LTD, 1997. – 241 p.

13 Kassymova G.M. (2016). Kommunikativnaya kompetentnost budushih perevodchikov v usloviah mnogoaspektnoy professionalnoi deyatel'nosti. [Communicative competence of future translators in the conditions of multi aspect professional activity]-Almaty, Tanbaly.

14 Grushevitskay T.G. i drugie (2003). Osnovy mezhkulturnoi kommunikatsyi [Basis of intercultural communication: Course book for higher educational institutions] – Moscow: UNITY –DANA.

15 Claude Shannon, Warren Weaver (1949). The mathematical theory of communication. Urbana: University of Illinois Press.

16 Wilbur Schramm (1955). The process and effects of mass communication. Urbana: University of Illinois Press.

17 Wood J.T. (2011). Communication mosaics: An introduction to the field of communication. Canada: Wadsworth Cengage Learning.

#### Аңдатпа

Касымова Г.М. Аударма ісін коммуникация ретінде оқытудың теоретикалық негіздері //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақала аударма ісін коммуникация ретінде қарастыру мәселесіне арналған, осы негізде мақала авторы тарапынан аударма ісін мәдениетаралық коммуникация шеңберіндегі коммуникация ретінде оқыту маңыздылығы айтылады. Аударма ісін коммуникация ретінде оқыту, біріншіден, аударманың мәні және ондағы аудармашының рөлі жайлы дұрыс түсінік береді, екіншіден, болашақ аудармашыны коммуникативтік дағдыны және жеке қасиеттерін дамытуға бағыттайды, үшіншіден, болашақ аудармашылардың көп аспектілі аударма қызметіне дайындығын пысықтайды. Осыған байланыс-

ты мақалада автор тарапынан мынадай теоретикалық сұрақтар қарастырылады: коммуникация мәні, коммуникация сипаты, кәсіби аудармашылар қызметіне негізделген құрылым және мәртебе рөлдері. Аудармашы оқытушылардың берілген ережелермен қарулануы болашақ аудармашыларды дайындаудың қазіргі жүйесін айтарлықтай жетілдіреді. Зерттеу әдістеріне көбінесе аударма ісі және коммуникация саласындағы әдебиеттің теориялық талдауы, болашақ аудармашыларды дайындау тәжірибесінің талдауы, аталмыш мамандықтың оқу жоспарларының мазмұны, сондай-ақ жекелеген пәндердің оқу бағдарламалары (силлабустар) негіз болды.

*Түйін сөздер:* аударма, аударма қызметі, тіларалық және мәдениетаралық коммуникация, тұлғааралық коммуникация.

*Abstract*

Kassymova G.M. **The oretical basis of teaching to translation as communication** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

This article is devoted to consideration of translation as communication, and on the base of this the author indicates the necessity of teaching to translation as communicative one within the frame of intercultural communication. Teaching to translation process as communication process first, gives a right imagination of translation process and role of translator in it, second, orients future translation to developing of communicative skills, habits, and personal qualities, the third, it forms the readiness of future translators to function in multi aspect translation activity. Because of this some theoretical issues as essence of communication, models of communication, structure and status roles of translator in accordance with specifics of professional translator's survey are considered. Providing the teachers of translators with these theoretical statements allows to make more efficient the existing system of training of future translators.

There were chosen the following methods of research: theoretical study of literal sources in translation studies and communication, analysis of the practice of training of future translators, content of the curriculum and syllabuses of some disciplines on this specialty.

*Key words:* Translation, translation activity, interlingua and intercultural communication, interpersonal communication.

МРНТИ 20.01.45

Е.Ы. БИДАЙБЕКОВ<sup>1</sup>, Е.Ө. МЕДЕУОВ<sup>2</sup>, Н.Т. ОШАНОВА<sup>3</sup>  
esen\_bidaibekov@mail.ru

<sup>1, 2, 3</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
(Алматы, Қазақстан)

## ӘЛ-ФАРАБИ БОЙЫНША МУЗЫКАЛЫҚ ИНТЕРВАЛДАРДЫ АЛУДЫҢ АРИФМЕТИКАЛЫҚ-АЛГЕБРАЛЫҚ ӘДІСІ

*Аңдатпа*

Бұл мақалада әл-Фарабидің музыка теориясының арифметикалық негіздері туралы түсінік бере отырып, Фараби бойынша музыкалық интервалдарды алудың арифметикалық-алгебралық әдісі қарастырылды. Музыкалық интервалдарды алу үшін қатынастармен орындалатын арифметикалық-алгебралық амалдардың Фараби бойынша тәсілдері ұсынылды.

Фараби музыка өнерін білу үшін арифметикадан алынған біршама бастамаларға назар аударған. Бұл мақалада оның сандық қатынастар жағынан қажет болған үш нарсені көрсетуі бойынша кең мағлұмат беріледі. Музыкалық интервалдар әртүрлі мәнге ие. Оларды бөлуге, көбейтуге және қосуға болады. Музыка теориясындағы белгілі сандық қатынастармен, сонымен қатар ол қатынастарды қосу мен азайту амалдарымен жұмыс жасауда арифметикалық-алгебралық әдіспен таныс болу керек.

Мұның барлығы математиканың өзекті мәселелерінің бірі – сан түсінігінің кеңейтілімін білдіреді.

*Түйін сөздер:* арифметика, арифметикалық-алгебралық әдіс, музыка теориясы, арифметикалық қатынас, музыкалық интервал

**Ф**арабидің математикалық, физикалық еңбектері өте танымал, ал музыка теориясын математикамен байланыстырып, ережелері мен есептеулерін келтіргені таңқаларлық дүние. Әл-Фарабидің музыка теориясы арифметика және алгебрамен тығыз байланысты, оны жасауда ол айқын дәрежеде арифметикалық-алгебралық әдістерді қолданған.

Фарабидің ғылым мен өнердегі үлкен де кесек дүниесі – оның музыкасы. Фарабидің пікірінше музыканың ғылыми іргетасы тәжірибе-бақылау мен физика-математика ғылымдарының қағидаларынан тұрады, ал оның негізгі мақсаты адамның эстетикалық мұқтажыды қанағаттандыруға тиісті, оның бір ұшы поэзияға тіреледі, өйткені поэтикалық тіл мен музыка тілі бір-біріне етене болып қабысқан кезде музыканың әсерлілігі күшейе түседі, яғни музыка ғылым ретінде математикаға жақын тұрса, өнер ретінде поэзияға туыстас.

Қазақ жерінде орын алған маңызды оқиғалар мен Қазақстанның қалыптасу жолы баяндалған Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Тарих толқынында» кітабында «Әл-Фараби математика, сәулет, музыка сияқты көптеген ғылым мен өнердің негізін салушы ретінде әбден орынды мойындалады... Әл-Фараби Орталық Азияда түркінің Платонындай рөл атқарды» – деп, Фарабидің Қазақстан тарихында алар орнының үлкен екендігін айтқан болатын [1].

Әл-Фарабидің математикалық мұраларын Ауданбек Көбесов (1932-2008) зерттеген. Оның «Әл-Фарабидің математикалық мұрасы» монографиясы [2] ғалымның жарияланған және жарияланбаған қолжазбаларының негізінде құрастырылған, Фарабидің математик-ғалым бейнесін қалыптастырған құнды еңбек. Монографияда әл-Фарабидің математикасы мен ғылымдардың жіктелуі; геометрия; тригонометрия; арифметика, алгебра және музыка теориясы, сан



ұғымының кеңейтілімі; комбинаториялық есептер; ықтималдылық туралы жазған шығармалары қарастырылған.

Фарабидің математикалық мұрасы мен музыка теориясын зерттеген Г.П. Матвиевская [3], О. Матякубов [4] және т.б. ғалымдардың еңбектерді, соңғы кездері бабамыздың математикалық мұрасын жан-жақты зерттеп, қазіргі білім беру жүйесіне ендіруді көздеп жүрген Е.Ы. Бидайбековтің [5] ғылыми еңбектерін атап өтуге болады.

Фарабидің музыканы өзге ғылымдармен, оның ішінде арифметикамен байланыстыруы, музыка теориясына (соның ішінде, арифметикасына) байланысты ұсынған кейбір маңызды ережелері туралы бұған дейін баяндалған болатын [7].

Фараби «Музыканың үлкен кітабы» еңбегінің кей бөлімдерін дыбыстың физикалық негізіне, оның таралу, өлшем принциптеріне арнаса, ал кейбір бөлімі музыкалық интервалдарды анықтау үшін математикалық, арифметикалық және геометриялық графикалық принциптерді қалай қолдануға болатындығын баяндайды.

Музыка – дыбыстар мен дыбыстық қатынастардың әлемі. Музыканың негізгі элементі дыбыс болып табылады. Фараби өзінің музыкалық шығармаларында дыбыс туралы берген түсініктемесі қазіргі заманғы түсініктерге де сай келеді. Дыбыс – басқа физикалық дененің күшінің (соққы беру) әркетінен пайда болатын физикалық дененің (қатты немесе жұмсақ) тербелісі. Дыбыс – өлшеудің төрт негізгі параметрлерінен тұрады: жоғарылығы, ұзақтығы, ырғағы, қаттылығы. Бұл параметрлердің алдыңғы екеуі жетекшілік және ұйымдастырушылық мәнге ие.

Фараби ежелгі грек ғалымдары секілді дыбыстық қозғалыстың негізгі екі түрін үзіліссіз және дискреттік қарастырды. Олардың шеткі шекарасы бір жағынан фонеманы, басқа жағынан музыкалық үндермен анықталады. Бұл екі қозғалыстың арасында екі түрдің де қасиеттері кездесетін речитация (музыкалық әуенмен бірге орындалатын сөз мәнері) деген түрі кездеседі.

Дыбыстың жетілуі – оның дыбыстардың ішкі үндестігіне, сонымен қатар жоғарылығы мен ұзақтығына байланысты. Ең құнды дыбыс бұл – үн. Үннің әсемдігі оның табиғилығымен және шынайылығымен анықталады. Үн қарама-қарсы екі бағытта болады: жоғары және төмен. Бұл қозғалыстардың өлшемі үндердің жоғарылау деңгейіне, олардың арақашықтығына байланысты. Мұны музыкада интервал деп атайды. Музыкалық интервал (лат. *intervallum* – арасы, қашықтық, айырмашылық) – белгілі биіктікте орналасқан екі дыбыстың арасындағы арақатынасы. Интервал музыкада өте маңызды. Музыканың тиімді қолдануы үшін интервал білу қажет. Интервал өлшемдерін анықтауда Фараби бір үннің басқаға қатынасымен қашықтығын білу үшін шектің ұзындығын негізгі фактор деп алады. Шек ұзын болған сайын, одан шығатын үн төмен бола береді. Керісінше, шек, қысқа болса, үн жоғары болады, осыған сәйкес дыбыста жоғары болады [3].

Пайда болған интервалдардың саны сандық қатынастар арқылы белгіленеді. Дәл осы жерде музыка мен математиканың сабақтастығы, музыканың математикалық теориясы басталады.

Музыкалық интервалдар әртүрлі мәнге ие. Оларды бөлуге және қосуға болады. Осыдан музыка теоретигі белгілі сандық қатынастармен, сонымен қатар ол қатынастарды қосу мен азайту тәсілдерімен таныс болу керек.

Фараби музыка өнерін білу үшін арифметикадан алынған біршама бастамаларға назар аударған. Әсіресе, сандық қатынастар жағынан қажет болған үш нарсені көрсетеді, олар:

1) Бірнеше сандар бір-бірімен белгілі қатынаста тұр. Біздерге өзара қатынастары осы қатынасты қамтыған екі санды табуымыз қажет;

2) Екі сан бір-бірне белгілі қатынаста тұр. Бізге осыған ұқсас қатынастағы, екеуінің ортасына да орта екі санды табу керек және ол екеуінің қосындысы, бастапқы қатынаспен тең болуы тиіс;

3) Екі сан өзара қатынаста орта сандарға ие. Олардың қатынасы сондай, олардың кейбірінің біріккен кезінде бастапқы қатынаспен тең болады. Бізге қосындысы қалдықты құрайтын сандарды табуымыз керек, яғни осы мөлшермен салыстырғандағы қатынастың қалдығын біліуіміз тиіс.

Осы үш жағдайдың біріншісі – «Қатынасты қатынасқа қосу», екіншісі – «Бір қатынасты бірнеше қатынастарға бөлу», үшіншісі – «қатынасты қатынастан айыру» деп аталған [6].

Осылайша, Фараби сандық қатынастармен орындалатын үш амалды орнатады – қосу, бөлу (жіктеу) және қатынастарды алу. Осы жерде ол музыка теориясына байланысты пайда болған көрсетілген үш есептің шешімінің қарапайым әдісін ұсынады. Сонымен қатар, әл-Фараби осы мақсатқа қажет болатын ғана сандық қатынастардың түрін қарастырумен шектеледі.

Мұндағы, қосу, бөлу және азайту деп ол дәстүр бойынша сәйкес көбейту, жіктеу және бөлу амалдарын түсінеді.

Фараби музыка теориясын құру үшін қажетті осы мәліметтердің көмекші сипаттамаларына байланысты пайда болған қосу, бөлу (жіктеу) және қатынастарды азайту ережелерін дәлеледеусіз келтіреді.

Қосу (көбейту). Оның қосу ережесі екі жағдайға ажыратылады:

- 1) қосылатын қатынастар бір-біріне тең;
- 2) қосылатын қатынастар бір-біріне тең емес.

Бірінші жағдайға қатысты ол былай жазады: «Егер сөз бір қатынасты екінші қатынасқа екеуі де тең болғанда қосу туралы болса, онда біз ол қатынасты ең қарапайым түрінде аламыз. Екі мүшесінің әрбірін өз-өзіне көбейтеміз. Алынған көбейтінділер бір-біріне ізделініп отырған қатынаста болады».

Оны былай жазуға болады:

$$\frac{A}{B} \cdot \frac{A}{B} = \frac{A \cdot A}{B \cdot B} = \frac{A^2}{B^2}.$$

Көрсетілген ереже келесі мысалмен келтіріледі: «Егер де, мысалы,  $1 + \frac{1}{3}$  қатынасын  $1 + \frac{1}{3}$  қатынасына (бұл қатынастардың әрқайсысының ең қарапайым мүшелері 4 пен 3-ке тең) қосқымыз келсе, онда соңғыларын өз-өзіне көбейтеміз. Сонда осы екі сан сәйкесінше 16 мен 9 сандарын береді. Осы сандардың қатынасы ізделініп отырған қатынас болады».

Берілген мысалда

$$\left(1 + \frac{1}{3}\right) \cdot \left(1 + \frac{1}{3}\right) = \frac{4}{3} \cdot \frac{4}{3} = \frac{16}{9}.$$

Әл-Фараби бұл ережені қосындылардың кез келген қажетті саны үшін жалпылайды.

Ол осыған ұқсас ережені қосылатын қатынастар бір-біріне тең емес жағдай үшін де келтіреді: «Егер қосылатын қатынастар өзара тең болмаса, онда олар не тізбектес не

месе тізбектес емес болады. Мысалы,  $1 + \frac{1}{2}$  және  $1 + \frac{1}{3}$  қатынастары тізбектес.  $1 + \frac{1}{2}$  және  $1 + \frac{1}{4}$  қатынастары тізбектес емес.

Егер қосылатын қатынастар тізбектес болса, онда олардың әрқайсысының ең қарапайым сандарын алып, қатынастардың біріндегі ең кіші сан бір уақытта басқа қатынаста ең үлкені болатынын байқаймыз. Осылайша, біз үш тізбектес – екі шеткі және бір ортаңғы сандар аламыз. Ең үлкен санның ең кішісіне қатынасы қатынастың суммасы болады».

Әл-Фараби «тізбектес» деп келесі түрдегі қатынастарды атайды

$$1 + \frac{1}{n}, \quad 1 + \frac{1}{n+1}, \quad 1 + \frac{1}{n+2}, \dots,$$

оларды қосу келесіден құралады

$$\left(1 + \frac{1}{n}\right) \left(1 + \frac{1}{n+1}\right) = \frac{n+1}{n} \cdot \frac{n+2}{n+1} = \frac{n+2}{n}$$

немесе

$$\left(1 + \frac{1}{n+1}\right) \left(1 + \frac{1}{n+2}\right) = \frac{n+2}{n+1} \cdot \frac{n+3}{n+2} = \frac{n+3}{n+1}.$$

Ары қарай әл-Фараби былай жазады: «Қосуға тиісті екі қатынас та тең емес және тізбектес емес болғанда, онда келесі түрге келтіреміз: олардың ең қарапайым мүшелерін аламыз. Олар бізге төрт сан береді. Олардың ең үлкені ең үлкен шеткі мәнді, ең кішкентайы – шеткі мәндердің ең кішісін білдіреді. Екі аралық сан, яғни ортаңғы сандар: бірі ең үлкен шеткі санға, екіншісі ең шеткі кіші санға жақын.

Егер ең үлкен санға жақын санды кіші санға, ал кіші санға жақын санды ең үлкен санға көбейтетін болсақ, онда алынған екі сан да ізделінді қатынаста болады».

Шамасы, әл Фараби «тізбектес емес» қатынас деп келесі түрдегі қатынастарды санайды:

$$1 + \frac{1}{n}, 1 + \frac{1}{n+2}, 1 + \frac{1}{n+4} \text{ және т.б.},$$

оларды қосу шынында да көрсетілген ережемен орындалады. Мысалы,  $1 + \frac{1}{n}$  мен  $1 + \frac{1}{n+4}$  қатынастарын қосу кезінде төрт сан алынады:  $n, n+1, n+4, n+5$ . Оларды көрсетілген ереже бойынша қос-қостан көбейтіп, ізделінді қатынас болатын төмендегі қатынасты аламыз:

$$\left(1 + \frac{1}{n}\right)\left(1 + \frac{1}{n+4}\right) = \frac{(n+1)(n+5)}{n(n+4)}.$$

Осылайша, әл-Фарабидің қатынастарды қосу амалы, мағынасы бойынша, бүгінгі бөлшектерді көбейту ережесімен сәйкес келеді.

Қатынастарды бөлу (жіктеу). Жоғарыда атап өткендей, әл-Фараби бойынша қатынастарды бөлу – берілген қатынасты олардың қосындысы бастапқы қатынасқа тең болатындай бірнеше өзге қатынастарға бөлу. Бұл музыка теориясының негізінде пайда болған арнайы амал, яғни: ол квартаның интервалдарын өзгермелі (модулирующие) компоненттерге жіктеу кезінде арифметикалық аппарат ретінде қолданылды.

Қатынастарды бөлу үшін әл-Фараби келесі ережені ұсынады: «Егер біз бір қатынасты бірнеше басқа қатынастарға бөлгіміз келсе,

онда біз мүшелері өзара бірдей шамаға немесе әртүрлі шамаға айырмашылықта болатын қатынастар қатарын құрамыз. Бірінші жағдайда төменде көрсетілгендей жасаймыз: берілген қатынастың қарапайым мүшелері бізге жүргізу қажет болатын бөлулер санына тең санға көбейтіледі. Осылайша, біз бөлуге тиісті қатынастың жаңа шеткі мүшелері болатын екі сан аламыз. Аралық сандар бір-бірінен ізделінді қатынастағы аралықта болады.

Әл-Фараби бұл ережені келесі мысалмен келтіреді: сөйтіп, мысалы, біз өзімізге  $\frac{4}{3}$  қатынасын қарапайым мүшелері бір-бірінен тең шамаға ерекшеленетін басқа үш қатынасқа бөлу мақсатын қойған болайық. 3 және 4 саны, яғни берілген қатынастың мүшелері 3-ке көбейтіледі. 12 және 9 шығады. Бұл сандардың арасына екі ортаңғы сандар орналасады, яғни 11 мен 10. Осылайша, біз

үш қатынас аламыз:  $1 + \frac{1}{11}$ ,  $1 + \frac{1}{10}$  және  $1 + \frac{1}{9}$  және төрт мүшесін аламыз».

Жалпылама түрде бұл ережені былай жазуға болады:  $\frac{n+d}{n}$  қатынасы берілген болсын, оны  $k$  қатынастарға бөлу керек.

Көрсетілген ереже бойынша:

$$\frac{n+d}{n} = \frac{k(n+d)}{kn} = \frac{kn+kd}{kn+d(k-1)}.$$

$$\frac{kn+d(k-1)}{kn+d(k-2)} \cdots \frac{kn+2d}{kn+d} \cdot \frac{kn+d}{kn}$$

Мұнда, мағынасы бойынша, әл-Фараби шеткі мүшелері  $k(n+d)$ ,  $kn$  және айырмасы  $d = (n+d) - n$  болатын арифметикалық прогрессияны құрайтын  $k$  сандарды табуға сүйенеді.

Келтірілген мысалда  $k=3$  – шеткі мүшелері сәйкес 12 мен 9-ға, айырмасы  $d = 4 - 3 = 1$  тең, сондықтан

$$\frac{4}{3} = \frac{12}{9} = \frac{12}{11} \cdot \frac{11}{10} \cdot \frac{10}{9}.$$

Бұл мысал кездейсоқ таңдалынған жоқ, себебі берілген жағдайда жіктеуге тек қана музыкада «жиі кездесетін» қатынастар ғана қатысады.

Әл-Фараби басқа жағдай үшін де ереже ұсынады, онда бір қатынасты мүшелері бір-бірінен бірдей емес санға айырмашылықта болатын бірнеше басқа қатынастарға бөлуге тура келеді. Ол үшін әл-Фараби бірінші берілген қатынасты көрсетілген әдіс бойынша мүшелері бір-бірінен бірдей санға айырмашылықта болатын басқа бірнеше қатынастарға бөлуді ұсынады, ары қарай осы алынған қатынастар өз кезегінде дәл осындай түрде бөлінеді. Әл-Фараби сандық қатынастарды жіктеудің басқа да түрлері болатынын ескереді.

Азайту (бөлу). Қатынастарды азайтуды әл-Фараби қатынастарды қосуға кері амал ретінде қарастырады. Ол мағынасы бойынша қазіргі бөлшектерді бөлу ережесіне ұқсас ережені ұсынады: «Егер бізге бір қатынастан екінші қатынастан алу керек болса, онда келесі ережені қолданамыз: екі қатынастан да ең қарапайым мүшелерін аламыз, бірінші қатынастың ең кіші мүшесін екінші қатынастың ең үлкен мүшесіне көбейтеміз, одан кейін соңғысының ең кіші мүшесіне бірінші қатынастың ең үлкен мүшесін көбейтеміз. Осы екі амалдың нәтижесінде бір-бірімен қалдық қатынаста болатын екі сан алынады.

Оны былай жазуға болады:

$$\frac{A}{B} : \frac{C}{D} = \frac{A \cdot D}{B \cdot C}.$$

Көрсетілген ереже келесі мысалмен келтіріледі: «Егер, мысалы бізге  $1 + \frac{1}{3}$  қатынасын  $1 + \frac{1}{2}$  қатынасынан алу керек болса, онда біз осы екі қатынастың қарапайым мүшелері сәйкес: 4 пен 3, 3 пен 2 болатынын

байқаймыз. 3-ті, яғни  $1 + \frac{1}{2}$  қатынасының ең

үлкен мүшесін 3-ке, яғни  $1 + \frac{1}{3}$  қатынасының ең кіші мүшесіне көбейтеміз, содан кейін

2-ні 4-ке көбейтеміз. Осы екі амалдың нәтижесінде екі сан аламыз, яғни 9 және

8, олардың қатынасы, яғни  $1 + \frac{1}{8}$  ізделінді қатынас, яғни қалдық болады».

Берілген мысалда:

$$\left(1 + \frac{1}{2}\right) : \left(1 + \frac{1}{3}\right) = \frac{3}{2} : \frac{4}{3} = \frac{3 \cdot 3}{4 \cdot 2} = \frac{9}{8}.$$

Сонымен қатар, әл-Фараби алгебраны «арифметикалық шебер әдістерге» жатқызады.

Фараби математика тарихындағы алғашқылардың бірі болып пәні белгісіздердің сандық мәндерінің әдісін табу болып табылатын алгебраны математиканың тарауы ретінде анықтайды. Бұл ретте алгебралық теңдеулердің белгісіздері ретінде, сондай-ақ коэффициенттері ретінде сандармен қатар үзіліссіз геометриялық шамалар да алынады [2].

Алгебрамен қарастырылатын объекттерді кеңірек қамту үшін әл-Фараби сан түсінігін оң нақты сан түсінігіне дейін кеңейту идеясын ұсынады. Ежелгі грек математиктерінің теориялық ережелеріне сүйеніп, бірінші кезекте Евклидтің «Бастамасынан», сонымен қатар орта ғасыр алгебраистері мен практик-есептеушілерінің жаңа жетістіктеріне сүйеніп, ол алғашқылардың бірі болып, геометриялық шамалар (рационал және иррационал) мен сандар (рационал және иррационал) арасындағы бірімәнді сәйкестікті табады, сонымен бірге шамалардың есептік (сандық) сипаттамасы үшін «узм» («шам») немесе «үлкендік») ерекше терминін енгізеді.

Осыған байланысты әл-Фараби былай деп жазады: «Рационал және иррационал сандар санның санға қатысы сияқты бірі басқасына қатысты болғандықтан, әрбір сан шамасы (узм) бойынша рационал немесе иррационал шамаға тең болады.

Егер шамасы (узм) бойынша қайсыбір шамаға тең сан табылса, онда бұл шамалар да қандай да бір түрде табылады. Сондықтан шамасы (узм) бойынша рационал және иррационал шамаларға тең болуына байланысты кейбір сандар рационал, кейбір сандар – иррационал болып саналады.



Осылайша, әл-Фараби бойынша әрбір геометриялық шама сандық сипаттама – узмға ие болады, біздің ойымызша ол рационал және иррационал қатынастардың «белгісі» ұғымының бастамасы болған.

«Музыканың үлкен кітабында» әл-Фараби сандық қатынастар мен геометриялық шамалардың қатынастары арасына ерекше айырмашылық жасамайды. Ол, мәні бойынша, сандық қатынасты шамалар қатынасының жеке жағдайы ретінде қарастырады. Мысалы,  $\frac{A}{B} = \frac{C}{D}$  пропорциясынан әл-Фараби  $\frac{A}{C} = \frac{B}{D}$  пропорциясын алады, мұндағы  $A, B, C, D$  – сәйкес тондардың сандық мәндері. Тіпті, бұл трактаттағы көптеген пікірлерде әл-Фараби тонды түзудегі нүктелермен теңестіреді және әрбір тонға нақты санды сәйкес қояды. Мұның барлығы ғалымның математиканың өзекті мәселелерінің бірі – сан түсінігінің кеңейтілімін шешуге талпынысын білдіреді. Алгебраны арифметика үшін де геометрия үшін де жалпы ғылым ретінде анықтай отырып, әл-Фараби арифметика мен геометрия арасындағы терең байланысты ашады.

Қорыта келе, Фараби әртүрлі музыкалық интервалдарды, түрлер, группаларды алу кезінде арифметикалық қатынастармен орындалатын барлық амалдарды шебер қолданады, сонымен қатар ол көпсанды, өте қиын болып табылатын арифметикалық-алгебралық сипаттағы мәселелерді шешеді. Фарабидің музыка теориясындағы арифметикалық-алгебралық әдісі математиканы, музыка теориясын жете түсінуге ықпал етіп, жалпы мәдениетіміз бен ғылымымызды дамытуда маңызды орын алатыны сөзсіз.

*Пайдаланған әдебиеттер тізімі:*

1. Назарбаев Н.Ә. Тарих толқынында. – Алматы: Атамұра, 2003. – 288 б.

2. Кубесов А. Математическое наследие Аль-Фараби. – Алма-Ата: Наука, 1974. – 247 с.

3. Матвиевская Г.П. Учение о числе на средневековом Востоке. – Ташкент: Фан, 1967. – 344 с.

4. Матякубов О. Фараби об основах музыки Востока. – Ташкент: Фан, 1986. – 86 с.

5. Бидайбеков Е.Ы. Әл-Фәрәбидің математикалық мұралары заманауи білім беру үдерісінде //«Педагогика және психология» ғылыми-әдістемелік журналы. – Алматы, 2015. – №2(23). – Б.66-70.

6. Әбу Насыр Әл-Фараби. Он томдық шығармалар жинағы. Музыка туралы үлкен кітап (8 бөлім). – Астана: Лотос-Астана, 2008. – 360 б.

7. Бидайбеков Е.Ы., Ошанова Н.Т., Төребекова Р.Қ. Әл Фараби бойынша музыка теориясының арифметикалық негіздерін оқып-зерттеудің қажеттілігі //Вестник КазНПУ имени Абая. – 2016. – №4 (56). – 44-50 с.

#### *References*

1. Nazarbaev N.Ә. Tarih tolkynynda. – Almaty: Atamұra, 2003. – 288 b.

2. Kubesov A. Matematicheskoe nasledie Al'-Farabi. – Alma-Ata: Nauka, 1974. – 247 s.

3. Matvievskaya G.P. Uchenie o chisle na srednevekovom Vostoke. – Tashkent: Fan, 1967. – 344 s.

4. Matyakubov O. Farabi ob osnovah muzyki Vostoka. – Tashkent: Fan, 1986. – 86 s.

5. Bidajbekov E.Y. Әl-Fәрәбидің matematikalық мұралары заманауи bilim беру үдерisinde //«Pedagogika zhәне psihologiya» ғылыми-әдістемелік zhurnaly. – 2015. – №2(23). – B.66-70.

6. Әбу Nasyr Әl-Farabi. On tomduқ shyғarmalar zhinaғы. Muzyka turaly үlken kitap (8 bөlim). – Astana: Lotos-Astana, 2008. – 360 b.

7. Bidajbekov E.Y., Oshanova N.T., Tөrebekova R.Қ. Әl Farabi bojynsha muzyka teoriyasynuң arifmetikalyқ negizderin oқyp-zertteudің kazhettiligi. //Vestnik KazNPU imeni Abaya. – 2016. – №4 (56). – 44-50 s.

#### *Аннотация*

Бидайбеков Е.Ы., Медеуов Е.У., Ошанова Н.Т. **Арифметико-алгебраический метод получения музыкальных интервалов по аль-Фараби** //Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

В данной статье рассматриваются арифметические основы теории музыки аль-Фараби, арифметико-алгебраические методы для получения музыкальных интервалов по Фараби. Предложены основные действия арифметико-алгебраических операций с отношениями по Фараби для получения музыкальных интервалов.



Фараби обратил внимание на некоторые проблемы для изучения музыкального искусства. В этой статье дается обширное понятие о том, как три основные задачи нужны для получения соотношения. Музыкальные интервалы имеют разное значение. Их можно разделить, умножать и сложить. В теории музыки надо быть знаком арифметико-алгебраическим методом для работы с соотношениями, а также арифметическими действиями как умножение, деление и сложение.

Все это представляет одну из самых актуальных проблем математики – расширить понятие о числах.

*Ключевые слова:* арифметика, арифметико-алгебраические методы, теория музыки, арифметические отношения, музыкальный интервал

#### *Abstract*

Bidaybekov E.Y., Medeuov E.U., Oshanova N.T. **Arithmetic-Algebraic Method of Musical Intervals for al-Farabi** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

In this paper we consider the arithmetic foundations of the theory of al-Farabi music, arithmetic-algebraic methods for obtaining musical intervals by Farabi. The main actions of arithmetic-algebraic operations with Farabi relations for obtaining musical intervals are proposed.

Farabi drew attention to some problems for the study of musical art. This article gives an extensive idea of how the three main tasks are needed to obtain a correlation. The musical intervals have different meanings. They can be divided, multiplied and folded. In music theory, one must be familiar with the arithmetic-algebraic method for working with relations, as well as arithmetic operations such as multiplication, division, and addition.

All this represents one of the most urgent problems of mathematics – to expand the concept of numbers.

*Key words:* arithmetic, arithmetic-algebraic methods, music theory, arithmetic relations, musical interval

МРНТИ 159.9 (075.8)

АХТАЕВА Н.С.<sup>1</sup>, КАМЗАНОВА А.Т.<sup>2</sup>, ХВОРОСТ К.<sup>3</sup>, НАЖЕМИДИН А.<sup>4</sup>, ТӨЛЕНДІ Ш.К.<sup>5</sup>  
nadiyans@mail.ru

<sup>1, 2, 3, 4, 5</sup> *Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
(Алматы, Казахстан)*

## **РИТУАЛЫ КАК СПОСОБЫ СПЛОЧЕНИЯ СЕМЬИ**

### *Аннотация*

В статье рассматривается краткая история зарождения ритуалов, дано определение этого научного понятия со ссылкой на главного исследователя этой проблемы – Э.Эриксона, который использовал идею ученого-этолога К. Лоренца. В этологии термин «ритуал» использовался для описания сформированных в филогенезе церемониальных действий у общественных животных. Приведены фрагменты из лекции известного российского специалиста в области психологии развития Обуховой Л.Ф., связанные с семейными ритуалами. Представлены примеры ритуалов из семей студентов первого курса, прослушавших курс лекций по психологии развития. Эти примеры свидетельствуют о том, что действительно ритуалы способствуют укреплению семейных традиций, сплочению взаимоотношения между членами семьи и прививают глубокие чувства привязанности, особого тепла к родительскому дому, ко всем родным и близким в семье.

*Ключевые слова:* ритуалы, ритуализация, ритуальные действия.

**Введение.** Из литературы, в частности, ловеку в преодолении трудных жизненных ситуаций, в решении сложных личностных проблем помогают специфические взаимо-

отношения между родителями и детьми – это ритуалы. Ритуалы – это особые, эмоционально окрашенные, повторяющиеся формы взаимодействия, влияющие на всех участников общения в социальных институтах (семье, коллективе).

**Основная часть.** Российский психолог в области психологии развития и возрастной психологии Л.Ф. Обухова в одной из своих лекций приводит интересный пример ритуала. Ее сын по утрам, перейдя дорогу, обычно ей махал рукой, когда она ежедневно выходила на балкон, и только тогда шел с радостью в школу. Однажды она не смогла выйти на балкон и не попрощалась с ним. Вечером, придя домой со школы, он в первую очередь спросил у нее: «А почему ты не вышла на балкон? А я тебя ждал!». Такой ритуал, пожалуй, есть во многих семьях. Он вселяет в ребенка уверенность, надежду и другие позитивные эмоции. На всех уровнях человеческих отношений наблюдаются в сущности ритуальные действия. Э. Эриксон считал, что понятие «*ритуал*» имеет разные значения. Одно из наиболее старых используется в этнографии и относится к обрядам и ритуалам, совершаемым взрослыми людьми, для того, чтобы отметить повторяющиеся события, например, смену времен года. Ритуал в психологии взаимствован Э. Эриксоном из этологии. В этологии термин «*ритуал*» используется для описания сформированных в филогенезе церемониальных действий у общественных животных. В XX веке был такой ученый-этолог К. Лоренц. Работая в замечательном месте, он мог изучать поведение животных в естественных условиях. Его объектом исследования был серый гусь. К. Лоренц открыл феномен «*Запечатление*». Ученый заметил, когда только что появлялся гусенок на обломках скорлупы на свет, то мать произносит звук и гусенок приветствует свою мать. К. Лоренц описал приветствие одного животного (новорожденного гусенка) другим (его матерью). Это был ритуал встречи гусенка со своей матерью. И эту идею использовал у него Э.Эриксон. Мы часто в различных семьях наблюдаем риту-

ал встречи ребенка с матерью по утрам. Что делает мама? Она обычно его нюхает, ласкает, целует, гладит, массирует разные участки тела, приговаривая самые теплые слова. Это поддерживает ребенка, бодрит и вызывает положительные эмоции: улыбку, гуление. И в последующей нашей жизни ритуалы поддерживают нас. Они носят игровой характер. Но если они повторяются однообразно, то нам становится скучно. Именно игривость ритуалов, их непринужденность психологически поддерживает членов семьи, формирует сплоченность в семье. Если нет этих разнообразных форм ритуальных действий, то происходит «духовная выхолощенность» – ритуализация. Если мама не разговаривает с раннего детства с ребенком, то это неблагоприятно сказывается для последующего развития. Если мама не сохраняет контакт глаз, занята своими бытовыми делами, то дети становятся иногда аутистами. Мать должна вести себя таким образом, чтобы вызвать у ребенка желаемое поведение. Они по-разному кормят, и это зависит от качества матери, от ее общей культуры и образованности, материнского чутья, эмпатии. Ритуалы стереотипизированы, т.е. осуществляются по образцам, которые существуют в данном обществе. В обществе есть эти образцы ритуализированных форм общения. Ритуалы появляются с определенной периодичностью, повторяются. Все они проходят через тело, связаны с работой органов (физиологических потребностей). Особенно заботливое отношение проявляется в подборе имени ребенка, так как имя включается в ритуализирование форм взаимодействия, по мнению российских философов П.А. Флоренского, А.Ф. Лосева и др., через имя происходит связь с поколением. У каждой мамы свои индивидуальные формы взаимодействия, и подстроены к ребенку. Э.Эриксон обозначил критерии ритуальных действий:

- 1) общее значение для всех участников взаимодействия при сохранении различий между индивидами;
- 2) способность к развитию по стадиям жизненного цикла, в ходе которого дости-

жения предыдущих стадий в дальнейшем на более поздних этапах обретают символическое значение;

3) способность сохранять известную новизну при всех повторениях, игровой характер.

Вот как характеризуют в своей семье ритуалы студенты первого курса, прослушавшие курс «Психология развития».

«Хотелось бы начать с того, что большое количество времени своего детства я провела в доме у бабушки с дедушкой. По этой причине в моей памяти не так много воспоминаний о ритуалах, связанных с моими родителями. Но, тем не менее, в этом эссе я расскажу о ритуалах, проведенных как родителями, так бабушкой и дедушкой.

Так, *первый маленький ритуал* заключается в том, что каждый раз, через 10-15 минут после того, как я «засыпала», моя мама обязательно приходила в мою комнату, целовала меня и говорила много нежных слов. А помню я все это потому, что была в состоянии, будучи в котором понимаешь и слышишь все происходящее, но в то же время находишься на грани сна.

*Следующий ритуал* связан с моим дедушкой. Каждое утро после того, как я просыпалась, мой дедушка заходил в мою комнату и пытался меня рассмешить с помощью различных «гримас» на своем лице. Благодаря этому у меня каждый день было очень хорошее настроение. И даже сейчас, вспоминая это, на моем лице появляется улыбка, а в душе благодарность за поднятое настроение и столь необычное проявление любви со стороны моего дедушки.

*Третий ритуал* из моего детства являлся для меня, скорее, какой-то привычкой, поскольку каждый раз, идя к летней кухне, находящейся отдельно от самого дома, я точно была уверена в том, что бабушка меня своеобразно поприветствует, спросит, как мне спалось, а на столе меня обязательно будут ждать оладьи с вареньем. Более того, к этому ритуалу можно будет добавить то, что бабушка, обращаясь ко мне, всегда произноси-

ла слово «девочка» либо «доча». По началу, для меня это было как-то странно, но после я к этому привыкла.

*Последним ритуалом*, оказавшим на меня наибольшее влияние, является наблюдение за звездами. Каждое лето, когда мы с сестренкой приезжали к бабушке, она заставляла смотреть нас на звезды, поскольку живя в загрязненных городах, возможности увидеть их такими красивыми и яркими мы не имели. После данного ритуала во мне развился огромный интерес и любовь к звездам. До сегодняшнего дня, не смотря на свой возраст, я продолжаю придавать огромное значение звездам так же, как я делала это в детстве».

Примеры хороших ритуалов в моей семье:

– Приветствие каждое утро стало для нас ритуалом. Мы обязательно должны сказать доброе утро или поцеловать в щечку одного из членов семьи.

– Общая трапеза. Один раз в день, за ужином, мы собираемся за общим столом для принятия пищи и для того, чтобы поговорить. Если каждый делает себе свой бутерброд, обед разогревают в микроволновке все по отдельности, а ужин проходит перед телевизором, общность пропадает.

– Небольшие семейные обязанности каждого из членов семьи. Моя сестренка, к примеру, всегда убирает нашу обувь в шкаф после прогулки; брат выносит мусор; каждое утро воскресенья мы все вместе застилаем кровати и т.п.

– Также в нашей семье важен ритуал не только приветствия, но я расставания. При прощании мы обязательно желаем удачного дня друг другу.

**Заключение.** Семейные ритуалы – это неписанные законы семьи, воспроизводимые в силу привычки и убеждения, что это правильно. Свои ритуалы есть в каждой семье – это мелочи, которые делаются всегда и о которых никто не ведет дискуссий, надо это делать или не надо. Имеются в виду такие мелочи, как приветствия и прощания, смена

обуви при входе в квартиру с улицы, мытье рук перед едой, чистка зубов, пристегивание в машине и т.д. Семейные ритуалы соблюдаются только, если все члены семьи их выполняют. *Хорошие ритуалы – ритуалы, которые помогают общности и взаимоподдержке друг друга.* Ритуалы помогают членам семьи чувствовать себя семьей, микрогруппой. В каждой семье, какой бы она не была – маленькой или большой – есть свои обычаи, традиции. Ритуалы укрепляют семейные ценности, объединяют семью, особенно в нестабильные времена.

*Список использованных источников*

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 370 с.
2. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996. – 483 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 2016. – 360 с.

*References*

1. E'rikson E'. Identichnost': yunost' i krizis. – M., 1996. – 370 s.
2. E'rikson E'. Detstvo i obshchestvo. – Spb., 1996. – 483 s.
3. Obuhova L.F. Vozrastnaya psihologiya. – M., 2016. – 360 s.

*Аңдатпа*

Ахтаева Н.С., Камзанова А.Т., Хворост К, Нажемидин А., Төленді Ш.К. **Отбасыны біріктіретін әдістер ретіндегі салттар** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақалада салт-дәстүрлердің қысқаша шығу тарихы осы мәселенің басты зерттеушісі, этолог-ғалым К. Лоренцтің идеясын пайдаланаған Э.Эриксонның зерттеуіне сүйене отырып баяндалады. Этология ғылымында «ритуал» (салт-дәстүр, әдет-ғұрып) термині қоғамдық жануарлардың әдет-ғұрыптық әрекеттерінің құрылымдарын сипаттау үшін қолданылады. Мақалада психология ғылымы саласының атақты ресейлік маманы Л.Ф.Обухованың дәрістерінен үзінділер келтірілген. Даму психологиясы бойынша дәрісті тыңдаушылардан, әр отбасында кездесетін салттар мен ғұрыптарға аса мән бере отырып бірінші курс студенттері арасынан «ритуал» (салт-дәстүр, әдет-ғұрып) бойынша мысалдар мен пікірлер келтірілген. Бұл келтірілген мысалдар, отбасы мүшелерінің арасындағы қарым-қатынастың ұйымшылдыққа бастайтынын және отбасылық үйге, жанұядағы жақындары мен туыстарына деген құштарлықтың терең сезімдері отбасылық дәстүрлердің нығаюына мүмкіндік беретіндігін дәлелдейді.

*Түйін сөздер:* ритуалдар (салт-дәстүрлер, әдет-ғұрыптар), ритуализация, салттық әрекеттер.

*Abstract*

Akhtayeva N.S, Kamzanova A.T., Khvorost K., Nazhemidin A., Tolendi Sh.K. **The rituals as a way of family cohesion** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The article deals with a brief history of the origin of rituals, a definition of this scientific concept is given with reference to the principal investigator of this problem – E.Erikson, who used the idea of the scientist-ethologist K. Lorenz. In the ethology the term “ritual” was used to describe the ceremonial actions formed in phylogeny of social animals. Fragments from the lecture of a prominent Russian specialist in the field of development psychology Obukhova LF, related to family rituals, are given. Examples of family rituals of first-year students who trained in developmental psychology lectures are presented. These examples show that, indeed, rituals contribute to the strengthening of family traditions, the rallying of the relationship between family members and instills deep feelings of attachment, special warmth to the parents' house, to all relatives and close people.

*Keywords:* rituals, ritualization, ritual actions.

МРНТИ 14.23.07

Г.Т. АБИТОВА <sup>1</sup>  
abitova@mail.ru

<sup>1</sup> Алматинский филиал  
Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов  
(Алматы, Казахстан)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### *Аннотация*

В эпоху современного информационного общества особую теоретическую и практическую значимость приобретает формирование информационной культуры личности. Статья посвящена воспитанию личности ребенка к ориентированию в информационных потоках и умению работать с различного рода информационными источниками. Автор подчеркивает, что именно в дошкольном возрасте происходит интенсивное познание ребенком окружающего мира на основе полученной информации, формируются все психические компоненты личности ребенка. Эти психологические достижения позволяют детям старшего дошкольного возраста не только эффективно вписываться в мир людей, но и активно его осваивать, делать выбор в пользу собственного развития в социуме по отношению к пространству и событиям, значимым для взрослого и социальной роли. В связи с этим возрастает значимость пространства сотворчества с родителями, педагогами, которая способствует становлению, реализации, раскрытию, самосовершенствованию личности ребенка.

Автором на основе анализа педагогических исследований и учета возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста определены следующие структурные компоненты основ информационной культуры дошкольника: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, действенно-практический и творческий.

*Ключевые слова:* информационная культура, дошкольный возраст, структурный компонент, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, действенно-практический и творческий.

**В**ведение. Особенностью современно-го этапа развития общества является стремительное увеличение потоков информации, совершенствование информационных технологий и компьютерной техники. Создателями и одновременно потребителями информационного продукта становятся люди разного возраста, образования и социального статуса. Опыт свидетельствует о том, что сегодня в информационные потоки включаются непосредственно или опосредованно не только взрослые, но и дети старшего дошкольного возраста. Современный

ребенок с рождения окружен насыщенной информационной средой. Он становится потребителем разнообразной информации, поступающей из всевозможных источников, поскольку его восприимчивость к любой информации основывается на любопытстве и любознательности, неподдельном интересе ко всему новому и неизведанному. Поэтому именно дети, сегодня являются наиболее незащищенным субъектом, неподготовленным к использованию различного рода информации, которая по своему содержанию может быть, как созидательной, так и разрушитель-



ной. Соответственно, возрастает интерес к обоснованию роли и значения информации как основного продукта и ресурса культуры современного общества. В связи с этим становится актуальным формирование основ информационной культуры, начиная именно с дошкольного возраста и в дальнейшем продолжая знакомство с окружающим миром и явлениями при постепенном расширении горизонтов познания.

**Основная часть.** Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка, именно в этот период жизни происходит становление новых психологических механизмов деятельности и поведения дошкольника, формируется устойчивая структура мотивов, появляется потребность в новых впечатлениях, информации, которая постепенно перерастает в познавательную потребность, зарождаются новые социальные потребности: в уважении и признании успехов взрослыми и сверстниками, в собственном самоутверждении и самореализации своих способностей.

Значимость данного возраста состоит в том, что дошкольник начинает осознавать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. В старшем дошкольном возрасте появляется способность анализировать свою деятельность и соотносить свои мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих, формируется устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности. Происходят значительные изменения структуры и содержания детской деятельности. Начиная с подражания взрослому, через активное участие в сюжетно-ролевой игре, ребенок приходит к наиболее интенсивному освоению смыслов и целей широкого круга видов деятельности, к умению контролировать свои действия и оценивать их результат. Все это позволяет осваивать различные жизненные позиции, расширять внутренний опыт и формировать различные способы отношения к информа-

ции, которая становится знанием, обуславливающим поведение дошкольника.

На этом жизненном этапе происходит значительное расширение рамок общения с взрослыми, прежде всего за счет овладения речью, которая выводит коммуникативные контакты за пределы конкретной ситуации [7, С.148]. Теперь общение происходит по поводу познавательных, нравственных, личностных проблем. Интенсивно развиваются формы и содержание общения со сверстниками, превращаясь в мощный фактор психического развития, который влечет за собой освоение соответствующих коммуникативных умений и навыков. Таким образом, дошкольный возраст можно назвать периодом наиболее интенсивного освоения смыслов и целей человеческой деятельности, периодом интенсивной ориентации в них. При этом ключевыми для растущей личности является поиск себя в сообществе других, осознание мотивов собственной деятельности, смысла знания в жизни, осмысление жизненной ситуации, скрытых смыслов личностных ценностей.

Дошкольный возраст сензитивен для формирования основ информационной культуры ребенка в связи с бурным развитием восприятия, памяти, мышления, речи и воображения дошкольника, стабилизацией его эмоционально-волевой сферы. Эти психологические достижения позволяют детям старшего дошкольного возраста не только эффективно вписываться в мир людей, но и активно его осваивать, делать выбор в пользу собственного развития в социуме по отношению к пространству и событиям, значимым для взрослого и социальной роли. В связи с этим возрастает значимость пространства сотворчества с родителями, педагогами, которая способствует становлению, реализации, раскрытию, самосовершенствованию личности ребенка.

При этом для взрослого актуальным должен быть тот факт, что имеющиеся у ребенка возможности упорядочивания информации пока еще не позволяют ему полностью переработать поток поступающих сведений

о большом мире. Несоответствие между познавательными потребностями ребенка и его возможностями переработать информацию может привести к перегрузке сознания различными разрозненными фактами и сведениями, многие из которых дети 5-6 лет не в состоянии осмыслить и понять. Поэтому педагогу необходимо формировать гибкость и адаптивность мышления, готовность к постижению новой информации, компетентность в освоении окружающего мира и адекватность жизнедеятельности в нём.

Доказано, что восприятие малышом окружающего мира строится на тех критериях и оценках, которые преподносят ему взрослые. Следовательно, накопление ребенком ценного опыта познания, деятельности, творчества, постижение им своих возможностей, самопознание происходят непосредственно только в совместной деятельности со взрослым. При этом в идеале взрослый не навязывает ребенку какие-то свои понятия или ценности, а вместе с ним формирует его внутренний мир, открывая ему новые горизонты действительности, которые способствуют раскрытию возрастного потенциала дошкольника.

Картина мира, формирующая в сознании ребенка, представляет собой модель окружающего, возникающую благодаря считыванию и обработке информации. Ее особенности обуславливают уникальность ценностно-смыслового отношения к миру в целом, к информации в частности, а также особенность поведения каждого ребенка. В связи с этим дошкольника необходимо учить не просто «поглощать» информацию, но и анализировать ее, классифицировать, то есть обрабатывать, интерпретировать. Ценность информации зависит от осмысления значимости информации для собственной жизни, также от того, насколько в дальнейшем она найдет применение в других видах деятельности дошкольника [4, С.48].

На основе анализа педагогических исследований и учета возрастных особенностей детей дошкольного возраста определены следующие структурные компоненты основ

информационной культуры: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, действенно-практический и творческий.

Структуру мотивационного компонента составляет познавательный интерес к различным средствам информации, сформированной познавательной потребностью в ней и стремлением к овладению информацией. При этом у ребенка познавательные потребности представлены в основном новыми впечатлениями и любознательностью. Здесь важно формирование умения понимать, преобразовывать усвоенную информацию и применять ее в новых условиях, стремление использовать возможности разных источников информации в познавательной деятельности.

Педагогу при формировании информационной культуры дошкольников целесообразно использовать различные способы мотивации, которые предусматривают включение заданий, отличающихся новизной, занимательностью и необычностью ситуации. Это способствует появлению у ребенка желания отказаться от образца, проявлению самостоятельности, формированию умений работать в условиях поиска, развитию сообразительности, любознательности. В ходе занятий использование графики, видео, мультипликации и звуков позволяет обучающемуся получить максимальное впечатление от осваиваемого материала, стимулирующее интерес к познавательной деятельности. Важно то, что активное включение в осваиваемый материал картин и фотографий позволяет сделать фактический материал жизненным и интересным, в процессе выполнения заданий дети учатся видеть сходства и различия, замечать изменения, выявлять причины и характер этих изменений, на этой основе формулировать выводы. Совместная деятельность с педагогом в выявлении познавательных интересов ребенка, индивидуальных способов отношения к информации способствует использованию имеющихся знаний в новых условиях [2, С.79].

Структура когнитивного компонента информационной культуры включает систему

объективных знаний об источниках информации и информационной среды, умение ориентироваться в информации, концентрировать внимание на наиболее важных смыслообразующих звеньях информационного потока. В поисках правильного решения в познавательной деятельности ребенок может интегрировать и синтезировать информацию, замечать различия в информации, делать выводы из полученной информации.

Овладение современными знаниями, умениями, навыками в области поиска, отбора, хранения и использования информации дают возможность дошкольнику приспособиться к быстро изменяющимся условиям информационной среды и ощущать себя в ней комфортно. Поэтому процесс работы с информацией предполагает наличие следующих основных этапов

**1 этап. Поиск и получение информации.**

– умение ориентироваться в источниках информации (книги, предметы искусства, игрушки; рассказ сверстника, взрослого, телевидение, видеофильмы и т.д.);

– умение получать информацию, используя различные источники;

– умение воспринимать на слух и понимать различные виды сообщений.

**2 этап. Понимание и преобразование информации.**

– уметь производить и использовать информацию;

– оценивать ее, дифференцировать выделять главное;

– получение информации, ее анализ и интерпретация.

**3 этап. Применение и представление информации.**

– умение задавать вопросы на интересующую тему;

– умение делать выводы из полученной информации;

– умение находить в ней смысл, применять в жизни.

Эмоциональный компонент отражает чувственное восприятие ребенком как самой информации, так и ее носителя и поль-

зователя, что проявляется в эмоциональных состояниях и чувствах, выражается в двигательной активности и настроении.

Влияя на другие сферы личности, эмоциональный компонент способствует развитию ребенка в целом, связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей [3, С.157]. В старшем дошкольном возрасте эмоции – это уже не просто мгновенная реакция на ситуацию, а её осмысливание.

Яркие эмоции становятся основой формирования острой потребности детей не только в конечном продукте творчества, но, главное, в осуществлении самого этого процесса в известной мере независимо от решения частных, утилитарных задач. Это способствует раскрепощению различных детских деятельностей, имеющих творческий характер, благоприятствует их развитию [5, С.71]. Таким образом, эмоциональная насыщенность процесса детского творчества ведет к интенсификации развития новых мотивов деятельности дошкольников, что существенно перестраивает мотивационно-эмоциональную сферу ребенка и, в конечном счете, способствует формированию эвристической структуры личности.

Чувства ребёнка становятся более глубокими по смысловому содержанию, при этом эмоции оказывают существенное влияние на протекание познавательной деятельности. Регулирующая роль эмоции возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность, но и предшествуют ей, что подготавливает ребенка к включению в эту деятельность. Таким образом, эмоции и сами зависят от деятельности и оказывают на нее свое влияние. Они помогают дошкольнику воспринимать информацию и реагировать на нее. Одним из таких проявлений является использование компьютера, которое вызывает интерес дошкольника, отражающее не только его собственную активность, но яркие эмоциональные переживания рождают желание самостоятельно узнать что-то новое, строить предположения. Поэтому роль эмоций в деятельности ре-

бенка существенно изменяется. Если раньше ребенок испытывал радость от того, что получил желаемый результат, то теперь он радуется потому, что может этот результат получить самостоятельно. Следует подчеркнуть, что эмоциональный компонент – это мощный импульс для развития познавательной активности ребёнка.

В ходе работы с информацией дошкольник начинает включать в процесс управления своими эмоциями слова, что ведёт к осмыслению и проявлению таких эмоций как симпатия, сочувствие, формируется чувство товарищества и чувство ответственности по отношению к окружающим его взрослым и сверстникам. На данном этапе жизни возрастает способность к самооценке [6, С.154].

Таким образом, эмоциональный компонент проявляется в эмоциональных состояниях и чувствах, возникающих при работе с компьютером, использовании различных информационных источников (книг, журналов, энциклопедий и т.п.), и находит отражение в речи, мимике, настроении и двигательной активности ребенка.

Действенно-практический компонент проявляется в поиске и актуализации информации в деятельности, в умении выбирать оптимальный способ работы с информацией, в личностно-оценочном отношении к полученной информации, к способам и средствам ее получения, передачи и хранения.

Действенно-практический компонент включает:

- умение формулировать цели, задачи информационной деятельности;
- умение работать с компьютером (подготовить к работе, запустить, остановить) элементарные навыки работы с компьютерными программами;
- умение извлекать информацию из различных источников, как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять её в понятном виде и уметь эффективно использовать;
- умение работать с различной информацией.

Творческий компонент характеризуется принятием творчества во всех его проявлениях, потребностью в новой информации, увлечённостью процессом познания; стремлением к исследовательской деятельности; проявлением самостоятельности и творчества в подборе средств и способов познания; сотворчеством с взрослыми; стремлением излагать свою точку зрения и доказывать правоту.

В современной педагогике и психологии под творчеством детей понимают деятельность, в процессе которой создается нечто новое для самого ребенка [5, С.65]. Оно имеет место тогда, когда ребенок воображает, комбинирует, изменяет, создает что-либо такое, чего он раньше не видел, чего в его непосредственном личном опыте не было. В основе всякого творчества лежит догадка, гипотеза или собственный замысел ребенка. Если их нет, то нет и творчества. Предпосылками творческой деятельности ребенка являются гибкость мышления (способность варьировать способы решения), критичность (способность отказаться от продуктивных стратегий), способность к сближению и сцеплению понятий, цельность восприятия [1, С.163].

В процессе творчества ребенок развивается интеллектуально и эмоционально, определяет свое отношение к жизни и свое место в ней, приобретает опыт коллективного взаимодействия, совершенствует навыки работы с различными инструментами и материалами.

**Заключение.** Следует отметить, что все компоненты информационной культуры детей дошкольного возраста взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Итак, информационную культуру дошкольника следует рассматривать как целенаправленный процесс взаимодействия взрослых и детей, носящий личностно-ориентированный характер, направленный на достижение личностно значимых результатов в информационной деятельности. В таком процессе учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, при этом об-



разование должно совокупно охватить весь спектр социально значимых направлений, обеспечивая гармонию внешнего и внутреннего мира ребенка.

Следует отметить, что формирование информационной культуры дошкольника способствует успешному решению задач образования:

- оказывает влияние на широту кругозора ребенка, меру ее информированности;
- способствует осуществлению логических операций, развивая творческое мышление дошкольника;
- воздействует на развитие личности ребенка, вырабатывая ценностное отношение к информации;
- развивает информационный интеллект дошкольника.

В этой связи можно заключить, что период старшего дошкольного детства создает предпосылки для формирования основ базовой культуры личности в целом, информационной культуры в частности, всестороннего развития психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника, подготовки к жизни в современном информационном обществе.

*Список использованных источников:*

1. Смирнова, Е.О. Детская психология /Е.О. Смирнова. Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2016. – 304 с.
2. Вахрушева Л.Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2012. 128с.
3. Выготский Л.С. Развитие личности ребенка и мировоззрения /Сост. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психоло-

гов: Хрестоматия. 2-изд. – СПб.: Питер, 2009. – С. 157.

4. Куликовская И.Э., Куликовский А.Э. Воспитание отношения к информации в системе дошкольного образования //Педагогика. – 2009. – №9. – 494 с.

5. Кудрявцев В.Т. Феномен детской креативности //Дошкольное воспитание. – 2006.– №3. – С. 71

6. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 233с.

7. Шеремет М.К. Физиологические и психологические предпосылки речевого развития детей (научный анализ) //Педагогика и психология. Научно-метод.журнал КазНПУ им.Абая. – 2013. – №3 (16). – С 148-153.

*References*

1. Smirnova, E.O. Detskaya psihologiya /E.O. Smirnova. Uchebnik dlya vuzov. 3-e izd., pererab. – SPb.: Piter, 2016. – 304 s.

2. Vahrusheva L.N. Vospitanie poznavatel'nyh interesov u detej 5-7 let. – М.: TC Sfera, 2012. 128s.

3. Vygotskii L.S. Razvitie lichnosti rebenka i mirovozzreniya /Sost. Kulikov L.V. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov: Hrestomatiya. 2-izd. – SPb.: Piter, 2009. – S. 157.

4. Kulikovskaya I.E', Kulikovskii A.E'. Vospitanie otnosheniya k informacii v sisteme predshkol'nogo obrazovaniya //Pedagogika. – 2009. – №9. – 494 s.

5. Kudryavcev V.T. Fenomen detskoj kreativnosti //Doshkol'noe vospitanie. – 2006.– №3. – S. 71

6. SHagraeva O.A. Detskaya psihologiya: Teoreticheskii i prakticheskii kurs: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. – М.: VLADOS, 2014. – 233s.

7. Sheremet M.K. Fiziologicheskie i psihologicheskie predposylki rechevogo razvitiya detej (nauchnyi analiz) //Pedagogika i psihologiya. Nauchno-metod.zhurnal KazNPU im.Abaya. – 2013. – №3 (16). – S. 148-153.

*Аңдатпа*

Әбітова Г.Т. Мектеп жасына дейінгі ересек балалардың ақпараттық мәдени негіздерін қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктері //Абай атындағы КазҰПУ, Педагогика және психология №4(33), 2017.

Қазіргі ақпараттық қоғамдағы баланың жеке тұлғалық ақпараттық мәдениетін қалыптастырудың маңыздылығы зор. Мақала баланың жеке тұлғалық қабілетін ақпараттық ағымға бағыттауға және әртүрлі ақпарат көздерін пайдалануға үйретуге арналған. Мектеп жасына дейінгі балалар алынған



ақпарат арқылы қоршаған ортаны тани бастайды. Осы арқылы балалардың психикалық компоненттері қалыптасады. Осы психологиялық жетістіктер мектеп жасына дейінгі ересек балаларды тек адам қатарына қосып қана қоймайды, оны белсенді түрде игеруге де ықпал етеді. Сондай-ақ, бұл баланың өзін-өзін дамыту үшін әлеуметтік кеңістіктегі қарым-қатынасты және жағдайларды да игеруге септігін тигізеді. Осымен байланысты қазір таңда баланың жеке тұлға болып қалыптасуына, дамуына, ашылуына ықпал ететін ұстаздар мен ата-ананың бірлесіп істеу жұмыстарының маңыздылығы артып отыр.

Автор педагогикалық зерттеу сараптамасы негізінде және мектеп жасына дейінгі балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, ақпараттық мәдениеттің мотивациялық, танымдық, эмоционалды, әрекетті-практикалық, шығармашылық деп аталатын негізгі компоненттерді ұсынған:

*Түйін сөздер:* ақпараттық мәдениет, мектепке дейінгі жас, құрылымдық компонент, мотивациялық, танымдық, эмоционалды, әрекетті-практикалық, шығармашылық.

#### *Abstract*

**Abitova G. T. The psychological aspects of the formation of the bases of information culture at children of the senior preschool age //Pedagogy and Psychology №4(33), 2017, KazNPU by Abay.**

The relevance of this article is not in doubt, because the validation and evaluation of knowledge, skills and proficiency of the foreign language by the students of technical specialties (TS) in higher school is not only an important but necessary part of the educational process, and the mastery of methods of verification of knowledge is one of the problematic tasks facing the teacher.

It is known that at preschool age there is an intensive cognition by the child of the around world on the basis of the received information and all mental components of the person of the child are formed. These psychological achievements allow children of the senior preschool age not only effectively enter the people's world, but actively master it, make a choice in favour of own development in the society in relation to space and events, significant for the adult and the social role. In this connection the importance of the space of co-authorship with parents, teachers which promotes formation, realisation, disclosing, self-improvement of the child personality increases.

On the basis of the analysis of pedagogical researches and the account of age features of children of preschool age following the structural components of the bases of information culture are defined: motivational, cognitive, emotional, effective-practical and creative.

*Keywords:* information culture, preschool age, a structural component, motivational, cognitive, emotional, effective-practical and creative.

МРНТИ 15.21.45

*А.Ж. АПЛАШОВА<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Павлодарский государственный педагогический институт  
(Павлодар, Казахстан)

*У.И. АУТАЛИПОВА<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> Казахский государственный женский педагогический университет  
(Алматы, Казахстан)

*Р.Н. ДЕМИДЕНКО<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> Павлодарский государственный педагогический институт  
(Павлодар, Казахстан)

## СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ФАКТОР СВЯЗАННЫЙ С ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПСИХОЛОГА

### *Аннотация*

Настоящая научная статья посвящена изучению влияния эмоционального выгорания на деятельность психолога. Целью – изучения влияния профессиональной деятельности психолога на его психологическое здоровье. Выборку исследования составили практические психологи, имеющие стаж работы 8-10 лет, в возрасте – 35-47 лет. Исследование базируется на актуальности изучения факторов влияющих на профессиональную деятельность психолога и его психологического здоровья. По результатам методики исследования было определено, что стрессогенные факторы влияют на психологическое здоровье психолога, у психологов с высоким уровнем «эмоционального выгорания» проявляются негативные черты личности: высокий уровень тревожности, агрессии, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка, низкая стрессоустойчивость и фрустрированность. Эмоциональные ощущения биологически закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов. Эмоции – это форма приспособления индивида к миру, а оно всегда связано с удовлетворением потребностей, мотивацией.

*Ключевые слова:* синдром выгорания, психологическое здоровье, эмоциональное выгорание, стрессогенность, стрессоустойчивость, эмоциональное истощение.

**В**ведение. Профессия психолога – это весьма сложная и ответственная область профессиональной деятельности. Она требует соответствующего образования, профессионального мастерства и может затрагивать судьбы людей. Профессиональная деятельность психолога связана с познанием сугубо индивидуальных личностных особенностей людей, их глубоких внутренних переживаний и состояний. В процессе работы психолог оперирует информацией, небрежное использование которой может нанести непоправимый вред отдельным людям, семьям, коллективам, авторитету самой психологии. В то же время психолог должен

вырабатывать предложения и рекомендации должностным лицам, предоставлять им необходимые данные о работниках в интересах принятия управленческих решений, обеспечения учебной и воспитательной работы с ними, самостоятельно осуществлять целенаправленное вмешательство в их мысли, чувства, мировоззрение, поведение.

Профессиональное развитие психолога является гарантом сохранения им своего здоровья. Понятие профессионального здоровья интегрирует сложные взаимоотношения человека с профессиональной средой и является мерой согласованности социальных потребностей общества и возможностей

человека в условиях профессиональной деятельности.

**Основная часть.** Особую актуальность проблема профессионального здоровья приобретает в отношении тех людей, чья профессиональная деятельность протекает в стрессовых условиях. К ним в частности относятся профессиональная деятельность психологов, чья работа напрямую связана со стрессогенными воздействиями вследствие специфики профессии. При выполнении ряда своих обязанностей, психолог зачастую сталкиваются с враждебным, агрессивным отношением окружающих, кроме того, существует реальная угроза не только вербальной, но и физической агрессии. Таким образом, данная категория, в силу специфики своей профессиональной деятельности, находятся в ситуации, которую можно определить как высокую хроническую стрессогенность.

**Основная часть.** Традиционно и в общественном сознании, и в научной литературе акцент делается, прежде всего, на позитивных аспектах работы с людьми (врачей, педагогов, социальных работников и т. д.). Как считает М.В. Баробанова, что именно работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса [1].

Профессиональная деятельность способствует формированию профессионально важных качеств личности, а с другой стороны она несет в себе большой потенциал личностных нарушений. Этот факт подтверждает принцип единства сознания, деятельности и личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Б.Г. Ананьева).

Синдром выгорания является неотъемлемой частью профессиональной деятельностью психологов, они имеют дело с негативными переживаниями людей и оказываются личностью вовлеченными в них, подвергая риску собственную эмоциональную устойчивость. Постоянные стрессовые ситуации,

в которые попадает психолог в процессе сложного взаимодействия с клиентом, постоянные проникновение в суть проблемы клиента, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывающие негативное взаимодействие на здоровье психолога.

Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Позже вопросами эмоционального выгорания занимались такие видные ученые, как Э. Морроу, К. Маслач, В. Бойко и др. [2].

Понятие выгорания обычно используется для обозначения переживаемого человеком состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызываемого длительной включенностью в ситуации, содержащие высокие эмоциональные требования, которые в свою очередь наиболее часто являются следствием сочетания чрезмерно высоких эмоциональных затрат с хроническими ситуационными стрессами.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме влияния профессиональной деятельности психолога на его психологическое здоровье мы пришли к заключению, что психологическое обеспечение профессиональной деятельности в настоящее время тесно связано с проблемой сохранения здоровья профессионала. Целесообразно говорить о взаимосвязи: с одной стороны, очевидно, что состояние здоровья оказывает существенное влияние на процесс и результат деятельности, с другой, профессиональная деятельность воздействует на здоровье работника.

Синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. По мере того как ус-

губляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, он становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. Истощение ведёт к уменьшению контактов с окружающими, а это, в свою очередь, – к обострённому переживанию одиночества. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда [3].

Научный и практический интерес к синдрому выгорания обусловлен тем, что этот синдром – непосредственное проявление всё возрастающих проблем, связанных с самочувствием работников, эффективностью их труда и стабильностью деловой жизни организации.

Работа психолога предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям специалиста – профессионала и требует научно обоснованные методы отбора, адаптации специалиста психологов и профилактики синдрома «выгорание». На сегодняшний день насчитывается незначительное число работ посвященных изучению стрессоустойчивости в профессиональной деятельности психологов, что свидетельствует о недостаточном внимании, уделяемом исследователями разработке данной проблемы.

Синдром «выгорания» – сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии, энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда.

Практикующие психологи должны изучать симптомы выгорание, постравматического стресса, учиться дифференцировать их с целью своевременного оказания помощи себе и коллегам. Психолог – консультант должен сам пройти курс консультирование у опытных профессионалов для того, чтобы решить свои собственные проблемы, а не

переносить их на своих клиентов. Этот процесс является важнейшим составляющим, без которых психолог не сможет стать настоящим профессионалом.

Исследование профессиональной деятельности психолога и её влияние на психологическое здоровье специалиста проводилось на базе Павлодарского института повышения квалификации педагогических кадров, в процессе проведения семинар-тренинга для психологов города и области. В эксперименте приняли участие 25 человек, практические психологи имеющие стаж работы 8-15 лет, в возрасте 30-47 лет.

Мы провели опросник выявления эмоционального выгорания МВІ.

Целью методики явилось изучение психологических особенностей синдрома «профессионального эмоционального выгорания» психологов.

Авторами данной методики (опросника) являются американские психологи К. Маслач и С. Джексон. Она предназначена для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек-человек». Данный вариант адаптирован Н. Е. Водопьяновой [4].

Процедура тестирования: испытуемому предлагается 22 утверждений, испытуемый должен выразить свое отношение в виде ответов «никогда», «очень редко», «иногда», «часто», «очень часто», «каждый день».

Опросник имеет три шкалы:

1. «Эмоциональное истощение» (9 утверждений),
2. «Деперсонализация» (5 утверждений)
3. «Редукция личных достижений» (8 утверждений).

Эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая синдрома «выгорания» и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Вторая составляющая – деперсонализация – проявляется в деформации отношений с другими людьми.

В одних случаях это может быть повышение зависимости от других, в иных случаях – повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к клиентам, подчиненным и др. Третья составляющая – редукция личных достижений – может про-

являться в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, занижению служебных достоинств и возможностей, в недооценке собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. Если величина уровня профессионального «выгорания» выше среднего, то это является тревожным сигналом, указываю-

щим не просто на снижение эффективности работника, а на психологическое неблагополучие, хроническое утомление и даже возможную опасность для здоровья.

Анализ результатов диагностики по опроснику выявления эмоционального выгорания МВІ. Фазовая модель выгорания Голембиевского и Мунзенридера представлен на рисунках 1-3.

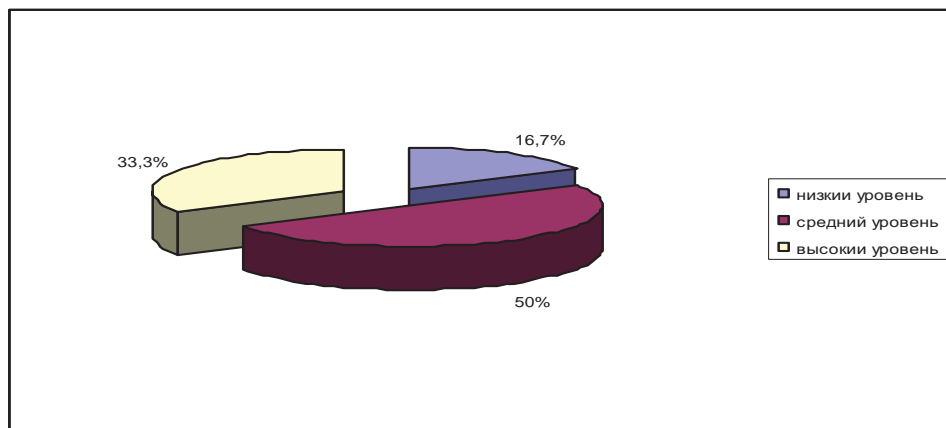


Рисунок 1. Результат по шкале эмоциональное истощение

Результатом исследования по шкале «эмоциональное истощение» показал, что у 16,7% испытуемых низкий уровень эмоционального истощения. Для них характерны адекватные происходящему эмоциональные реакции, сохранённые способности сочувствовать и сопереживать, хороший эмоциональный тонус.

У половины испытуемых – (50%), средний уровень эмоционального истощения. Присутствуют отдельные симптомы эмоционального истощения (эмоциональная отстраненность, утрата интереса к окружающему), что при высоких показателях по другим шкалам, сигнализирует о начале эмоционального выгорания.

У 33,3% испытуемых высокий уровень эмоционального истощения. Снижение эмоционального тонуса, утрата интереса к окру-

жающему, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность или эмоциональное перенасыщение. Возможны частые агрессивные реакции, необоснованные вспышки гнева, появление симптомов депрессии. В крайних проявлениях человека почти ничто не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни положительные, ни отрицательные обстоятельства. Все эти факторы свидетельствуют о наличии эмоционального выгорания.

По результатам исследования по шкале «деперсонализация» у 25% испытуемых отмечался низкий уровень деперсонализации. В большинстве случаев наблюдается адекватное отношение к людям, обслуживаемым по роду работы.



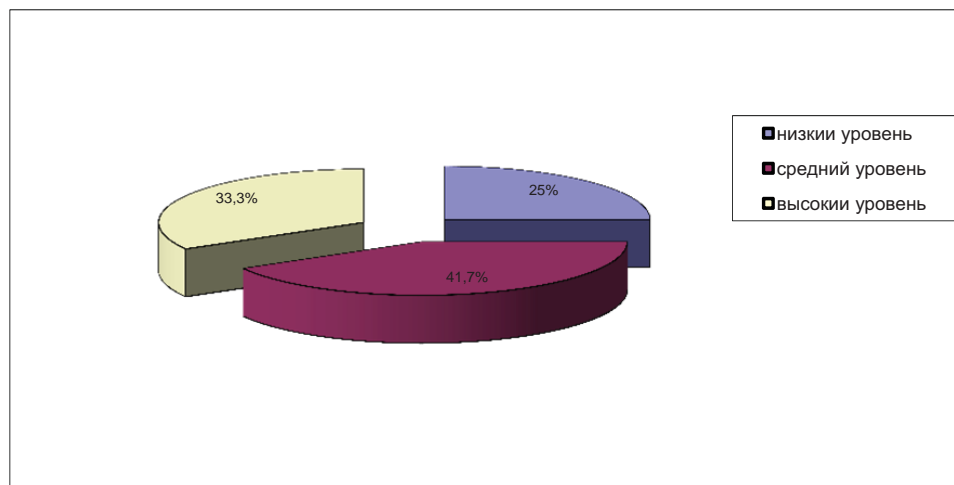


Рисунок 2. Результат по шкале деперсонализация

У 51,7% испытуемых средний уровень деперсонализации. Возникновение равнодушного и даже негативного отношения к людям, обслуживаемым по роду работы. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными. Зарождение скрытых негативных установок к ним, реализующихся пока во внутренне сдерживаемом раздражении, но в скором времени готовых проявиться наружу.

У 33,3 % испытуемых наблюдался высокий уровень деперсонализации. Равнодуш-

ное или негативное отношения к людям, обслуживаемым по роду работы. Формализация, обезличивание отношений с другими людьми. Клиент (пациент, подчиненный, ученик) воспринимается на уровне неодушевленного предмета, само присутствие которого порой неприятно. Возможна повышенная зависимости от других или, напротив, негативизм, циничность установок и чувств по отношению к ним. Частая раздражительность, конфликтность.

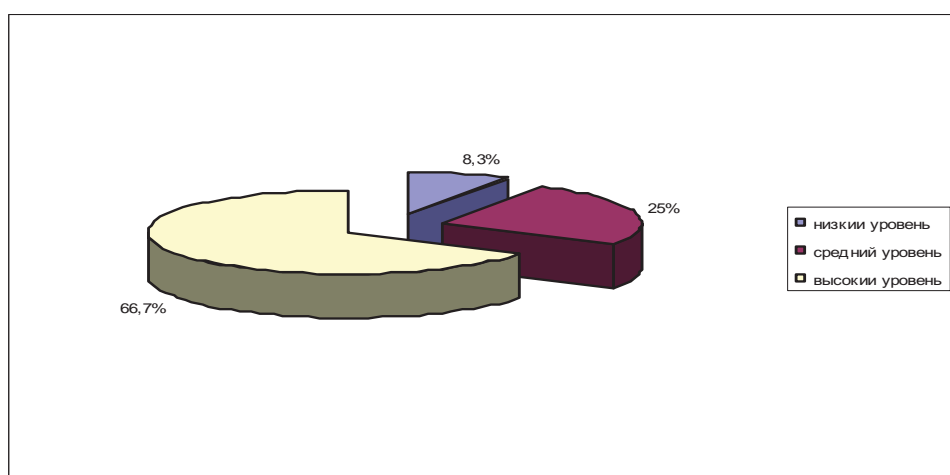


Рисунок 3. Результат по шкале редукции личных достижений

Результатом исследования по шкале «редукции личных достижений» у 8,3% испытуемых показал низкий уровень редукции личных достижений. Адекватная самооценка своих профессиональных достижений, наличие значимой мотивации профессио-

нальной деятельности.

У 25% – средний уровень редукции личных достижений. Появляющаяся тенденция негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи. Либо защитное преуменьшение собственно-

го достоинства, бессознательное ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

У 66,7% испытуемых показали высокий уровень редукации личных достижений. Тенденция к негативному оцениванию себя, снижение значимости собственных достижений, преуменьшение собственного достоинства и неоправданное ограничение своих возможностей. Негативизм относительно служебных обязанностей, стойкое ощущение, что выполняемая деятельность бесполезна и не нужна. Снятие с себя ответственности или отстранение («уход») от обязанностей по отношению к другим. Снижение самооценки и профессиональной мотивации, недовольство собой, негативное отношение к себе как личности.

**Заключение.** Проведенное исследование, посвящённое проблеме выгорания, позволило нам выяснить следующие причины.

*Во-первых*, выгорание представляет собой вариант многофакторного производственного стресса, что позволяет изучать его как системную реакцию в целом.

*Во-вторых*, последствия профессионального выгорания оказывают существенное влияние на личную, внеслужебную, жизнь «выгоревших».

*В-третьих*, последствия выгорания плохо сказываются на благополучии учреждения могут привести к не эффективной деятельности психолога.

При экспериментальном изучении социально психологических факторов, влияющих на здоровье психолога нами сделаны следующие выводы:

1. На развитие синдрома «эмоциональное выгорание» влияют такие организационные факторы, как неблагоприятные условия труда, слишком высокое разнообразие выполняемых работ, низкая возможность повышения квалификаций.

2. Особенности личности психолога – эмоциональная неустойчивость, высокий

уровень тревожности, мотив избегания неудач, эмоциональная незрелость неустойчивая самооценка, низкая общая интернальность и агрессивность.

Таким образом, наше предположение о том, что стрессогенные факторы влияют на психологическое здоровье психолога, у психологов с высоким уровнем «эмоционального выгорания» проявляются негативные черты личности: высокий уровень тревожности, агрессии, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка, низкая стрессоустойчивость и фрустрированность.

*Список использованных источников:*

1. Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» //Вестник МГУ. – сер.14, Психология. – 1995. – №1. – С.54-58

2. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования //Психологический журнал. – 2001. – №1.– С.16-21.

3.Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания //Вопросы социального обеспечения. – 2005. – №8. – С.11-21.

4. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья /Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: СПб ГУ, 2000. – 498 с.

#### *References*

1. Barobanova M.V. Izuchenie psihologicheskogo sodержaniya sindroma «e'mocional'nogo sgoraniya» //Vestnik MGU. – ser.14, Psihologiya. – 1995. – №1. – S.54-58

2. Orel V.E. Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psihologii. E'mpiricheskie issledovaniya // Psihologicheskii zhurnal. – 2001. – №1.– S.16-21.

3. Makarova G.A. Sindrom e'mocional'nogo vygoraniya //Voprosy social'nogo obespecheniya. – 2005. – №8. – S.11-21.

4. Vodop'yanova N.E. Sindrom «psihicheskogo vygoraniya» v kommunikativnyh professiyah // Psihologiya zdorov'ya /Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb.: SPb GU, 2000. – 498 s.

#### *Аңдатпа*

Аплашова А.Р., Ауталипова У.И., Демеденко Р.Н. Эмоциялы қажу синдромы психолог тыңис-эрекетіне байланысты фактор ретінде //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Берілген ғылыми мақала психологтың іс-әрекетіне эмоционалдык әлсіреудің әсерін зерттеуге арналған. Бұл мақаланың мақсаты-психологтың психологиялық денсаулығына оның кәсіби іс-әрекетінің әсер етуін зерттеу болып табылады. Зерттеуге 8-10 жыл еңбек өтілімі бар, 28-47 жас аралығында қызмет ететін тәжірибелік психологтар қатысты. Зерттеу нәтижелері бойынша психологтардың денсаулығына күйзелістік факторлар әсер ететіні анықталды. Эмоционалдык әлсіреудің жоғары деңгейі бар психологтарда тұлғалық жағымсыз сипаттары көрінеді: аландаушылықтың жоғары деңгейі, агрессивтілік, эмоционалдык тұрақсыздық, өзін-өзі бағалаудың төмендігі, күйзеліске тұрақтылығының төмендігі. Эмоциялы түйсіктердің жетіспеушілігінің немесе артылуының жойқын сипаты жайлы ескертеді және жағымды шекарасында өмірлік үдерістерін сақтау тәсілі ретінде биологиялық бекітіледі. Эмоциялар бұл-индивидтің әлемге икемделуі, ал ол әрдайым қажеттіліктерді, қанағаттындыруға және мотивациямен байланысты.

*Түйін сөздер:* қажу синдромы, психологиялық денсаулық, эмоционалдык әлсіреу, күйзеліс, күйзеліске тұрақтылық.

*Abstract*

Aplashova A.R., Autalipova U.I., Demidenko R.N. **Burnout syndrome as a factor which related with the activity of psychologist** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

This research paper examines the impact of Burnout on the work of psychologist. The purpose of this article is to examine the impact of the professional activities of a psychologist on his mental health. Sample research amounted to practical psychologists with experience 8-10 years, age 35-47 years. The study is based on the relevance of the study of factors affecting the profession of psychologist and his psychological health. Based on the results of the methodology of the study, it was determined that stressors affect psychological health psychologists, psychologists with a high level of “burnout” apparent negative personality traits: high level of anxiety, aggression, emotional instability, low self esteem, low stress and frustration. Emotional sensations it is a biologically fixed as a kind of the way of supporting of life process in its optimal boundaries and the warn the destructive nature of the lack or excess of any factors. Emotions is the form of individual’s adaptation to the world, and it is always connected with satisfaction of needs and motivation.

*Keywords:* Burnout Syndrome, psychological health, Burnout, stressogennost’, stress, emotional exhaustion.

МРНТИ 16.21.07

*М.П. ОСИПОВСКАЯ<sup>1</sup>, Ю.Н. ШТРЕТЕР<sup>2</sup>,*  
*osipovskaya-m@mail.ru*

*<sup>1,2</sup> Приволжский Межрегиональный центр повышения квалификации и  
профессиональной переподготовки работников образования  
(Казань, Татарстан)*

*Р.Н. НАУРЫЗБАЕВА*  
*rahat44@mail.ru*

*Филиал Акционерного общества  
«Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»  
(Кызылорда, Казахстан)*

## **ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПОСТРОЕНИЯ РАЗВЕРНУТЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ЗАИКАЮЩИМИСЯ ШКОЛЬНИКАМИ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ БИЛИНГВИЗМА**

### *Аннотация*

Цель данной статьи заключается в выявлении особенностей связного монологического высказывания у заикающихся школьников, воспитывающихся и обучающихся в условиях татарско-русского билингвизма, в сравнении с нормой. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является психолингвистическое направление изучения речи детей и взрослых, страдающих заиканием, учитывающее не только степень полноценности языковых средств и зрелость функций речи, но и сформированность уровней речевого производства. В результате изучения речевой продукции были выявлены как общие для всех заикающихся школьников с билингвизмом, так и специфические для разных типов носителей языков закономерности построения развернутых монологических высказываний, которые прослеживаются в зависимости от уровня развития каждой из языковых систем, что особенно важно для проявления частоты и тяжести заикания. Материалы статьи могут быть полезны преподавателям высших учебных заведений, молодым ученым, аспирантам, магистрантам, студентам, участвующим в научно-исследовательской работе, а также логопедам дошкольных и школьных образовательных организаций, учителям начальных классов, слушателям системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

*Ключевые слова:* заикание, билингвизм, развернутое монологическое высказывание, внешние проявления заикания, психолингвистический подход.

**В**ведение. В наши дни во многих странах мира растет количество людей, говорящих на нескольких языках. Расширение культурно-экономических контактов между народами, миграция населения, рост числа смешанных браков приводят к тому, что многие регионы современной России с традиционно монологическим составом

населения превращаются в билингвальные и мультилингвальные.

В ситуации многоязычия и взаимовлияния разнообразных культур особое значение приобретает необходимость обучения детей двум, иногда трем языкам для того, чтобы они могли общаться в близком им социальном окружении.

В Республике Татарстан создается обстановка, благоприятная для развития раннего двуязычия; наблюдается усиленное внимание к бикультурному воспитанию и образованию. Однако, ситуация языкового воспитания сложна и неоднозначна: с одной стороны, нередко русские родители ориентируют своих детей на знание национального языка, отдавая их в дошкольные образовательные учреждения с углубленным изучением татарского языка; с другой стороны, родители-татары стремятся обучать своих детей в специализированных образовательных учреждениях с углубленным изучением не только татарского, но и других языков (турецкого, арабского, английского и т.д.). В то же время в городах Татарстана появляется все большее количество семей беженцев и мигрантов, в которых дети, помимо своего родного языка, вынуждены в короткие сроки овладевать вторым и даже третьим языком. При этом русский язык остается языком межнационального общения. В эту сложную речезыковую ситуацию попадают и дети с речевой патологией.

Проблема положительного или отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие ребенка является на сегодня одной из спорных и широко дискутируемых [3, 6, 7, 8, 11, 15]. Большое число авторов отмечает усиление риска заикания при овладении детьми вторым языком [1, 12, 9].

Эпидемиологические сведения, представленные ранними авторами указывают на преобладание этого речевого расстройства у билингвов [13, 14]; высказывается предположение о том, что заикание наиболее распространено среди тех детей, с которыми родители использовали в общении два языка с рождения [5].

До настоящего времени отсутствует целостное представление о центральных механизмах заикания, о природе нарушения механизмов речеобразования у заикающихся. Вместе с тем, все большую актуальность приобретает проблема изучения речевого поведения билингвов с заиканием и тех закономерных и регулярных затруднений, которые

испытывают заикающиеся в процессе построения связных высказываний в условиях двуязычия. Немногочисленные отечественные исследования связных высказываний заикающихся свидетельствуют о наличии у них своеобразных особенностей внутренне-речевого программирования, связанных не только с речевыми запинками судорожного характера, но и с процессом поиска лексических средств [2].

Экспериментальное исследование проводилось в начальных классах общеобразовательных русских школ города Казани. Всего обследовано 154 ребенка в возрасте 9-10 лет, использовавших в процессе общения татарский и русский языки.

В результате предварительного обследования младших школьников было установлено, что у 89 учащихся русский язык являлся доминантным во всех сферах общения; монологической речью на татарском языке эти дети не владели, следовательно, для выполнения поставленных в работе задач они не могли быть включены в экспериментальную группу.

Для проведения экспериментального изучения были отобраны 46 нормально говорящих и 19 школьников с заиканием, языком семейного общения которых был преимущественно татарский язык.

В результате исследования типологических особенностей билингвизма все учащиеся с нормальной речью и с заиканием были отнесены к трем различным типам носителей языков [4]:

К *I типу* были отнесены 24 человека с нормальной речью и 8 заикающихся детей с «ранним» билингвизмом, которые обнаружили хорошее владение связной речью на татарском и русском языках, когда осуществлялся свободный переход с одного языка на другой (*координативный билингвизм*).

Ко *II типу* были отнесены 16 детей с нормальной речью и 6 заикающихся школьников – «ранних» билингвов, у которых наблюдался достаточный уровень владения связной речью на татарском и русском языках. Однако, русская речь учащихся характеризова-



лась наличием интерференционных ошибок на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом и синтаксическом уровнях (*субординативный билингвизм*).

К III типу были отнесены 6 школьников с нормальной речью и 5 заикающихся детей со «средним» билингвизмом (начавшие изучать русский язык только в школе), чей уровень владения монологической речью на татарском языке соответствовал возрастной норме, в то время как связная речь на русском языке сопровождалась у них существенными затруднениями. Русская речь детей испытывала на себе сильное влияние грамматической системы родного языка; это отражалось в специфических ошибках, обусловленных наличием межъязыковой интерференции (*носители элементов вторичной языковой системы*).

С целью выявления особенностей монологической речи у школьников-билингвов с заиканием проводился сравнительный с нормой психолингвистический анализ текстов-пересказов, создаваемых детьми на татарском и русском языках.

Использовался текст басни Эзопа, литературный и подстрочный переводы текста-оригинала на татарский язык, проанализированные посредством методик, предложенных Э.Р. Сайтбаевой [2].

Смысловая структура сообщения представляла собой иерархическую систему предикативных связей. В результате предварительной обработки в тексте были выделены смысловые отрезки, сделана детальная предикативная схема на русском и татарском языках, представляющая его смысловую программу (все уровни предикативной структуры) в форме наглядно-графической записи; для правильной интерпретации фактов использовались контрольные вопросы, с помощью которых выяснялось понимание ребенком содержания и скрытого смысла художественного произведения.

При оценке репродуцированных текстовых сообщений школьников-билингвов с нормальной речью и заиканием, отнесенных к разным типам носителей языков, учиты-

вались *контрастные признаки* татарского и русского языков, которые способствовали возникновению в структуре воспроизведенных текстов *интерферентных явлений* (под «интерференцией» понимался перенос норм родного языка на русский язык в процессе речепроизводства).

Экспериментальное исследование монологического высказывания заикающихся школьников в сравнении с конкретными данными нормы позволило выявить общие и специфические для каждого типа носителей языков закономерности построения связных сообщений в условиях сосуществования двух лингвистических систем.

Полученные данные свидетельствовали о том, что заикающимся младшим школьникам с *координативным билингвизмом* так же, как их нормально говорящим сверстникам, было доступно программирование всего текста как речевого целого и каждого смыслового отрезка, входящего в текст, *на татарском и русском языках*. Все учащиеся активно строили структуру микротекста как самостоятельного высказывания и как части более крупного высказывания. В пересказах детей отмечалась упорядоченность в передаче смыслового движения сообщения, следующего порядку описания событий в художественном произведении.

В сообщениях *на татарском языке* у детей с заиканием отмечалось нарушение последовательности отдельных смысловых звеньев сложного синтаксического целого (ССЦ), что, впрочем, не разрушало относительной цельности содержательной стороны высказывания.

В текстах *на русском языке* у заикающихся школьников наблюдалось усечение структуры ССЦ, которое проявлялось в пропусках семантически значимых предложений, в результате чего понимание смысла было затруднено.

Все дети этой группы испытывали затруднения, связанные со структурно-языковой реализацией высказывания как на родном, так и на втором (русском) языке, которые возникали в результате поиска адекватных

лексических единиц для выражения мыслей. В отличие от пересказов учащихся с нормальной речью, пересказы детей с заиканием характеризовались меньшим уровнем словарного разнообразия и большим количеством неадекватных лексических замен, однако достоверных различий по этим показателям не выявлено ( $p < 0,95$ ).

В сообщениях учащихся практически отсутствовали ошибки, обусловленные межъязыковой интерференцией. Семантически нерелевантные повторы, поисковые слова и эмболы прерывались паузами, заполненными судорожной активностью речевых мышц.

У заикающихся школьников этой группы в пересказах на татарском и русском языках регистрировалось примерно одинаковое количество речевых судорожных запинок: средние значения данных показателей статистически не различались ( $p < 0,95$ ).

Заикающимся детям с субординативным билингвизмом было доступно программирование всего текста как речевого целого как на родном, так и на втором (русском) языке.

В сообщениях на татарском языке у детей этой группы так же, как и у школьников с координативным билингвизмом, наблюдалось нарушение последовательности отдельных смысловых звеньев ССЦ, не разрушающее смысловое движение в процессе пересказа.

В то же время в пересказах на русском языке при построении ССЦ учащиеся с заиканием допускали многочисленные структурные отклонения: отвлекались от основной темы высказывания, в некоторых случаях не могли довести запланированную фразу до конца, в результате чего смысл высказывания искажался, но не утрачивался.

Оценка лексического состава текстов, воспроизведенных на русском языке, показала снижение словарного разнообразия у детей этой группы по сравнению с детьми первой группы; по этому показателю выявлены небольшие различия между группами заикающихся с координативным и субординативным билингвизмом ( $0,95 < p < 0,99$ ). Трудности, связанные с выбором одного из двух

лексических эквивалентов, способствовали появлению лингвистически смешанных высказываний и, возможно, провоцировали появление речевых судорожных запинок. Эти явления могли быть обусловлены несколькими факторами. Во-первых, смешанные высказывания могли появляться в результате затруднений лингвистического формулирования на русском языке; во-вторых, у заикающихся отмечались персеверации, возникающие за счет затруднений произнесения последующего слова: в процессе пересказа текста они переходили на родной язык. Можно предположить, что эти явления были вызваны стратегией избегания речевых судорожных запинок.

Речь заикающихся характеризовалась наличием эмболов, нефонологических вокальных образований, семантически нерелевантных повторов, ложных начал и переформулировок, которые возникали в результате поиска нужного слова; отмечались также трудности, связанные с судорожными проявлениями.

Анализ контрастивных признаков двух языков позволил выявить «нарушения» в воспроизведенных текстах на русском языке в ходе осуществления операций выбора детьми лексических единиц, при построении межфразовой связи; логическую и грамматическую незавершенность фраз, что свидетельствовало об отклонениях на различных смыслообразующих уровнях в процессе речепроизводства. Явления лексико-семантической и грамматической интерференции усиливали «сбои» на разных уровнях производства речи, внешне проявляющиеся в судорожной активности мышц речевого аппарата.

Количество длительных пауз у детей этой группы было большим, чем у школьников первой группы, и было обусловлено сложностью речевой задачи; по этому показателю выявлены небольшие различия между группами заикающихся школьников с координативным и субординативным билингвизмом ( $0,95 < p < 0,99$ ).

Особенно важно отметить, что в сообщениях на русском языке у заикающихся реги-

стрировалось большее количество речевых судорожных запинок, чем в пересказах на татарском языке ( $0,95 < p < 0,99$ ).

В ходе анализа местоположений судорожных запинок было установлено, что таковые гораздо чаще предшествовали «лингвистически смешанным» высказываниям, чем «нормальные» неплавности, обусловленные трудностями лингвистического формулирования.

Школьникам-билингвам с заиканием – носителям элементов вторичной языковой системы было доступно программирование всего текста как речевого целого и каждого смыслового отрезка, входящего в текст, на татарском языке. Нарушение последовательности воспроизведения отдельных смысловых звеньев в сообщениях учащихся, в целом, не разрушало смысловое движение в процессе пересказа.

В то же время дети этой группы испытывали значительные затруднения в процессе программирования развернутых монологических высказываний на втором (русском) языке; пересказы детей состояли из нескольких фраз и отличались отсутствием цельности:

– наблюдалось снижение устойчивости речевой интенции, составляющей «ядро», «фокус» текстовой организации высказываний;

– не реализовывалась система планов и программ, организующая компоненты текста в смысловое целое (иерархия предикатов).

Однако заикающиеся школьники могли реализовывать некоторые упрощенные программы и владели при этом достаточно широким кругом заученных репликаций; в их сообщениях циркулировали упрощенные речевые структуры, аналогичные в обоих языках по своему грамматическому оформлению.

Лексика, используемая детьми, была существенно ограничена; по этому показателю выявлены достоверные различия между группами заикающихся детей с координативным и субординативным билингвизмом,

с одной стороны, и школьниками, владеющими элементами вторичной языковой системы – с другой ( $0,99 < p$ ). В текстах, воспроизведенных на русском языке, у детей наблюдалось большое количество неадекватных лексических замен. Сильное влияние грамматической системы родного языка на русский язык отражалось в грамматическом структурировании речевых высказываний на русском языке.

У всех школьников этой группы наблюдались трудности в подборе нужного слова, которые выражались в увеличении числа и продолжительности пауз: в пересказах детей количество длительных пауз было достоверно большим, чем у школьников с заиканием двух других групп ( $0,99 < p$ ). Отмечались ошибки в виде нарушения связи слов в предложении, смешение флексий имен существительных, прилагательных и глаголов, пропуск членов предложений.

Преобладание отклонений от нормы в текстах на русском языке у этой категории учащихся объяснялось в значительной мере влиянием контрастивных различий двух языков, недостаточным знанием русского языка на уровне отдельных слов, словосочетаний и предложений; в родной речи детей качество текстовой организации высказываний было гораздо более высоким.

Характерным для заикающихся детей этой группы было резкое снижение количества и выраженности судорожных запинок в речевой продукции на русском языке. У школьников обнаруживалось отчетливое дифференцирование значений данных показателей в пересказах на татарском и русском языках ( $0,99 < p$ ). Можно согласиться с мнением Y. Lebrun [10], который считает, что на начальных этапах освоения второго языка процесс производства связных высказываний сопровождается усилением коркового контроля над смысловой стороной высказывания, благодаря чему уменьшаются проявления заикания.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что тексты-пересказы всех школьников-билингвов с заиканием на

каждом из двух языков отличались меньшим уровнем словарного разнообразия и увеличением количества неадекватных контексту лексических замен по сравнению с нормой. Существенно подчеркнуть, что внешняя временная реализация сообщений заикающихся детей по сравнению с нормой характеризовалась увеличением количества длительных пауз, появление которых, возможно, отражало трудности выбора языковых средств, адекватных замыслу высказывания, что указывало на своеобразие процесса внутренне-речевого программирования у этой категории младших школьников.

В условиях билингвизма процесс производства развернутого монологического высказывания у школьников с заиканием, относящихся к разным типам носителей языков, имел специфические особенности, которые проявлялись при составлении смысловой программы текста, а также в процессе структурно-языкового оформления и внешней временной реализации сообщения.

Известно, что заикание у билингвов может проявляться в процессе вербальной коммуникации на одном или на двух языках в равной или различной степени. Если на начальных этапах освоения второго (русского) языка наблюдается тенденция к снижению частоты речевых судорожных запинок, что, возможно, связано с усилением контроля над смысловой стороной высказывания, то по мере приобретения ребенком лингвистического опыта проявления заикания усиливаются, о чем с очевидностью свидетельствуют результаты изучения детей с координативным билингвизмом.

Для заикающихся детей билингвизм может являться отягощающим фактором, так как смешение языковых подсистем в процессе производства связных высказываний, а также трудности, связанные с выбором одного из двух лексических эквивалентов, способствуют усилению проявлений заикания.

Заикающиеся школьники-билингвы требуют специального обучения монологическому высказыванию как на родном, так, и в особенности, на втором (русском) языке с

использованием индивидуальных методик коррекционно-педагогического воздействия, учитывающих типологические особенности билингвизма.

*Список использованных источников*

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
2. Васильева С.Г. Разноязычие (смешанная речь): диалектика явления и сущности. – Казань, 1978. – 122 с.
3. Сайтбаева Э.Р. Связная речь заикающихся школьников 6-7 лет: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 16 с.
4. Чиршева Г.Н. Особенности формирования словаря двуязычного ребенка // Вестник ЧГУ. – 2012. – Т.2, № 2 (39). – С. 153-157.
5. Au-Yeung, J., Howell, P., Davis, S., Charles, N., & Sackin, S. (2000). UCL survey on bilingualism and stuttering. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> World congress on Fluency Disorders, Nyborg, Denmark, 7-11 August 2000, from <http://www.speech.psychol.ucl.ac.uk/survey1/PAPER/ifpaper.html>.
6. Cantone, K.F. (2013). Comments on the paper Gender acquisition in bilingual children: French-German, Italian-German, Spanish-German and Italian-French. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 573-576.
7. Eichler, N., Jansen, V., & Мьller, N. (2013). Gender acquisition in bilingual children: French-German, Italian-German, Spanish-German and Italian-French. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 550-572.
8. Ezeizabarrena, M.-J. (2013). Commentary on Larracaga & Guijarro-Fuentes's The linguistic competence of early Basque-Spanish bilingual children and a Spanish monolingual child. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 602-606.
9. Karniol, R. (1992). Stuttering out of bilingualism. *First Language*, 12, 255-283.
10. Lebrun, Y. (1997). Adult-onset stuttering. In: Y. Lebrun (Ed.), *From the brain to the mouth. Acquired dysarthria and dysfluency in adults*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 105-138.
11. Meisel, J.M. (2013). Remarks on the acquisition of Basque-Spanish bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 392-399.
12. Seeman, M. (1974). *Sprachstörungen bei Kindern*. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit.
13. Stern, E. (1948). A preliminary study of bilingualism and stuttering in four Johannesburg schools. *Journal of Logopaedics*, 1, 15-25.



14. Travis, L.E., Johnson, W., & Shover, J. (1937). The relation of bilingualism to stuttering. *Journal of Speech Disorders*, 2, 185-189.

15. Van Borsel, J., Maes E., & Foulon, S. (2001). Stuttering and Bilingualism: A Review. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 179-205.

#### References

1. Belyakova L.I., D'yakova E.A. Zaikanie. – M.: V. Sekachev, 1998. – 304 s.

2. Vasil'eva S.G. Raznoyazychie (smeshannaya rech'): dialektika yavleniya i sushchnosti. – Kazan', 1978. – 122 s.

3. Saitbaeva E'.R. Svyaznaya rech' zaikayushchihsya shkol'nikov 6-7 let: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. – M., 1992. – 16 s.

4. Chirsheva G.N. Osobennosti formirovaniya slovarya dvuyazychnogo rebenka //Vestnik CHGU. – 2012. – T.2, № 2 (39). – S. 153-157.

5. Au-Yeung, J., Howell, P., Davis, S., Charles, N., & Sackin, S. (2000). UCL survey on bilingualism and stuttering. Paper presented at the 3rd World congress on Fluency Disorders, Nyborg, Denmark, 7-11 August 2000, from <http://www.speech.psychol.ucl.ac.uk/survey1/PAPER/ifapaper.html>.

6. Cantone, K.F. (2013). Comments on the paper Gender acquisition in bilingual children: French-German, Italian-German, Spanish-German and Italian-French. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 573-576.

7. Eichler, N., Jansen, V., & Müller, N. (2013). Gender acquisition in bilingual children: French-German, Italian-German, Spanish-German and Italian-French. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 550-572.

8. Ezeizabarrena, M.-J. (2013). Commentary on Larracaga & Guijarro-Fuentes's The linguistic competence of early Basque-Spanish bilingual children and a Spanish monolingual child. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 602-606.

9. Karniol, R. (1992). Stuttering out of bilingualism. *First Language*, 12, 255-283.

10. Lebrun, Y. (1997). Adult-onset stuttering. In: Y. Lebrun (Ed.), *From the brain to the mouth. Acquired dysarthria and dysfluency in adults*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 105-138.

11. Meisel, J.M. (2013). Remarks on the acquisition of Basque – Spanish bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 392-399.

12. Seeman, M. (1974). *Sprachstörungen bei Kindern*. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit.

13. Stern, E. (1948). A preliminary study of bilingualism and stuttering in four Johannesburg schools. *Journal of Logopaedics*, 1, 15-25.

14. Travis, L.E., Johnson, W., & Shover, J. (1937). The relation of bilingualism to stuttering. *Journal of Speech Disorders*, 2, 185-189.

15. Van Borsel, J., Maes E., & Foulon, S. (2001). Stuttering and Bilingualism: A Review. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 179-205.

#### Аңдатпа

Шреттер М.П., Осиповская Ю.Н., Наурызбаева Р.Н. **Толық монологикалық мәлімдемелерді құруда студенттердің әртүрлі екі тілділікпен кідірісі** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Аталған мақаланың мақсаты – татар-орыс билингвизмі жағдайында оқып және тәрбиеленуші тіл мүкістігі бар оқушылардың жеке байланыстырып сөйлеуіндегі қалыпты сөйлесу үлгісінің ерекшеліктерін анықтау. Сөйлеу үлгісінің деңгейін және тілдік құралдардың толыққандылығы мен сөйлеу қызметінің толыққандылығын, сөзжасам деңгейінің қалыптасуын назарға ала отырып, тіл мүкістігі бар балалар мен ересектердің сөйлеуінің психолінгвистикалық бағытын зерттеудің жолдарын зерделеу. Сөйлесу өнімін зерттеу нәтижесінде қос тілді тіл мүкістігі бар оқушылар мен әр тілдік жүйенің ерекшелігіне даму деңгейіне, кекештенудің жиілігі мен ауырлығына сай заңдылықтар айқындалды. Мақалада айқындалған тұжырымдар педагог мамандарды кәсіби қайта дайындау және ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналысатын біліктілік арттыру жүйесінің тыңдаушыларына, бастауыш сынып мұғалімдеріне мектепке дейінгі және мектеп білім беру мекемелерінің логопедтеріне, жоғары оқу орындарының оқытушыларына, жас ғалымдарға, аспиранттар мен магистранттарға тиімді пайдалануға болады.

*Түйін сөздер:* кекештік, қос тілділік, кең көлемдегі монологтік пікір, кекештенудің сыртқы көрінісі, психолінгвистикалық жол.

#### Abstract

Осиповская М.П., Шреттер Ю.Н., Наурызбаева Р.Н. **Regularities of the construction of deployed monologue statements of stuttering students with different types of bilingualism** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.



The purpose of this article is to identify the features of coherent monologue utterance in stuttering schoolchildren, who are brought up and educated in conditions of Tatar-Russian bilingualism, in comparison with the norm. The leading approach to the study of this problem is the psycholinguistic direction of studying speech of children and adults with stuttering, taking into account not only the degree of the full value of linguistic means and the maturity of speech functions, but also the formation of levels of speech production. As a result of the study of speech production, it was revealed that patterns common to all stuttering schoolchildren with bilingualism, as well as patterns specific to different types of native speakers of languages, can be traced according to the level of development of each of the linguistic systems, which is especially important for the manifestation of frequency and severity stuttering. The materials of the article can be useful for tutors of higher educational institutions, young scientists, graduate students, postgraduates, students participating in research work, as well as speech therapists of preschool and school educational organizations, primary school teachers, students of the system of professional development and professional retraining of teaching staff.

*Key words:* stutter, bilingualism, detailed monologue statement, external manifestations of stuttering, psycholinguistic approach to the study of speech.

МРНТИ 14.07.01

А.Б. АЙТБАЕВА <sup>1</sup>  
aba-abd@mail.ru

<sup>1</sup> *Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
(Алматы, Казахстан)*

Ж.Н. ШАЙГОЗОВА <sup>2</sup>  
zanna\_73@mail.ru

<sup>2</sup> *Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
(Алматы, Казахстан)*

## ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

### *Аннотация*

В статье рассматриваются проблемы художественного образования в Казахстане в условиях усиления глобализационных процессов в мире.

В современном мире становится все очевиднее, что ценность личности определяется культурой и духовно-творческим потенциалом. Кризисные явления культуры нового века могут быть преодолены, если культура, как способ существования и выражения человека, его самосозидания во взаимодействии с ценностями культуры, станет главным составляющим человеческого бытия.

К сожалению, современное образование не всегда учитывает духовно-нравственные смыслы и ценности. Искусство и образование – это те сферы человеческого существования, каждая из которых призвана сохранять, воссоздавать и передавать богатство ценностно-смыслового мира succeeding поколениям.

Поэтому художественное образование, базирующееся на национальной культуре и традициях, рассматривается как один из наиболее действенных механизмов культурной идентификации.

В основе художественного образования – традиционные и современные художественные практики, отражающие особенности национальных культур.

Авторы говоря о неизбежности модернизации художественного образования в тюркоязычных странах, предлагает решение комплекса мер, которые перечислены в статье подробно.

*Ключевые слова:* художественное образование, культура, духовно-творческий потенциал, искусство, национальная культура, культурная идентификация, модернизация образования, традиционная художественная культура

**В**ведение. Социально-экономические реформы, процессы мировой интеграции, глобализации и информатизации повлекли за собой существенные изменения во всех сферах социальной и культурной жизни государств. В современном мире становится все очевиднее, что ценность личности определяется культурой и духовно-творческим потенциалом. Кризисные явления культуры нового века могут быть преодолены, если культура, как способ существования и выражения человека, его самосозидания во взаимодействии с ценностями культуры, станет главным составляющим человеческого бытия.

К сожалению, в современном мире технократическое мышление во многом подчинило себе науку, искусство, образование. Современное образование не всегда учитывает духовно-нравственные смыслы и ценности. Искусство и образование – это те сферы человеческого существования, каждая из которых призвана сохранять, воссоздавать и передавать богатство ценностно-смыслового мира, приобщая человека к высшей мудрости разума и непреходящим истинам бытия. Художественное образование выполняет особую роль в сохранении и развитии культурных традиций, в процессе самоидентификации и интеграции личности в национальную и мировую культуру.

Уникальность этнокультурного многообразия Казахстана обусловлена исторически сложившимся полиэтническим и многоконфессиональным составом населения. В таких условиях важно создание возможностей для возрождения и развития этнических культур, взаимодействия между ними в интересах общенационального единства. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания, базирующейся на

идее культурного и лингвистического плюрализма, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащенности образования с традиционными культурными ценностями и сохранение национальных особенностей культуры казахов, как коренной нации. Именно образование формирует причастность личности к исторической и культурной традиции.

Неотъемлемая черта нынешней культурной жизни Казахстана – культурное разнообразие, а межкультурный диалог – ключевой фактор утверждения культурной идентичности, индивидуального чувства принадлежности к культуре и психологически комфортного состояния. Хотелось бы, чтобы укрепление национальной культуры и преодоления негативных последствий глобализации стали одним из приоритетов национальной культурной политики Казахстана. Роль и значение художественного образования в этой работе трудно переоценить.

Всемирным странам, в том числе и тюркоязычным, заинтересованным в успешном развитии программ художественного образования, предстоит решить основную проблему, которая состоит в том, что художественное образование считается менее важным, второстепенным по сравнению с общим.

**Основная часть.** Особенности художественного образования в Казахстане были связаны с историко-культурным наследием народов, что обеспечивало причудливое сочетание традиций классического искусства с традициями национального художественного творчества. Эта специфика объективно не могла быть нивелирована общими подходами к организации практики художественного образования, что стало основой для становления уникальных форм этнохудожественного образования и воспитания, существенно различных для тюркских, славянских и других народов.

Поэтому художественное образование, базирующееся на национальной культуре и традициях, рассматривается как один из наиболее действенных механизмов культурной идентификации.

В основе художественного образования – традиционные и современные художественные практики, отражающие особенности национальных культур.

Какие проблемы имеют место в сегодняшней культурной жизни и в частности, в области художественного образования в Казахстане?

Анализ показывает, что в настоящее время перед художественным образованием встают новые проблемы, решение которых направлено на повышение его качества.

Проблема *первая* – это вопросы, связанные с наблюдающимся еще формально-информативным, операционально-технологическим уровнем. Современное образование продолжает опираться на технократическое мировоззрение – усугубляя кризис современной цивилизации. Происходит отчуждение участников образовательного процесса друг от друга;

*Второй* проблемой является то, что развитие художественного образования в Казахстане осложнено недостаточным финансовым и ресурсным обеспечением, низкой оплатой труда и непрестижностью педагогической работы в этой сфере, сокращением бесплатных общедоступных форм художественного образования.

В качестве *третьей* выделим то, что ещё не создана эффективная система академической мобильности, не в должной мере действует система художественных обменов, повышения квалификации специалистов в области художественного образования;

*В-четвертых*, традиционная художественная культура, являющаяся основой программ художественного образования, пока уступает в конкуренции с формами массовой культуры, широко тиражируемой средствами массовой информации. Эксперты отмечают исчезновение отдельных традиционных форм художественных практик, нарушения

в преемственности опыта художественной деятельности между поколениями. Это выражается в противоречии между высокой потребностью граждан в освоении программ художественного образования и недостаточностью условий для организации массового художественного образования, т.е. спроса больше чем предложений.

*В-пятых*, в Казахстане в последние годы нарастает разобщение национальных систем художественного образования. Это проявляется в ослаблении взаимодействий педагогов и представителей творческих профессий, учреждений образования и культуры, творческих объединений и общественных организаций, представляющих различные страны.

И наконец, *в-шестых*, недостаточная интеграция дисциплин художественно-эстетического цикла и слабая преемственность образовательных программ на разных уровнях художественного образования и соответственно – низкий уровень профессиональной подготовки и информированности участников процесса: учителей, профессиональных работников культуры, творческих работников.

Хотелось бы остановиться поподробнее на последней проблеме.

В программах подготовки учителей общего профиля недостаточно внимания уделяется роли искусств в преподавании и обучении; количество программ подготовки преподавателей, специализирующихся на художественном образовании, является абсолютно недостаточным. При этом не выработаны единые подходы к формированию учебных планов и программ различных учреждений; отсутствует преемственность в преподавании творческих специальностей на разных уровнях художественного образования, в том числе почти не тронуты проблемы терапевтического аспекта артобразования – так называемая арттерапия.

В связи с этой проблемой хочется отметить, что некоторые шаги по улучшению ситуации предприняты были именно научно-творческим коллективом авторов из КазНПУ

имени Абая. А именно начиная с 2011 года здесь совместными усилиями УМС РУМС по группе «Образование» МО РК и профессорско-преподавательского состава Института искусств, культуры и спорта была проведена и ведется большая работа по гармонизации образовательных программ по художественному образованию на всех трех уровнях и приведению их в соответствие с лучшими образцами в мировом художественном образовании с учетом региональных особенностей, международного опыта, а также требований академической мобильности.

В программах охвачены проблемы междисциплинарного взаимодействия и содержательной интеграции программ.

Также в этих программах актуализирована проблема повышения профессиональной компетентности учителей музыки в школах и педагогов университетов, организующих процесс художественного образования.

При этом соблюдены компетентностный подход и модульная структура. Сформулированы общекультурные, профессиональные и предметные компетенции будущего педагога. Они соответствуют Европейским контрольным параметрам: самоуправляемое обучение, обучение посредством деятельности, профессиональная практика, реализация личностно-ориентированного подхода, коммуникативный метод обучения, диалоговый, проблемный, метод «мозгового штурма» и другие.

**Модуль общеобразовательных дисциплин (ООД) сокращен на 10% (с 25 до 15%).** Это позволяет вузам самостоятельно определять до 60% содержания образовательной программы.

Многие устаревшие дисциплины заменены более современными, востребованными дисциплинами.

Новые перспективы развития образования через искусство, направленные на воспроизводство традиций, а также связанные с развитием научной мысли и поиском оптимальных способов приобщения современного молодого поколения к художественному наследию, открываются в связи с активным

использованием информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов, что рождает принципиально новые формы художественного творчества.

Модернизация художественного образования в тюркоязычных странах неизбежна. Назрела необходимость реализации комплекса мер, прежде всего на уровне подготовки и принятия межгосударственных договоренностей, являющихся основой для формирования художественного сегмента единого образовательного пространства тюркоязычных государств.

**Заключение.** Для дальнейшей интеграции систем художественного образования тюркоязычных стран в мировое образовательное пространство при условии сохранения национальных культурных приоритетов, ценностей и традиций национальной культуры предлагаем:

1) обеспечить постоянную профессиональную подготовку специалистов художественного образования: для чего нужна разработка новых направлений и программ подготовки и переподготовки кадров с учетом потребностей современного общества и индивидуальных образовательных запросов обучаемых; создание гармонизированных образовательных программ, общих для всех тюркоговорящих стран;

2) совместный поиск новых способов приобщения подрастающего поколения к ценностям и высоким идеалам, свойственным художественному образованию, в условиях экспансии массовой культуры;

3) выявление художественно одаренных детей и молодежи, создание условий для их образования и творческого развития. Для этого должна быть создана особая система для одаренной молодежи и педагогов, система их грантовой поддержки для наших стран;

4) более широкое использование потенциала средств массовой информации в поддержке, пропаганде и решении задач художественного образования, для формирования и развития эстетических потребностей раз-



личных групп населения, их вовлечения в деятельность, предполагающую освоение базовых художественно-практических навыков (опыт Сингапура, Южной Кореи и др.);

5) содействие развитию механизмов академической мобильности, обеспечение доступа к профильным программам обучения за рубежом;

6) задействовать в целях дальнейшего совершенствования художественного образования в тюркоязычных странах потенциал обсерваторий ЮНЕСКО по художественному образованию;

7) вести совместные исследования в виде международных научных проектов (в том числе и по арттерапии) и искать пути их внедрения в учебную практику в том числе и для детей с ограниченными возможностями;

8) использование возникающих в сфере коммуникационных технологий инноваций в качестве источника творческого развития человека; шире применять в художественном образовании современные технологии и технические средства; включить в учебные планы на всех уровнях и ступенях образования предметы и дисциплины, обеспечивающие формирование ИТ-компетентности и освоение междисциплинарных художественных практик; содействовать развитию дистанционного сопровождения художественного образования;

9) объединить и усилить изыскания профессионального и экспертного сообщества, чтобы оказать положительное влияние на принятие стратегических решений по совершенствованию национальных образовательных систем.

Решение данной задачи нам представляется возможным в рамках совместных научных проектов – а именно в разработке единых образовательных программ и написании общей подлинной истории возникновения, современного состояния и дальнейших перспектив развития культуры тюркских народов. Должны быть разработаны единые программы, учебники, учебные пособия для дошкольных детских учреждений, школ и

вузов, где материал будет подан с позиций единой истории, источников и единых тюркских корней.

*Использованная литература:*

1. Айтбаева А.Б. Образовательные программы – основа интеграции в мировое образовательное пространство //Innovations in education: ideas, projects, work experience, С.13-18. – Budapest, 2013, may 13-15.

2. Айтбаева А.Б., Момбек А.А., Касен Г.А. Заманауи арт-педагогикалық әдістердің инновациялық мазмұны //Педагогика и психология, научно-методический журнал КазНПУ имени Абая. – 2016. – №4 (26). – С.83-92.

4. Айтбаева А.Б., Алтыбаева С.М. Арт-образование в контексте инновационной парадигмы продуктивного обучения в Казахстане //Известия национальной академии наук Республики Казахстан, Серия общественных и гуманитарных наук, июль-август. – 2016. – №4 (308). – С.190-194.

5. Дорожная карта художественного образования: создание творческого потенциала для XXI века /Всемирная Конференция по образованию в области искусства. – Лиссабон, 6 – 9 марта, 2006.

6. Айтбаева А.Б., Шайгозова Ж.Н., Момбек А.А. Методология инновационного проектирования художественного образования в современных реалиях //Педагогика и психология, научно-методический журнал КазНПУ имени Абая. – 2016. – №2 (24). – С.23-28.

*References*

1. Aitbaeva A.B. Obrazovatel'nye programmy – osnova integracii v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo //Innovations in education: ideas, projects, work experience, S.13-18. – Budapest, 2013, may 13-15.

2. Aitbaeva A.B., Mombek A.A., Kasen G.A. Zamanauı art-pedagogikalık әдістердің innovaciyalık mazmұny //Pedagogika i psihologiya, nauchno-metodicheskii zhurnal KazNPU imeni Abaya. – 2016. – №4 (26). – S.83-92.

4. Aitbaeva A.B., Altybaeva S.M. Art-obrazovanie v kontekste innovacionnoj paradigmy produktivnogo obucheniya v Kazahstane //Izvestiya nacional'noj akademii nauk Respubliki Kazahstan, Seriya obshchestvennyh i gumanitarnyh nauk, iyul' - avgust. – 2016. – №4 (308). – S.190-194.

5. Dorozhnaya karta hudozhestvennogo obrazovaniya: sozdanie tvorcheskogo potenciala dlya XXI



veka /Vsemirnaya Konferenciya po obrazovaniyu v oblasti iskusstva. – Lissabon, 6 – 9 marta, 2006.

6. Айтбаева А.Б., Шайгозова Ж.Н., Момбек А.А. Metodologiya innovacionnogo

proektirovaniya hudozhestvennogo obrazovaniya v sovremennyh realiyah //Pedagogika i psihologiya, nauchno-metodicheskii zhurnal KazNPU imeni Abaya. – 2016. – №2 (24). – S.23-28.

#### Аңдатпа

Айтбаева А.Б., Шайгозова Ж.Н. **Көп мәдениетті әлемдегі бейнелеу өнерінің интеграциялық әлеуеті** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология, №4 (33), 2017.

Мақалада әлемдегі жаһандану үрдістерінің күшеюі жағдайындағы Қазақстан Республикасындағы көркемөнерлік білім беру мәселелері қарастырылған.

Бүгінгі күні дүние жүзінде тұлғаның құндылығы оның мәдениетімен және рухани-шығармашылық әлеуетімен айқындалатындығы айдан анық болып отыр. Егер мәдениет адамның өмір сүру және өзін өзі айқындау тәсіліне айналып, оның күнделікті өмір сүру салтына берік енгізілсе, онда жаңа ғасыр мәдениетінің дағдарыстық құбылыстарын ығыстырып шығаруға болар еді.

Өкінішке орай, заманауи білім беру жүйесі рухани-адамгершілік мәндер мен құндылықтарды есепке ала бермейді. Өнер мен білім беру ісі – әрқайсысы адамзаттың болашақ ұрпаққа құндылықтық –дәстүрлік мұраларды қайта жаңғырта отырып мирасқа қалдыратын рухани сфералары.

Сондықтан да, ұлттық мәдениет пен дәстүрлерге негізделген көркемөнерлік білім беру мәдени идентификацияның ең бір тиімді механизмі ретінде қарастырылады.

Көркемөнерлік білім берудің негізінде – ұлттық мәдениеттердің ерекшелігін бейнелейтін дәстүрлі және қазіргі заманғы көркемөнерлік тәжірибелер жатыр.

Автор түркітілдес елдердегі көркемөнерлік білім беру саласындағы жаңарулардың сөзсіз қажеттігіне тоқтала отырып, мақалада оларды іске асырудың кешенді шарларын ұсынады.

*Түйін сөздер:* көркемөнерлік білім беру, мәдениет, рухани-шығармашылық әлеует, өнер, ұлттық мәдениет, мәдени идентификация, білім беруді модернизациялау, дәстүрлі көркемөнерлік мәдениет

#### Abstract

Айтбаева А.Б., Шайгозова Ж.Н. **Integration potential of art education in a multicultural world** // Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The paper deals with the problem of art education in Kazakhstan in the face of increasing globalization processes in the world.

In today's world, it is increasingly clear that the value of a person is determined by the culture and spiritual creativity. The crisis of a new century culture can be overcome, if the culture as a way of existence and expression of man, his self-creation, in collaboration with the values of culture, will be the main components of human existence.

Unfortunately, modern education does not always take into account the spiritual and moral meanings and values. Art and education, these are the spheres of human existence, each is designed to preserve, reconstruct and transmit a wealth of value-semantic world for future generations.

Therefore, art education, based on national culture and traditions, is regarded as one of the most effective mechanisms of cultural identification.

At the core of art education are traditional and contemporary artistic practices that reflect the characteristics of national cultures.

As the third problem we highlight that the traditional artistic culture, which is the basis of art education programs, while inferior in competition with the forms of popular culture, widely replicated by mass media.

*Keywords:* artistic education, culture, spiritual and creative potential, art, national culture, cultural identity, modernization of education, traditional artistic culture

МРНТИ 14.07.03

Г.А. ҚАСЕН<sup>1</sup>, С.А. РАМАЗАНОВА<sup>2</sup>  
gulmira.Kassen@mail.ru

<sup>1,2</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
(Алматы, Казахстан)

## ВНЕУРОЧНАЯ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ ЛИЧНОСТИ

### Аннотация

В статье на основе анализа работ многих авторов-исследователей в области арт-терапии и арт-педагогике обосновывается то, что арт-методы в воспитании и развитии жизненных навыков личности играют огромную роль. Авторы рассматривают внеурочную арт-педагогическую деятельность в школе по двум формам: организационно-развивающей, (представленной факультативами и дополнительными занятиями по интересам) и свободной, которая подразумевает создание обще эстетических отделений, клубов по месту учебы и прочих досуговых объединений школьников, где ребенок мог бы с интересом и пользой проводить время.

Руководствуясь концепцией личностно-ориентированного обучения (согласно которой в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, индивидуально-психологические особенности, то есть сам учащийся как личность), авторы доказывают, что в работе с детьми с задержкой психического развития больший акцент будет делаться на методах арт-терапии, а арт-педагогика – ляжет в основу работы с социально и педагогически запущенными и даже просто агрессивными, тревожными и депрессивными детьми, для которых концепт «терапия» менее востребован.

*Ключевые слова:* внеурочная арт-педагогическая деятельность, арт-педагогика, арт-терапия, арт-методы, методы внеурочной деятельности, изобразительное искусство, эстетические переживания, спонтанное творчество.

**Введение.** Одним из важных направлений арт-деятельности является внеурочная арт-педагогическая деятельность в школе, которая представлена двумя формами:

1) организационно-развивающей, представленной факультативами и дополнительными занятиями по интересам;

2) свободной, которая подразумевает создание обще-эстетических отделений, клубов по месту учебы и прочих досуговых объединений школьников, где ребенок мог бы с интересом и пользой проводить время.

Безусловно, обе формы актуальны и имеют право на существование на сегодняшний день. Вместе с тем, возникает проблема не только обучения и воспитания, но и развития, и, возможно, психологической помощи учащимся.

Арт-методы во внеурочной деятельности ориентированы на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и

силы, здесь акцент делается на естественном проявлении мыслей, чувств и настроений в творчестве, принятии человека таким, каков он есть, вместе со свойственными ему способами самореализации и гармонизации. Проблема эмоционального благополучия принадлежит к числу наиболее актуальных проблем педагогики развития личности. Современный темп жизни ведет к колоссальным перегрузкам человека – физическим, психологическим, социальным. Особенно болезненно это сказывается на здоровья детей и подростков, как категории людей с неокрепшей психикой.

**Арт-методы во внеурочной деятельности.** По мнению известного исследователя арт-педагогической деятельности Л.Д. Лебедевой, словосочетание арт-терапия в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье

личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности [1, С.25]. В связи с этим мы убеждаемся, что назрела необходимость в разработке и использовании педагогических технологий, доступных для освоения учителем, интересных и эффективных в работе с детьми. Названным условиям отвечает феномен арт-педагогика, который полностью соответствует все возрастающей потребности в мягком, экологическом подходе к проблемам ребенка. Разработаны и существуют достаточно эффективные методы, направленные на расширение и обогащение доступных ребенку эмоциональных переживаний, на формирование у него такого мировосприятия, которое помогло бы ему быть здоровым и счастливым. Эти методы основаны на адаптогенных, оздоравливающих, коррекционных возможностях искусства. Подчеркнем, что арт-методы и методики могут быть адаптированы учителем к конкретным задачам и условиям работы. Было бы неправильно рассматривать такую деятельность как непременно имеющую ту или иную связь с «лечением» или психотерапией: она может иметь образовательную, развивающую направленность или быть связанной с раскрытием творческого потенциала учащихся, развитием у них эстетических и познавательных потребностей. Наиболее оптимальные условия для развития и оздоровления детей средствами искусства сложились во внеурочной деятельности, где широко используются те виды деятельности (хореография, музыка, ИЗО, театр, вокал, фольклор), который по своей природе обладают развивающим и оздоравливающим потенциалом. Синтез таких искусств позволяет реализовывать в учебно-воспитательном процессе эстетические потребности ребенка и педагога. В процессе занятий с применением арт-методов ослабляется эмоциональная отягощенность детей, происходит урегулирование их эмоциональных состояний, у учащихся формируются такие качества, как уверенность в себе, активность, развивается мотивация на дальнейшее обучение и самоактуализацию, формируются эстетические и познавательные потребности.

В организации внеурочной деятельности роль арт-методов тесно переплетается с задачами формирования творческого на-

чала в личности обучающегося. В работах Л.А. Венгера, Н.Н. Волкова, А.В. Запорожца, В.И. Кириенко, О.И. Никифоровой и других российских ученых анализируются отдельные наиболее важные проблемы личностного, эмоционального развития в художественной деятельности.

Не менее важным в творческом процессе является и эстетическое переживание, которое возникает в процессе создания художественной продукции. В своих исследованиях А.А. Попель, В.В. Рыжов отмечают, что «способность к творчеству является универсальной характеристикой человека, что каждый человек от природы способен творить, и творчество пронизывает любые формы деятельности человека» [2]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, эстетическое, этическое переживание – это результат своеобразного искусства личности непосредственным образом воспринимать красоту мира или другого человека, чтобы само переживание становилось ценностью [3]. Можно сказать, что эти переживания – не исходный пункт, а итог, результат личностного, эмоционального соединения с действительностью. И этот результат, в известном смысле, является самоцелью и самоценностью.

Основополагающей для арт-методов является их связь с искусствоведением, психологией художественного творчества, социологией искусства. Знания в этих областях необходимы для понимания сущности функций искусства, и понимания роли искусства в социальной, духовной жизни человека и общества.

Во внеурочной деятельности особо эффективны арт-терапевтические и арт-педагогические игры, которые открывают возможность для непрямого обращения к актуальным проблемам, непосредственное обсуждение которых было бы слишком болезненным. Они могут быть источником радости и веселья, являясь в то же время весьма серьезным делом [4].

По свидетельству Л.Д. Лебедевой, разработавшей практику арт-терапии в педагогическом контексте, в коррекции проблем личностного развития целесообразны «игры с цветом» [1]. Это особо приемлемо в свободной деятельности (группы продленного дня, досуговая студия и т.п.). К примеру: на-

рисовать и раскрасить в соответствии с собственными ассоциациями эмоциональные состояния – счастье, печаль, гнев, страх и т. д. Другой вариант – использовать лишь один цвет, который нравится или, наоборот, не нравится. Для исследования его смыслового значения предлагается нарисовать различные фигуры, линии, формы.

Преодолеть психологические барьеры, негативные переживания, опасения, снять эмоциональное напряжение, тревожность хорошо удается посредством техники «Монотипия» [4]. Работа выполняется красками на глянцевой бумаге, стекле или зеркале. Затеиловые пятна – отпечатки появляются в результате появления ассоциаций, отражающих «теперешнее» состояние участников.

При использовании арт-методов в организации внеурочной деятельности также предлагаются разнообразные занятия художественно-прикладного характера: рисование, лепка, выжигание, поделки из ткани, меха, природного материала. В процессе работы зачастую используются музыка, движения, сочинение историй. При этом специальная подготовка, талант исполнителей и художественные достоинства работ не столь значимы. Важны и сам процесс творчества, и особенности внутреннего мира человека.

Арт-занятия такого типа эффективны для развития и коррекции коммуникативных умений, а также облегчают процессы адаптации к школе застенчивых, замкнутых, тревожных детей.

Коллективная внеурочная работа с применением арт-методов, основанная на совместной творческой деятельности и групповой коммуникации, активизирует групповые процессы, способствует формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей, т. е. смоделирована как потенциальное условие социализации участников.

Метод сочинения историй пользуется популярностью во внеурочной деятельности, хотя некоторые специалисты рассматривают его как самостоятельное психотерапевтическое направление в работе с детьми. Рассмотрим историю зарождения этого метода. Р. М. Стирцигер [5] еще в 1983 году предложил метод «общего сочинения истории» ребенком и взрослым с целью совместного

поиска адекватных способов разрешения конфликтов, связанных с нарушениями поведения. Сначала некоторую историю рассказывает ребенок, затем ее продолжает взрослый. Его задача включить в повествование «более здоровые» способы выхода из конфликтных ситуаций, нежели те, что были предложены ребенком. Данный метод, по утверждению автора, помогает детям понять хорошие и плохие стороны своего «Я», осознать свой гнев и, не опасаясь наказания, выразить его. Обычно истории начинаются со слов: «Однажды...», «Давным-давно...», «Когда-то...», «Далеко-далеко...». Это отделяет ребенка от содержания высказывания во времени и в пространстве и позволяет говорить о том, что вызывает у него тревогу. Заглавие рассказа, придуманное ребенком, помогает взрослому прояснить наиболее важные аспекты детской проблемы.

Метод «общего сочинения историй» может использоваться и для групповых занятий с детьми. Первый участник предлагает начало рассказа, второй продолжает, третий излагает кульминацию, четвертый придумывает развязку. После того, как рассказ составлен, дети обсуждают его, а взрослые предлагают им альтернативные, адекватные в социальном плане способы разрешения конфликта.

В использовании арт-методов во внеурочной деятельности детям предоставляется более высокая степень свободы и самостоятельности. Воспитанник может самостоятельно выбирать подходящее для него содержание творческой деятельности, материалы, работать в собственном темпе, он может отказаться от выполнения некоторых заданий, открытого обсуждения возникающих чувств, получает возможность просто наблюдать за деятельностью группы. В таком методическом подходе наличие важных для ребенка источников самостоятельности формируют большую возможность для раскрепощения личности, ее саморазвития.

На подобных свободных занятиях, как известно, не допускаются оценочные суждения, приветствуются искренность, открытость, спонтанность в выражении собственных чувств и переживаний, принимаются и одобряются все продукты творческой деятельности индивида независимо от содержа-



ния, формы, качества. Все эти регламентирующие требования самым непосредственным образом работают на активизацию творческого саморазвития воспитанников. Они не задумываются о конечном результате, получают удовольствие от самого процесса, и таким образом двигаются по направлению к собственному развитию.

В коррекционно-развивающих программах внеурочной деятельности акцент делается на таких разновидностях изобразительного искусства, как живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство, а также на театральное и хореографическое искусство, где ведущую роль в коммуникации играет визуальный канал. Играя с песком, цветной манкой, волшебными красками и тестом, мелкими бусинками и камешками, дети создают собственное уникальное изображение. Исполняя различные роли, танцуя, дети учатся выражать свои мысли, чувства, настроения. В процессе индивидуального или группового творчества они получают новые знания, познают социальные нормы и правила, приобретают социальный опыт.

Для успешной реализации программ необходима специально оборудованная комната для проведения индивидуальных и групповых тренинговых занятий, психологической разгрузки школьников; подносы с песком для индивидуальной и групповой работы, «коллекция» миниатюрных фигур людей, животных, растений; глина или солёное тесто, сухие и акварельные краски, цветная бумага.

Системообразующей для арт-педагогической внеурочной деятельности становится клубная работа по арт-интересам. Данный вид деятельности в условиях массовой или вечерней школ приобретает особое значение: для учеников с невысоким уровнем интеллектуальных способностей клубная деятельность позволяет повысить уровень собственной самооценки, изменить свой статус среди сверстников и педагогов, стать успешным в конкретном виде деятельности. В данном случае клубная работа выполняет компенсаторную функцию. Потому что именно в этой деятельности они чувствуют себя комфортно.

В основу деятельности клуба может быть положена система методик групповой и ин-

дивидуальной работы с детьми и подростками посредством игровой и арт-терапии. Основные задачи функционирования клуба – оказание помощи индивиду в личном развитии, общении с другими, понимании себя и других, овладение более разнообразными средствами выражения своего «Я».

Видами деятельности театрального клуба могут стать литературные монтажи, литературно-музыкальные композиции, встречи с людьми искусства, театральные постановки литературных произведений. В ходе работы любого клуба могут применяться метод арт-дискуссии, арт-терапии, арт-дидактики. Наряду с традиционными формами появились нетрадиционные формы проведения внеурочных занятий в клубе – литературные монтажи, литературно-музыкальные композиции, инсценировки отрывков изучаемых произведений.

**Педагогические возможности арт-методов.** Если занятия художественной деятельностью способствуют сенсорному развитию детей, способности различать цвет, форму, звуки, обеспечивает понимание языка различных видов искусства, то нельзя забывать и о педагогических возможностях арт-методов: они способствуют развитию самостоятельной познавательной деятельности через эмоциональный контакт с художественными средствами, ненавязчиво формирует мотивацию к учебной деятельности, организованной с их помощью и т.д. Т.е. арт-методы очень важны в организации обучения детей, в особенности в младшем и подростковом возрасте, когда не всегда вербальная деятельность способствует мотивированности к обучению в школе. Также проблемы коммуникативного характера в среде подростков, мешающие успешной самореализации школьника в учебной деятельности, могут успешно реализовываться с помощью арт-методов. Например, метод Коллажа помогает немногословным подросткам показать свои учебно-познавательные умения в любой учебной дисциплине. А метод Мандалы при творческом применении педагогом, позволяет демонстрировать понимание отдельных тем в физике (спектральный анализ цвета), биологии, ботанике, самопознании и т.д.

Известный исследователь в области тренингов с сказкотерапии И.В. Вачков в ра-



боте «Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку» пишет: «Сказка – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром ребёнка, мощный инструмент развития» [6, С.81]. Далее он отмечает: «Телесный и конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-действенного и наглядно-образного постижения мира человеческих отношений» [6, С.38]. Т.е. автор связывает самосознание ребенка с его мыслительным постижением мира.

В диссертации Д.С. Хомякова на тему «Формирование креативности подростков и старших школьников средствами арт-терапии» [7] выявлены и описаны условия, необходимые для развития креативности подростков и старших школьников в обучении предметам эстетического цикла (поддержка идей, реализация творческих планов, отсутствие критики, создание ценностного отношения к личности подростка и результатам его деятельности); выделены способы активизации подростков и старших школьников, необходимые для выполнения оригинальных творческих заданий, творческого потенциала в обучении (разнообразные техники изображения, «образные» творческие задания, музыка).

Важной формой организации массовой арт-педагогической деятельности, направленной на развитие творческих способностей личности и воспитания у неё жизненно важных навыков, является изостудия, где арт-методы ненавязчиво становятся путями взаимодействия личности и среды. В рамках изостудии могут проводиться студийные занятия, уроки декоративно-прикладного искусства, тематические вечера и мероприятия. Кроме этого важны студийные занятия изобразительным искусством, которые вооружают школьников основами научных знаний, способствуют углублённому познанию детьми окружающего мира и содействуют их идейному, нравственному и эстетическому воспитанию. Большое значение в изостудии должно придаваться работе с цветом и его эмоционально-психологическому воздействию, а также созданию ярких образов, развивающих духовную и интеллектуальную культуру ребёнка. Сквозной темой занятий в течение всего года обучения может стать

взаимодействие предмета с пространством и гармонизация композиционного построения. Это важный интеллектуальный навык, влияющий на развитие пространственного мышления ребенка.

В последние годы, в связи с развитием информационного общества, в арт-педагогике стал широко применяться компьютер, как инструмент изобразительного творчества, который открывает новые, невиданные возможности, мир художественных нюансов, изменяет представление зрителя про наше окружение, при этом оставляет творцу возможность своего собственного видения мира. Уже разработаны формы художественно-образовательной и психокоррекционной работы с детьми и подростками на основе применения компьютера. Как правило, до начала работы на компьютере детям необходимо иметь навыки работы с традиционными для детского творчества художественными материалами и инструментами (карандашами, фломастерами, восковыми мелками, акварельными или гуашевыми красками, различными по толщине и качеству кисточками, цветной бумагой, ножницами, клеем), овладеть простейшими приемами рисования, аппликации, конструирования и т.п.

Задача применения компьютера в процессе художественно-творческого развития детей заключается во всестороннем развитии природных задатков, художественно-творческих способностей и интеллекта дошкольников и младших школьников. Мы считаем, что такие занятия целесообразно проводить параллельно с основными занятиями изобразительной деятельностью как в дошкольных заведениях, так и на уроках компьютерной грамоты в начальных классах, в процессе психологического консультирования и арт-терапии.

Хотя вред компьютера при постоянном использовании доказан, вместе с тем эти компьютерные арт-педагогические программы (опыт Киевской детской Академии искусств) в большей степени развивают сенсорные и умственные, а также интеллектуальные способности учеников (образное восприятие и логическое мышление); формируют умение концентрировать внимание и совершать целенаправленные наблюдения компьютерного (виртуального) пространства и компью-

терной предметной среды; учат сравнивать, сопоставлять различные предметы и явления и делать выводы в отношении их подобия или различий; учат выделять главное и определять второстепенное (основное и дополнительное), акцентировать внимание на главном в художественных образах окружающего мира, произведениях искусства и собственных творческих работах; учат ощущать взаимозависимость элементов изображения, связанных между собой композиционной логикой, композиционное равновесие (согласованность фона и изображенных элементов), симметричность, динамичность.

Несомненную полезность арт-методов и техник для современной молодежи, пользующейся в основном вербальным каналом коммуникации и виртуальными средствами общения представляет то, что эти методы используют в качестве инструмента связи визуальную и пластическую экспрессию, а продуктами деятельности выступают наглядные и осязаемые предметы реального мира. Это делает их незаменимым инструментом для исследования и гармонизации тех сторон внутреннего мира человека, для выражения которых слова мало значимы, а иногда даже не уместны.

В связи с этим в первом десятилетии XXI века стали популярными услуги по арт-терапии при проведении различных тренингов – например, общения, формирования жизненно-важных навыков, развития толерантности и других качеств личности (А.Г. Грецов [8], И. П. Новик [9], А.В. Русова [10] и др.).

Сегодня уже доказано, что значительным потенциалом арт-терапия и ее методы обладают и в плане работы с разными социально неблагополучными группами населения: теми, кто переживает стресс из-за отсутствия работы, пытается адаптироваться к новым условиям (беженцы, репатрианты), вернулся из мест лишения свободы или находится в исправительных учреждениях и т.п. (Н.М. Кружилина [11], А.А. Лебедев [12]).

Вместе с тем анализ литературы позволил нам выявить, что в формировании жизненных навыков в большей степени арт-терапия охватывает проблему организации полноценной жизни людей с ограниченными возможностями в обществе из-за их недо-

статочной включенности в общественные отношения. Т.е. в настоящее время имеется большой опыт использования методов арт-терапии и арт-педагогике в ходе социальной работы с лицами с ограничениями здоровья (Л.А. Раимова [13], А.И. Копытин [14], Н.В. Бибикина [15], М.В. Киселева [16], И.А. Плохова [17] и др.).

Согласно исследованиям А.И. Копытина [14, 18, 19], за рубежом заметно возросла роль арт-терапевтов в сфере образования. Они работают в специализированных и общеобразовательных школах, чаще с детьми, имеющими определенные эмоциональные и поведенческие нарушения, а также проблемы в воспитании и обучении.

В воспитательном аспекте арт-методы способствуют гармоничному поведению через понимание себя и других, а как следствие – нравственному развитию личности, ориентации в системе моральных норм, усвоению этики поведения. Это доказано исследованиями, проведенными под руководством Л.Д. Лебедевой [1, 20]: арт-терапевтические занятия позволяют решать важнейшую педагогическую задачу – воспитательную, т.к. взаимодействие строится таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию, бережным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. В результате происходит более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний); складываются открытые, доверительные, доброжелательные отношения с педагогом.

Во многих педагогических источниках уже доказано, что рисование позволяет ребенку ощутить и понять самого себя, свободно выразить свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, помогает быть самим собой, мечтать и надеяться (Д.С. Хомяков [21], Ш.Е. Рамаханбетова [22, 23], А.А. Шальнова [24] и др.). Рисование – это не только отражение в сознании детей окружающей их действительности, их бытия в мире, но и выражение отношения к этой действительности, ее моделирование и трансформация.

В литературе приводится пример с Ингмаром Бергманом, которого спасло детское увлечение театром от опасной по воздействию на психику ситуации, создавшейся в семье

из-за авторитарных методов воспитания. Домашний театр не только спас его самого (в отличие от психологически сломавшегося старшего брата), но и помог заложить основы профессионального формирования будущего знаменитого на весь мир режиссёра театра [25]. Занятие художественным творчеством оказывает помощь старшим подросткам в повышении самооценки и адекватном принятии себя в социуме. В процессе творчества на поверхность выходят многие личностные проблемы, которые были глубоко скрыты, и решаются они безболезненно. Самодетельный театр помогает молодому человеку абстрагироваться от своих проблем и чувств и посмотреть на них со стороны.

Игра в любительском театре, как и простая ролевая детская игра, помогает подросткам формировать и формулировать жизненные правила, учит не теряться на крутых социальных поворотах, в какой-то мере готовит их к неожиданностям, на которые реальная действительность всегда богата. Она вырабатывает готовность к переменам, к новым эмоциям и чувствам формирует внутреннюю гибкость, обостряет внимание и восприятие [26].

**Заключение.** Руководствуясь концепцией личностно-ориентированного обучения, согласно которой в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, индивидуально-психологические особенности, то есть сам учащийся как личность, в работе с детьми с задержкой психического развития больший акцент будет делаться на методах арт-терапии, а арт-педагогика – ляжет в основу работы с социально и педагогически запущенными и даже просто агрессивными, тревожными и депрессивными детьми, для которых концепт «терапия» менее востребован.

При таком подходе методы арт-терапии и арт-педагогики будут преломляться через призму личности обучающегося, его потребности, способности, интеллект, активность и другие индивидуально-психологические особенности, обеспечивая персонализацию педагогического взаимодействия, где педагог является сотрудником, активизирующим и поощряющим творческую самостоятельность, инициативу и самовыражение ученика.

Таким образом, мы доказали, что арт-методы в воспитании и развитии жизненных навыков играют огромную роль. Недаром А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская в работе «Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии» пишут: «Многие традиционные повествования, такие как сказки и мифы, позволяют сформировать представление о «переходных» или «узловых моментах» в жизни индивида или определённой социальной группы (в том числе семьи), связанных с ответственным выбором, конфликтом и его разрешением, встречей с внешним и внутренним препятствием и его преодолением» [27, С. 115].

*Список использованных источников*

1. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
2. Попель А. А., Рыжов В. В. Социальная креативность и механизмы ее развития /Актуальные проблемы науки и гуманитар. образования: Сб. науч. трудов. Вып 5. – Н.Новгород: НГЛУ, 2004. – С. 86-100.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. –160 с.
5. Арт-терапия в эпоху постмодерна: Сборник /Науч. ред. и пер. А. И. Копытина]. – СПб.: Речь: Семантика-С, 2002. – 221 с.
6. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
7. Хомяков Д.С. Формирование креативности подростков и старших школьников средствами арт-терапии.: Дисс. канд. психолог. наук по специальности 19.00.07 – Педагогическая психология. Москва, 2006 г. – 161 с.
8. Грецов А.Г. Применение арт-терапии в психологических тренингах со старшеклассниками и студентами /А. Г. Грецов //Психология и школа. – 2004. – № 3. – С.74–79.
9. Новик И. П. Арт-терапия в социальной реабилитации несовершеннолетних //Социальная работа. – 2008. – № 4. – С.55-56.
10. Русова А.В. Использование арт-терапевтических техник в работе психологической службы

//Работник социальной службы. – 2011. – № 4. – С.73-78.

11. Кружилина Н. М. Методы арт-терапии в реабилитации в посттравматический период лиц, пострадавших в Чечне //Творческая реабилитация детей, подростков и молодых людей с особыми потребностями: Материалы междунаучно-практич. конференции /Н. М. Кружилина. – СПб, 2001. – С. 47–49.

12. Лебедев А.А. Применение групповой интерактивной арт-терапии в психотерапевтическом отделении госпиталя ветеранов войн // Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг /Под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2008. – С. 105–132.

13. Арт-терапевтическая помощь детям с особенностями развития /Под ред. Л.А. Раимовой. – Казань: Вера, 2010. – 146 с.

14. Арт-терапия – новые горизонты /Под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336 с.

15. Бибилова Н.В. Арт-терапия как технология социальной реадaptации людей с ограниченными возможностями /Н.В. Бибилова //Современные проблемы науки и образования. 2014. – № 4; [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/118-14301> (дата обращения 15.08.2014).

16. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе /М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

17. Плохова И.А., Бибилова Н.В. Социальная реадaptация людей-инвалидов с умственной отсталостью посредством арт-терапии: Учебно-методическое пособие /Сост. Плохова И.А., Бибилова Н.В. – Ульяновск: УлГПУ, 2014. – 69 с.

18. Копытин А.И. Арт-терапия наркоманий: лечение, реабилитация, постреабилитация /А.И. Копытин, О. В. Богачев. – М.: Психотерапия, 2008. – 172 с.

19. Копытин А.И. Арт-терапия в контексте культуры и технологии //Материалы международной конференции «Арт-терапия и творческое самовыражение в сохранении здоровья и развитии человеческого потенциала». – Москва, 2010. – С.21-27.

20. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия в педагогике //Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27-34.

21. Хомяков Д.С. Каракули метод развития личности //Профессиональная компетенция как социальный феномен //Международный сборник научных трудов. – Чита, 2005. – С. 218-222.

22. Рамаханбетова Ш.Е. Роль изобразительной деятельности в развитии ребенка (на казахском языке) //Пути воспитания творческой личности на основе формирования компетентности учителя: Материалы республиканской научно-методической конференции. – Шымкент, 2008. – С. 308-310.

23. Рамаханбетова Ш.Е., Наурызбаева Н. О роли уроков изобразительного искусства в воспитании школьников (на казахском языке) //Труды международной научно-практической конференции «Ауезовские чтения – 9». – Шымкент, 2011. – С.193-196.

24. Шальнова А.А. Арт-терапия как приём психолого-педагогической воспитательной работы в образовательных учреждениях //Сборники конференций НИЦ Социосфера, Вып.№7, – 2012. – С.88-90. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-priyom-psihologo-pedagogicheskoy-vospitatelnoy-raboty-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah>

25. Сартан Г.Н. Психотренинги по общению для учителей и старшеклассников. – М.: Смысл, 1993. – 34 с.

26. Соснова М.Л. Искусство актера: Учеб. пособие для вузов: [по специальности „Актер. искусство“]. – Москва: Академический проект, 2007. – 428 с.

27. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.

#### References

1. Lebedeva L.D. Praktika art-terapii: podhody, diagnostika, sistema zanyatii. – SPb.: Rech', 2003. – 256 s.

2. Popel' A.A., Ryzhov V.V. Social'naya kreativnost' i mehanizmy ee razvitiya /Aktual'nye problemy nauki i gumanit. obrazovaniya: Sb. nauch. trudov. Vyp 5. – N.Novgorod: NGLU, 2004. – S. 86-100.

3. Abul'hanova-Slavskaya K. A.Strategiya zhizni. – M.: Mysl', 1991. – 299 s.

4. Kiseleva M.V. Art-terapiya v rabote s det'mi: Rukovodstvo dlya detskih psihologov, pedagogov, vrachej i specialistov, rabotayushchih s det'mi. – SPb.: Rech', 2006. –160 s.

5. Art-terapiya v e'pohu postmoderna: Sbornik / Nauch. red. i per. A. I. Kopytina]. – SPb.: Rech': Semantika-S, 2002. – 221 s.

6. Vachkov I.V. Skazkoterapiya. Razvitie samosoznaniya cherez psihologicheskuyu skazku. – 3-e izd., pererab. i dop. – M.: Os'-89, 2007. – 144 s.



7. Homyakov D.S. Formirovanie kreativnosti podrostkov i starshih shkol'nikov sredstvami art-terapii. Dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni kandidada psihologicheskikh nauk po special'nosti 19.00.07 – Pedagogicheskaya psihologiya. Moskva, 2006 g. – 161 s.

8. Grecov A.G. Primenenie art-terapii v psihologicheskikh treningah so starsheklassnikami i studentami /A. G. Grecov //Psihologiya i shkola. – 2004. – № 3. – S.74–79.

9. Novik I.P. Art-terapiya v social'noj rehabilitatsii nesovershennoletnih //Social'naya rabota. – 2008. – № 4. – S.55-56.

10. Rusova A.V. Ispol'zovanie art-terapevticheskikh tehnik v rabote psihologicheskoy sluzhby //Rabotnik social'noj sluzhby. – 2011. – № 4. – S.73-78.

11. Kruzhilina N. M. Metody art-terapii v rehabilitatsii v posttravmaticheskiy period lic, postradavshih v CHEchne //Tvorcheskaya rehabilitatsiya detej, podrostkov i molodyh lyudej s osobymi potrebnostyami: Materialy mezhdun. nauchno-praktich. konferencii /N. M. Kruzhilina. – SPb, 2001. – S. 47–49.

12. Lebedev A.A. Primenenie gruppovoj interaktivnoj art-terapii v psihoterapevticheskom otdelenii gospitalya veteranov vojn //Prakticheskaya art-terapiya: lechenie, rehabilitatsiya, trening /Pod red. A.I. Kopytina. – M.: Kogito-Centr, 2008. – S. 105–132.

13. Art-terapevticheskaya pomoshch' detyam s osobennostyami razvitiya /Pod red. L.A. Raimovoj. – Kazan': Veda, 2010. – 146 s.

14. Art-terapiya – novye gorizonty /Pod red. A.I. Kopytina. – M.: Kogito-Centr, 2006. – 336 s.

15. Bibikova N.V. Art-terapiya kak tehnologiya social'noj readaptatsii lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami /N.V. Bibikova //Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. – № 4; [E'lektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: URL: <http://www.science-education.ru/118-14301> (data obrashcheniya 15.08.2014).

16. Kiseleva M.V. Art-terapiya v prakticheskoy psihologii i social'noj rabote / M.V. Kiseleva. – SPb.: Rech', 2007. – 336 s.

17. Plohova I.A., Bibikova N.V. Social'naya readaptatsiya lyudej-invalidov s umstvennoj

otstalost'yu posredstvom art-terapii: Uchebno-metodicheskoe posobie /Sost. Plohova I.A., Bibikova N.V. – Ul'yans'k: UIGPU, 2014. – 69 s.

18. Kopytin A.I. Art-terapiya narkomanii: lechenie, rehabilitatsiya, postrehabilitatsiya /A.I. Kopytin, O. V. Bogachev. – M.: Psihoterapiya, 2008. – 172 s.

19. Kopytin A.I. Art-terapiya v kontekste kul'tury i tehnologii //Materialy mezhdunarodnoj konferencii «Art-terapiya i tvorcheskoe samovyrazhenie v sohranении zdorov'ya i razvitiі chelovecheskogo potentsiala». – Moskva, 2010. – S.21-27.

20. Lebedeva, L. D. Art-terapiya v pedagogike // Pedagogika. – 2000. – № 9. – S. 27-34.

21. Homyakov D.S. Karakuli metod razvitiya lichnosti //Professional'naya kompetentsiya kak social'nyi fenomen //Mezhdunarodnyi sbornik nauchnyh trudov. – CHita, 2005. – S.218-222.

22. Ramahanbetova SH.E. Rol' izobrazitel'noj deyatel'nosti v razvitiі rebenka (na kazahskom yazyke) //Puti vospitaniya tvorcheskoj lichnosti na osnove formirovaniya kompetentnosti uchitelya: Materialy respublikanskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – SHymkent, 2008. – S. 308-310.

23. Ramahanbetova SH.E., Nauryzbaeva N. O roli urokov izobrazitel'nogo iskusstva v vospitaniі shkol'nikov (na kazahskom yazyke) //Trudy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Auezovskie chteniya – 9». – SHymkent, 2011. – S.193-196.

24. Shal'nova A.A. Art-terapiya kak priyom psihologo-pedagogicheskoy vospitatel'noj raboty v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah //Sborniki konferencii NIC Sociosfera, Vyp.№7, – 2012. – S.88-90. Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-priyom-psihologo-pedagogicheskoy-vospitatel'noy-raboty-v-obrazovatel'nyh-uchrezhdeniyah>

25. Sartan G.N. Psihotreningi po obshcheniyu dlya uchitelej i starsheklassnikov. – M.: Smysl, 1993. – 34 s.

26. Sosnova M.L. Iskusstvo aktera: Ucheb. posobie dlya vuzov: [po special'nosti «Akter. iskusstvo»]. – Moskva: Akademicheskii proekt, 2007. – 428 s.

#### Аңдатпа

Касен Г.А., Рамазанова С.А. **Сабақтан тыс арт-педагогикалық қызмет тұлғаның өмірлік дағдыларын дамыту және тәрбие құралы ретінде** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.



Мақалада көптеген арт-терапиялық және арт-педагогикалық салалардағы зерттеуші авторлардың жұмыстары талдаудың негізінде тұлғаны тәрбиелеу мен өмірлік дағдыларын дамытуда арт-әдістердің маңызды рөл ойнайтыны негізделеді. Авторлар мектептегі сабақтан тыс арт-педагогикалық қызметті екі формада қарастырады: ұйымдастырушылық-дамытушылық (қызығушылықтары бойынша факультативті және қосымша сабақтар ретінде ұсынылады) және еркін, яғни жалпы эстетикалық бөлімдер ұсынылады, бала уақытын қызықты және пайдалы өткізе алатын оқу орыны бойынша клубтар және мектеп оқушыларының басқа да бос уақытын ұйымдастыру ұйымдары.

Тұлғалық-бағдарлы оқыту концепциясына сүйене отырып (оқу орталығында білім алушының өзі, оның мотивтері, мақсаттары, жеке-психологиялық ерекшеліктері болады, яғни қатысушының өзі тұлға ретінде), авторлардың дәлелдеуінде, психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс жасағанда арт-терапия әдістеріне ерекше басым көңіл бөлінеді, ал арт-педагогиканың жұмыс негізіне – «терапия» концепті көп қажет етілмейтін, әлеуметтік және педагогикалық қараусыз қалған және тіпті агрессивті, мазасыз және депрессивті балалармен жұмыста қолданылады.

*Түйін сөздер:* сабақтан тыс арт-педагогикалық қызмет, арт-педагогика, арт-терапия, арт-әдістер, әдістер, сабақтан тыс қызмет, бейнелеу өнері, эстетикалық уайымдау, аяқ асты шығармашылық.

#### *Abstract*

Kassen G., Ramazanova S. **After school art-pedagogical activity as a tool for upbringing and development of life skills personality** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

In article based on analysis of works of many authors and researchers in the field of art therapy and art pedagogic proves that the art methods in the upbringing and development of life skills of the individual play a huge role. The authors consider extracurricular art-pedagogical activity in school on two forms: organizational and developmental, (represented by electives and additional interest) and leisure, which involves the creation of a General aesthetic of offices, clubs, place of study and other leisure associations of students where the child could with interest and spend time.

Guided by the concept of student-centered learning (according to which the centre of learning is the student himself, his motives, goals, individual psychological characteristics, the student as a person), the authors prove that in working with children with delay of mental development, greater emphasis will be placed on methods of art therapy and art pedagogy – will form the basis for work with socially and educationally neglected, and even just aggressive, anxious and depressive children, for whom the concept of “therapy” are in less demand.

*Keywords:* after school art teaching, art pedagogy, art therapy, art methods, extracurricular activities, fine arts, aesthetic experience and spontaneity creativity.

МРНТИ 14.35.09

А.А. МОМБЕК<sup>1</sup>, С.Т. ИСАЛИЕВА<sup>2</sup>  
aliya\_tombek@mail.ru, salia72@mail.ru

<sup>1,2</sup> *Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
(Алматы, Казахстан)*

## КОНВЕРГЕНТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

### *Аннотация*

В данной статье рассматриваются актуальные аспекты модернизации современного образования, реализации принципов инклюзивного образования и подготовки педагогов художественного образования на примере детей с особенностями развития. Освещаются различные подходы к понятию и структуре конвергентных технологий в художественном образовании. Так, в зарубежной науке и практике разработана тетраэдрическая концепция взаимосвязи конвергентных технологий, российские ученые рассматривают интенсивное взаимодействие между научными и технологическими областями – конвергентные технологии исследовались в таких сферах деятельности как нанонаука и нанотехнология, биотехнология и науки о жизни, информационные и коммуникационные технологии, когнитивные науки. Одним из приоритетных направлений подготовки в высших учебных заведениях Казахстана специалистов для системы образования, является развитие конвергентных технологий для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями в области художественного образования. В выводах обосновывается актуальность проблемы, предлагаются конкретные меры по внедрению конвергентных технологий в процесс художественного образования детей с особыми образовательными потребностями.

*Ключевые слова:* художественное образование, подготовка педагогов, конвергентные технологии, учащиеся с особыми образовательными потребностями.

**Введение.** Глубокие социально-экономические преобразования в Республике Казахстан способствовали переосмыслению и модернизации современного образования, реализации принципов инклюзивного образования и подготовки соответствующих специалистов. Одной из актуальных проблем является традиционное преподавание предметов художественного цикла, недостаточное применение в работе инновационных технологий художественного образования детей с особыми образовательными потребностями [1, С.36].

**Основная часть.** Рассматривая обзор предшествующих научных исследований, мы обратили внимание на то, что проблема конвергентных технологий в области художественного образования в условиях школьного обучения практически не изуче-

на. В зарубежной науке и практике М.Роко и В.Бэйнбридж считаются авторами тетраэдрической концепции взаимосвязи конвергентных технологий, которые выстроили тетраэдрическую концепцию [2]. В середине 90-х годов ученый-исследователь М.Кастельс отметил «растущую конвергенцию конкретных технологий в высокоинтегрированной системе, в которой старые изолированные технологические траектории становятся буквально неразличимыми» [2, С.35]. В трудах российских ученых Д.Медведева и В.Прайд [2] указано «интенсивное взаимодействие между научными и технологическими областями.

Из этого следует, что конвергентные технологии за рубежом были исследованы в таких сферах деятельности, как нанонаука и нанотехнология, биотехнология и науки о

жизни, информационные и коммуникационные технологии, когнитивные науки.

Одним из приоритетных направлений подготовки в высших учебных заведениях Казахстана специалистов для системы образования, является развития конвергентных технологий для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями в области художественного образования. И немаловажную роль в сдерживании этих процессов играет отсутствие у преподавателей необходимой профессиональной подготовки и, в первую очередь, педагогической компетентности в области художественного образования с учащимися с особыми образовательными потребностями, где вместе с тем существуют противоречия между:

- сложившейся традиционной системой профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе и необходимостью разработки конвергентных технологий профессиональной подготовки специалистов художественного образования к обучению учащихся с особыми образовательными потребностями;

- потребностью школ в педагогах художественного образования, владеющих конвергентными технологиями, готовых к обучению учащихся с особыми образовательными потребностями, и неподготовленность выпускников вузов.

Поэтому создание условий, способствующих вовлечению преподавателей в творческий процесс преподавания, восстанавливающих личную заинтересованность в самореализации и ответственность за качество подготовки специалистов в области художественного образования, требует развитой системы поддержки и побуждения преподавателей к постоянному профессиональному развитию, развитию его педагогической компетентности, а также научно-методического обеспечения.

Таким образом, в системе высшего образования существует проблема недостаточной обеспеченности учебно-методическими комплектами, пособиями, разработки технологий психолого-педагогического сопро-

вождения учебного процесса в рамках интеграции предметов художественного образования, недостаточным уровнем подготовки и психологической неготовностью педагогов.

В этой связи актуальным представляется исследование и практическое применение конвергентных технологий в подготовке будущих педагогов художественного образования (на примере детей с особенностями развития) в формировании интереса учащихся к творчеству, удовлетворение потребности обучающихся в самовыражении, способности эмоционально воспринимать искусство (музыкальное, словесное, изобразительное). В ходе исследования целесообразно раскрыть содержание понятия «конвергенции и конвергентные технологии» в художественном образовании (конвергенция – от латинского *convergens* – в переводе с латинского звучит как «сближаю», «схожусь»), теоретически обосновать необходимость применения конвергентных технологий к обучению учащихся с особыми образовательными потребностями [2].

Для решения поставленных задач необходимо выявить особенности формирования готовности будущих педагогов к обучению школьников с особыми образовательными потребностями, разработать модель реализации функциональных компонентов конвергентных технологий художественного образования школьников с особыми образовательными потребностями и провести опытную апробацию конвергентных технологий художественного образования школьников с особыми образовательными потребностями. На основе полученных результатов возможно создание Концепции центра художественного образования школьников с особыми образовательными потребностями и разработка программы соответствующего элективного курса.

Как, известно, смысл, вкладываемый в понятия «конвергенции технологий», «конвергентные технологии» шире и намного глубже: здесь подразумеваются процессы взаимопроникновения, взаимовлияния, которые создают предпосылки получения не-

вероятных технологических результатов. Данный термин был введен Михаилом Роко и Уильямом Бейнбриджем в 2002 году, авторами отчета «Converging Technologies for Improving Human Performance» (Конвергирующие технологии для улучшения природы человека). NBIC – конвергенция является своего механизмом взаимопроникновения и взаимовлияния большого количества областей технологий, как то химия, экология, науки о земле, биология, медицина, вычислительная техника, экономика, политология, в том числе психиатрия, психология, педагогика и др. [3].

Следовательно, в ходе исследования исследовательской группе необходимо выявить: художественно-эстетическое развитие обучающегося, уровень ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (музыкального, словесного, изобразительного), степень восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; сопереживания персонажам художественных произведений и самостоятельность творческой деятельности (музыкальной, словесной, изобразительной и др.) учащихся с особыми образовательными потребностями. С учетом следующих направлений художественно-эстетического развития: приобщение к искусству, музыкальная деятельность, изобразительная деятельность.

Для реализации целей исследования лучше использовать такие научные методы, как: *монографический* (контент-анализ психолого-педагогической, музыкально-педагогической, научно-методической литературы; анализ документации); *прогностический* (экспертная оценка); *диагностический* (анкетирование, специальные задания); *обсервационный* (целенаправленные наблюдения); *праксиметрический* (анализ результатов деятельности, передового педагогического опыта, эксперимент) [4, С.6]; *инновационные методы обучения* (карта памяти [5, С.210], рисунки [5, С.186]; «Ромашка» [5, С.213]); *методы контекстного обучения, case-studies и дискурс-анализа; математической обработки данных.*

Процедура исследования предусматривает наличие экспериментальной базы – учащиеся нескольких специальных организаций среднего образования, студентов бакалавриата нескольких ВУЗов, которые будут распределены в контрольную и экспериментальную группы. Для проведения исследования возможно привлечение основных и вспомогательных психологов, педагогов художественного образования в вузах, колледжах и школах.

При реализации результатов исследования должны быть приняты во внимание такие широко известные понятия, как:

1) музыкальная деятельность: приобщение к музыкальному искусству; ознакомление с элементарными музыкальными понятиями, жанрами; воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии музыкальных произведений; развитие музыкальных способностей (музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти); развитие музыкально-художественного творчества, реализация самостоятельной творческой деятельности учащихся; удовлетворение потребности в самовыражении [6, С.93];

2) словесная деятельность: развитие эмоциональной восприимчивости, эмоционального словесного отклика на литературные, музыкальные и изобразительные произведения искусства; воспитание умения понимать содержание произведений искусства; приобщение к народному фольклору и профессиональному искусству [7, С.32];

3) изобразительная деятельность: развитие интереса к различным видам изобразительной деятельности; совершенствование умений в рисовании, лепке, аппликации, художественном труде; воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений изобразительного искусства [8, С.52].

Квалифицированная помощь учащимся с ограниченными возможностями, обеспечение высокого качества предоставляемых им образовательных услуг возможны только со стороны целенаправленно подготовленных



специалистов художественного образования, владеющих современными инновационными технологиями. Успешное осуществление проекта окажет влияние на различные аспекты системы высшего образования в республике, связанные с подготовкой квалифицированных специалистов художественного образования к работе со школьниками с особыми образовательными потребностями и применению конвергентных технологий.

В Казахстане, в целом, ведется определенная деятельность по реализации инклюзивного образования (АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК (разработаны Концептуальные основы раннего развития, раздел «Инклюзивное образование детей раннего возраста»), АО «Национальный центр переподготовки кадров «Орлеу» (работает кафедра инклюзивного образования), ООФ «Открытая школа» (создан сайт и журнал «Инклюзивное образование»), Центр «Кенес», Общество детей-инвалидов и др.,

**Заключение.** Таким образом, необходимо методологическое обоснование данной проблемы и разработка методических материалов, в которых будет представлен материал, дополняющий представление будущих педагогов о целостной профессиональной деятельности. Это позволит ознакомиться с конвергентными технологиями, приобрести знания, умения и навыки к работе со школьниками с особыми образовательными потребностями. Кроме того, наряду с теоретической частью, следует разработать методические рекомендации по освоению предлагаемой информации [9, С.78-85].

Подготовленные и апробированные образовательные ресурсы могут применяться при разработке программ учебных курсов и практик в системе высшего, среднего и дополнительного профессионального педагогического образования.

#### Список использованных источников

1. Методология инновационного проектирования художественного образования в РК / Художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: Материалы международной на-

учно-практической конференции. – Самара: СГСПУ, 2016. – 198 с.

2. Прайд В., Медведев Д. Феномен NBIC – конвергенции. Реальность и ожидания /Философские науки, 2008. – № 1. – С.97-116.

3. Черникова Д.В., Черникова И.В. Проблема природы человека в свете NBIC – технологий // Известия Томского политехнического университета, 2010. – Т.316. – № 6.

4. Момбек А.А. Профессионально-педагогическая направленность инструментальной подготовки будущего учителя музыки. – Автореф. дисс... канд.пед.наук, 13.00.02. – 2003. – Алматы: КазГосЖенПИ. – 26 с.

5. Мынбаева А.К., Садуакасова З.М. Искусство преподавания: концепции и инновационные методы: Учебное пособие. 5-е изд. – Алматы, 2013. – 226 с.

6. Тютюнник Э.В. Как научить любить музыку /Художественно-эстетическое образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов областной научно-практической конференции. – Самара-Новокуйбышевск, 2016. – 124 с.

7. Калинина Л.Ю., Синякина Е.В., Пономарева Т.Ф. Развитие одаренности детей с ОВЗ средствами поэзии: теоретические аспекты и опыт работы /Художественно-эстетическое образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов областной научно-практической конференции. – Самара-Новокуйбышевск, 2016. – 124 с.

8. Десятова Л.П. Арт-раскраски как средство развития творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья /Художественно-эстетическое образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов областной научно-практической конференции. – Самара-Новокуйбышевск, 2016. – 124 с.

9. Конвергентный подход как основа современного образования: [https:// cyberleninka.ru/article/n/ot-informatsionnyh-k-konvergentnym-tehnologiyam-obrazovatelnye-aspekty](https://cyberleninka.ru/article/n/ot-informatsionnyh-k-konvergentnym-tehnologiyam-obrazovatelnye-aspekty).

#### References

1. Metodologiya innovacionnogo proektirovaniya hudozhestvennogo obrazovaniya v RK / Hudozhestvennoe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Samara: SGSPU, 2016. – 198 s.

2. Prajd V., Medvedev D. Fenomen NBIC – konvergencii. Real'nost' i ozhidaniya /Filosofskie nauki, 2008. – № 1. – S.97-116.

3. CHernikova D.V., CHernikova I.V. Problema prirody cheloveka v svete NBIC – tehnologii // Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2010. – T.316. – № 6.

4. Mombek A.A. Professional'no-pedagogicheskaya napravlenost' instrumental'noj podgotovki budushchego uchitelya muzyki. – Avtoref.diss... kand.ped.nauk, 13.00.02. – 2003. – Almaty: KazGosZHenPI. – 26 s.

5. Mynbaeva A.K., Sadvakasova Z.M. Iskusstvo prepodavaniya: koncepcii i innovacionnye metody: Uchebnoe posobie. 5-e izd. – Almaty, 2013. – 226 s.

6. Tyutyunnik E'.V. Kak nauchit' lyubit' muzyku /Hudozhestvenno-e'stetcheskoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: opyt, problemy, perspektivy: Sbornik materialov oblastnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Samara-Novokujbyshevsk, 2016. – 124 s.

7. Kalinina L.YU., Sinyakina E.V., Ponomareva T.F. Razvitie odarennosti detej s OVZ sredstvami poe'zii: teoreticheskie aspekty i opyt raboty / Hudozhestvenno-e'stetcheskoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: opyt, problemy, perspektivy: Sbornik materialov oblastnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Samara-Novokujbyshevsk, 2016. – 124 s.

8. Desyatova L.P. Art-raskraski kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / Hudozhestvenno-e'stetcheskoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: opyt, problemy, perspektivy: Sbornik materialov oblastnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Samara-Novokujbyshevsk, 2016. – 124 s.

9. Konvergentnyi podhod kak osnova sovremennogo obrazovaniya: [https:// cyberleninka.ru/article/n/ot-informatsionnyh-k-konvergentnym-tehnologiyam-obrazovatelnye-aspekty](https://cyberleninka.ru/article/n/ot-informatsionnyh-k-konvergentnym-tehnologiyam-obrazovatelnye-aspekty).

#### Аңдатпа

Момбек А.А., Исалиева С.Т. **Ерекше білімді қажет ететін оқушыларды оқыту үшін көркемдік білім беру педагогтарын даярлаудың конвергенттік технологиялары** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология, № 4 (33), 2017.

Бұл мақалада заманауи білім беру жаңғыртудың, инклюзивті білім беруді жүзеге асыру және даму ерекшеліктері бар балалардың мысалында көркем білім берудегі педагогтардың даярлау өзекті мәселелер қарастырылады. Көркем білім берудегі конвергентті технологиялар түсінігіне және құрылымына әртүрлі тәсілдер жарияланды. Шетелдік ғылымда және практикада конвергенттік технологиялар өзара байланысты тетраэдрлік тұжырымдамасы әзірленген, ресейлік ғалымдар ғылыми және технологиялық салалар арасындағы қарқынды іс-қимылын қарайды - конвергентті технология наноғылым, биотехнология және өмір туралы ғылым, ақпараттық және коммуникациялық технологиялар, когнитивті ғылым салаларының қызметінде зерттелген. Қазақстанның жоғары оқу орындарында білім беру жүйесі үшін мамандарды даярлау басым бағыттардың бірі көркем білім беру саласында ерекшелік білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс істеу үшін конвергенттік технологияларды даму болып табылады. Қорытындыларда мәселенің өзектілігі негізделеді, ерекшелік білім беру қажеттіліктері бар балалардың көркем білім беру процесіне конвергенттік технологияларды енгізу бойынша нақты шаралар ұсынылады.

*Түйін сөздер:* көркемдік білім, педагогтарды даярлау, конвергентті технологиялар, ерекше білімді қажет ететін оқушылар.

#### Abstract

Mombek A.A., Issaliyeva S.T. **Convergent technologies of training teachers of art education for teaching of children with special educational needs** // «Pedagogy and psychology», № 4 (33), 2017.

This article discusses the actual aspects of modernization of modern education, the implementation of the principles of inclusive education and preparation of teachers of art education for example, children with special needs. Highlights different approaches to the concept and structure of convergent technologies in art education. So, the foreign science and practice, developed the tetrahedral concept of the relationship of convergent technologies, Russian scientists are considering the intensive interaction between scientific and technological fields - convergent

technologies was studied in such areas as nanoscience and nanotechnology, biotechnology and life Sciences, information and communication technologies, cognitive science. One of the priority areas of training in higher educational institutions of Kazakhstan specialists for the system of education is the development of convergent technologies for work with students with special educational needs in the field of art education. In the conclusions of the urgency of the problem and proposes concrete measures for implementation of convergent technologies in the process of artistic education of children with special educational needs.

*Key words:* art education, teacher training, convergent technologies, children with special educational needs.

MPHTI 378.02:37.016

A.O. ISKAKOVA

*T.Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts  
(Almaty, Kazakhstan)*

## CLIL ORIGIN AND CONCEPT

### *Abstract*

The purpose of this paper is to examine some CLIL researchers works and to trace the historical development of CLIL and its concept. At first the author named various concepts used for the idea of integrated teaching of content and languages and the theories upon which CLIL was built. Then it shows how and why the idea of content and language integrated teaching approach first appeared and describes the earliest developments in CLIL, showing examples of how some initiative teachers started to teach content directly through a foreign language in bilingual or multilingual environment and, later on, how the current form of CLIL developed. The different most popular CLIL definitions and its main characteristics and principles are examined in the paper.

*Key words:* content and language integrated learning, CLIL, concept, historical development, foreign language, trilingual education, teaching approach, teaching subject through foreign language, cross-curricular content, language pedagogy, focus on form, English-medium education.

Nowadays all teachers in Kazakhstan, and language teachers as well, no matter at secondary or higher school, work in Trilingual education. All of them – language teachers bringing in content into the English lesson or subject teachers working through the medium of a foreign language – should work within the area of CLIL that stands for Content and Language Integrated Learning. It refers to teaching English using cross-curricular content (English for occupational purposes) or teaching major subjects through a foreign language. This can be by the English teacher or the subject teacher using English as the language of instruction. Both methods result in the simultaneous learning of content and

English. CLIL is a methodology of teaching languages in such a way that the main emphasis is not on the ‘form’, but on the ‘content’. In the words of its first promoter, D. Marsh, CLIL is a “language pedagogy focusing on meaning which contrasts to those which focus on form” (1, P.49).

Language teachers all over the world in many European countries, in Canada, India, Malaysia, Japan etc faced the same challenge of working in multilingual education environment. What language teachers in Kazakhstan now should do first is to appeal to their experience and learn what CLIL is. In fact we now have a lot of CLIL instructors in Kazakhstan coming from different countries (we, English language

teachers from T. Zhurgenov Art Academy had a CLIL trainer from Canada whose background was teaching CLIL in Japan, India, Malayasia, Singapour, Canada)

The concept itself was invented back in the mid-1990s, when it was said in the European Council Resolution in 1995 that, "...all EU citizens, by the time they leave compulsory schooling, should be able to speak two languages other than the mother tongue".

The Resolution refers to the promotion of innovative methods and, in particular, to the teaching of classes in a foreign language for disciplines other than languages, providing bilingual teaching. It also proposes improving the quality of training for language teachers by encouraging the exchange with Member States of higher education students working as language assistants in schools, endeavoring to give priority to prospective language teachers or those called upon to teach their subject in a language other than their own." (2, P. 8). As a result all the school students instead of studying Sciences or Math in the mother tongue had to study them in a foreign language which meant that the pupils learnt the same disciplines but increased contact time with foreign language. As it was said "...an approach to bilingual education in which both curriculum content (such as science or geography) and English are taught together. It differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning to study" (3, P. 27).

Throughout the 1980s and 1990s, several language approaches implementing this principle have emerged (e.g. Byrnes, 1998; Brinton, Snow & Wesche (2003); Grabbe & Stoller (1997) etc. They were called in many different ways: CBI – Content-based Instruction, LAC – Language Across the Curriculum, LBCT – Language-based Content Teaching, LEE – Language-enriched Education, TBE – Transitional Bilingual Education etc, CLIL – Content and Language Integrated Learning. David Marsh defines CLIL as "a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels" [4].

Although the concept CLIL appeared only recently it is not a new educational phenomenon. CLIL has been around for a long time – and was put into practice by ancient Romans, who preferred to have their children educated in Greek. As we can see there always have been people living in multilingual environment and using different languages to survive and to function successfully. Bilingual environment has had a long tradition in many countries – Canada, India, Commonwealth countries, some African countries, Luxemburg, post-soviet countries, Czech Republic and many others.

At first the necessity to design CLIL was connected with various demographic and geographic issues mainly in regions located near national borders where people had to survive in bilingual environment. For example, in the French territory of Quebec in Canada where special educational program was implemented in order: "a) to become competent to speak, read and write in French; b) to reach normal achievement levels throughout the curriculum, including the English language; c) to appreciate the traditions and culture of French-speaking Canadians, as well as English-speaking Canadians" (4, P. 496). In England LAC (Language across Curriculum) programs emerged in 1965 (4, P. 173), in the USA "the integration of content and language has had a long tradition both in what is known as CBI and in Bilingual Education Programmes (BE)" (4, P. 301). According to Brinton, Snow et al (4, P. 211), CBI means "the integration of particular content with language teaching aims". The European Commission (EC) made a proposal in 1978 targeted at "encouraging teaching in schools through the medium of more than one language" (1, P. 51). Later, in 1983, the European Parliament challenged the EC "to forward a new program to improve foreign language teaching" (1, P. 52). The concept CLIL was struck by David Marsh, having a background of being born in Australia, getting education in the UK and working in Finland in the area of multilingualism and bilingual education in 1994 (5, P. 48; 6). In 2005, Marsh suggested CLIL to be "a general 'umbrella' term to refer to diverse methodologies which lead to dual focused education where attention is given to both topic and language of instruction" (6, P. 48-49). In 2006, the Eurydice reported that



CLIL was available in the majority of European memberstates. The way how CLIL worked in 2007 in 20 European countries was presented in Windowson CLIL (6). The last decade there a lot of CLILresearches has emerged, although it has focused more onthe linguistic than the non-linguistic elements of CLIL (6). Thanks to multidisciplinaryresearch done by linguists, educators, psychologists, neurologists, etc., the model ofdual language and content aims has been gradually supplemented by a third strong researchfocus and CLIL pillar – emphasis on student’s learning strategies and thinking skills.

That time the demand for English riding on the needs of globalization were main reasons for CLIL to appear and widespread.CLIL views language as a ‘vehicle’, as a tool. It is a central component of the CLIL package. David Graddolsaid in his book English Next, that “the world now viewing English not so much as a language but as a core skill. This is a crucial observation, and it lies at the heart of the educational and social change that has taken place since the development of the Internet and the parallel growth of globalization. As English becomes an essential add-on to any curricular program around the world, it is moving into a position where it becomes a subject that pupils learn in order to do something else” [3, P.77].

As for concept CLIL itself many different broadly-accepted definitions can be found in various researches and each of them highlightsand represents one of the significant aspects of Content Language Integrated Learning Concept. The most common is that CLIL is a philosophy, an educational paradigm, an educational approach. CLIL has several essential characteristics.

Firstly we can present it as a part of the curriculum. It comes from the European Commission itself: “Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language...”(2, P.77). The next featureas the scholars point out is that CLIL has a dual target. CLIL saves time whiledifferent subjects have been fighting to get more and more timetabling space in the curriculum. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum: “CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused

aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language”. (1, P.311).

The next very powerful CLIL element is that it considerably improves language skills. David Graddol wrote that CLIL is:“... an approach to bilingual education in which both curriculum content (such as science or geography) and English are taught together. It differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study”. (3, P.78). It provides reasons for learning and improving the foreign language level, because the understanding of the subject content is compulsory.Thestudents study, cope with, and talk and write about, complex material in the foreign language.The content isnot used as a slave to illustrate a certain language structure any more – but because the content is important in itself. In CLIL there is a chance that they are being asked their opinions because the expression of opinions (for example) is a key competence in the syllabus content.

Another feature that could be defined by the CLIL researchers is that it demands a lot of changes in teaching methodology. The teachers would have to adjust their methodology to ensure that the students were understanding the content. Teachers would not be able to simply ‘transmit’ the content, assuming that their audience understood. They would have to think of other means (group work, tasks, etc) which would result in an increase of the skill-based focus of the learning. The educational materials (textbooks) would also have to reflect this approach.The pupils would be learning language that was more clearly focused on, and related to, the subject matter that they needed to learn.

CLIL instructor Nettie Boivinwho we have mentioned before defines as the main principles for CLIL education the followings: support mother tongue, support all levels of multilingual education and support language as an essential component of intercultural education.

Summing up all the essential characteristics and principles we should note that Content and Language Integrated Learning method is not just teaching a content subject in another language. It requires specific language connecting to

a context, age appropriate tasks to enable recycling and balance between language and content instruction.

*Reference*

1. Marsh, D. (2002) CLIL – Emile The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, Brussels: European Commission. [https://www.google.kz/search?q = Marsh% 2C + D. + \(2002\)+CLIL-EMILE +The+European+Dimension](https://www.google.kz/search?q=Marsh%2C+D.+2002+CLIL-EMILE+The+European+Dimension)
2. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union, Official Journal C 207 of 12.08.1995, p. 8. (2006). In Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice EU. Retrieved 15 August 2015 from:

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_ file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)

3. Graddol, D. (2006). English Next. London: British Council Publications. Retrieved 27 July 2015 from: [www.britishcouncil.org/learning](http://www.britishcouncil.org/learning)
4. David Marsh. Content and Language Integrated Learning. A Development Trajectory University. University of Cordoba, 2012
5. Kovács, J. (2014). CLIL – Early competence in two languages. In Kovács, J. & Benkx, Й. Т. (Eds.), The World at Their Feet: Children’s Early Competence in Two Languages through Education (p. 15–97). Budapest: Ецтвцс Jyzsef Кцнывкяды. From:
6. Maljers, A., Marsh, D. & Wolff, D. (Eds.). (2007). Windows on CLIL, Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. Graz: ECML.

*Андамна*

Искакова А.О. **CLIL: шығу тегі және концепт мәні** // Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Берілген мақаланың мақсаты шетелдік зерттеушілердің жұмыстарын талдау негізінде оқыту әдісі ретіндегі КЛИЛ-дің тарихи дамуын қарастыру және осы концепт мәнін саралау болып табылады. Ең әуелі, автор КЛИЛ-ге негіз болған контент пен тілдерді біріктіріп оқыту идеясы үшін пайдаланылатын ілгерідегі түрлі тұжырымдамаларды қарастырады. Осыдан кейін контент пен тілдерді біріктіріп оқыту идеясының алғаш рет қалай пайда болғандығы талданып, КЛИЛ-дің ең бастапқы нұсқаларына шолу жасалады, аталмыш әдістің қостілді немесе көптілді орта жағдайында әр түрлі елдердің оқу жүйесіне енгізілуі келтіріледі. Мақалада КЛИЛ-дің неғұрлым кең таралған әр түрлі анықтамалары, оның негізгі принциптері мен мейлінше мәнді сипаттамалары қарастырылады.

*Түйін сөздер:* пән мен шет тілін біріктіріп оқыту, КЛИЛ, тұжырымдама, тарихи даму, шет тілі, концепт, үштілді білім беру, оқыту тәсілі, пәнді шет тілі арқылы оқыту, кросс-пәндік контент, сырт пішінге бағдарлану, ағылшын тілінде оқыту, көптілді орта, арнайы тіл, тіл мен пән контенті арасындағы теңгерім.

*Аннотация*

Искакова А.О. **CLIL: происхождение и сущность концепта** // Педагогика и психология, №4 (33), 2017, ҚазНПУ имени Абая.

Цель этой статьи на основе анализа работ зарубежных исследователей проследить историческое развитие КЛИЛ как метода преподавания и проанализировать суть его концепта. Прежде всего, автор рассматривает различные предшествующие концепции, используемые для идеи интегрированного обучения контенту и языкам, на основе которых был построен КЛИЛ. Затем анализируется, каким образом идея интегрированного подхода к обучению контенту и языку появилась впервые и рассматриваются самые ранние разработки КЛИЛ, демонстрируются некоторые примеры внедрения этого метода в систему образования в различных странах в условиях двуязычной или полиязычной среды. В статье рассматриваются различные наиболее популярные определения КЛИЛ, его основные принципы и наиболее существенные характеристики.

*Ключевые слова:* интегрированное обучение предмета и иностранного языка, КЛИЛ, концепция, историческое развитие, иностранный язык, концепт, трехязычное образование, подход к обучению, обучение предмету через иностранный язык, кросс-дисциплинарный контент, ориентация на форму, обучение на английском языке, полиязычная среда, специальный язык, баланс между языком и контентом предмета.

МРНТИ 14.15.21

С.А. ИРСАЛИЕВ<sup>1</sup>, Д.ДИХАНБАЕВА<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Международный научный комплекс «Астана»*  
*(Астана, Казахстан)*

## **ЧТО НЕОБХОДИМО ДЛЯ СОЗДАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ?** (мнения международных экспертов)

### *Аннотация*

Четвертая промышленная революция стремительно изменила миссию вузов от источников академических знаний к центрам инноваций и технологического прогресса.

Эта трансформация основана на цифровой платформе, новых образовательных технологиях, интернационализации и массивификации высшего образования.

Статья в десяти пунктах обобщает мнение ведущих мировых экспертов об условиях, которые необходимы для создания университета нового поколения с амбициями на международное признание. Это – стабильные инвестиции; длительное время для развития; уникальная идея, основные принципы и ценности; правильно выбранная модель управления; правильный выбор зарубежных университетов-партнеров; привлекательные условия для приглашенных из-за рубежа профессоров; новые методики, основанные на новых технологиях; актуальное содержание академических программ; современные исследования; земля в вечное пользование.

Необходимо также соблюдение стандартов управления проектами.

*Ключевые слова:* университет нового поколения, инновации, технологический прогресс, интернационализация высшего образования, массивификация высшего образования, новые образовательные технологии.

**В**ведение. Четвертая промышленная революция predetermined тектонические сдвиги во всех сферах человеческой цивилизации [1].

А что ожидает вузы в новых условиях? Йохан Г.Виссема в русском издании своей книги «Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период» отметил, что коммерциализация нау-хау вместе с образованием, исследованиями становится важной целью вузов [2]. Он также определил три тренда в развитии высшего образования: онлайн обучение, искусственный интеллект и широкий спектр разно уровневых программ.

Действительно, уже сейчас отчетливо видны признаки серьезной трансформации высшего образования, основанной на: 1) цифровой платформе, 2) интернационали-

зации, 3) стремительного изменения миссии вузов от источников академических знаний к центрам инноваций и технологического прогресса. И все это происходит на фоне растущей массивификации третичного уровня и увеличения доли населения с высшим образованием.

**1) Цифровая платформа и новые технологии** кардинально изменили процесс обучения. Цеховая или милитаризированная схема (по бригадам, повзводно, поротно – по классам, по аудиториям, по группам по факультетам, по расписанию), когда все в одном месте, в одно время получают одни и те же знания безнадежно устарела, хотя и продолжает доминировать. Сегодня любой человек может получить практически любые знания в любом месте и в любое время. Для этого не нужны огромные затраты на универ-

ситетские здания, аудитории, мебель, оборудование и административный персонал и др. Пол Темпл, почетный лектор в Институте образования UCL и редактор «Физического университета: контуры пространства и места в высшем образовании» утверждает, что с одной стороны у вас есть больницы, которые интенсивно используются 24 часа в сутки, 365 дней в году, а с другой стороны, есть университеты, которые, являются наименее интенсивно используемым пространством, которое вы только можете себе представить» [3].

Процесс создания единицы ценности с привлечением значительно меньших затрат, благодаря минимальной стоимости цифровых технологий, которая стремится к нулю, хорошо описан в книге Клауса Шваба «Четвертая промышленная революция» [1, С.13].

Масштабы и скорость развития новых технологий в высшем образовании иллюстрируют следующие примеры. В период с 1998 до 2008 года число студентов, обучающихся дистанционно, возросло в 1,5 раза [4]. Онлайн образовательная платформа Coursera всего за 5 лет охватила 25 миллионов обучающихся (это почти весь контингент студентов мира 1960-х годов), 149 лучших университетов-партнеров, более 2000 курсов [5]. Edx имеет более 10 миллионов клиентов, 109 университетов-партнеров и более 1300 курсов [6]. Российский Лекториум обучает 105 тысяч студентов в партнерстве с 42 вузами, имея более 6200 часов видео-уроков [7].

В 2015 году 91% абитуриентов США поступили в вузы посредством рекрутинга в социальных сетях (2014 год – 59%) [8].

В Национальном докладе о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (2015 г.) на тему будущего вузов приводились интересные мнения мировых экспертов [9].

Так, 11 июня 2015 года известный международный эксперт Джамиль Салми на Евразийском Форуме лидеров высшего образования в Назарбаев Университете, высказал предположение, что с развитием мировой высшей школы «исчезнет надобность в ди-

пломах, студент сможет получать образование в любом месте и в любое время» [9, С.288].

Профессор Вашингтонского Университета Стэфэн Джоел, считает, что к 2030 году искусственный интеллект заменит преподавателя. Получение степени потеряет значение. Сертификаты обучения, обучение на рабочем месте, участие в клубах по интересам приобретет большое значение [9, С.288].

Ответственный секретарь Министерства образования Сингапура Чан Лэй Фунг отмечает, что «вузы в традиционной форме в будущем могут исчезнуть. Появится персонализированное обучение. Феномен обучения через всю жизнь станет основным принципом высшего образования» [9, С.288].

**2) Интернационализация** высшего образования сегодня не только экономически выгодный тренд (доходы от иностранных студентов являются пятой по величине статьей доходов в США), но и один из главных индикаторов качества и привлекательности вузов.

Интернационализация высшего образования и науки укрепляет геополитические позиции страны, привлекая интерес иностранных инвесторов. Так, образовательный город Искандер (Малайзия), созданный в свободной экономической зоне на границе с Сингапуром, за короткий период (с 2006 г.) привлек инвестиции иностранных вузов в размере свыше 400 млн. долларов США [10].

С 2000 по 2015 годы число иностранных студентов во всех странах увеличилось в 2,5 раза (с 1,9 млн. до 5 млн.) [11]. А 80% индийских студентов МВА предпочитают учиться за границей [12].

Субра Суреш, занимавший пост декана Школы инженерии MIT, вступающий на должность Президента Наньянского технологического университета с января 2018 года, говоря о масштабах интернационализации, привел такую цифру: из более 1000 профессоров MIT 40% – родились в 175 странах мира.

Для облегчения доступа молодежи к лучшим зарубежным университетским програм-



мам в мире создаются совместные международные университеты, филиалы и кампусы. Сегодня в 76 странах мира работают 249 международных кампусов (МК), в которых учатся 180 тысяч студентов [13]. С 2000 года число МК увеличилось в 3 раза (было – 84) [13].

Больше всех МК за рубежом создают вузы США (78), Великобритания (36), а также Россия, Франция и Австралия [13].

Больше всего МК создано в Китае (32), ОАЭ (31), Сингапуре (12), Малайзии (12) и Катаре (11) [13].

**3) Трансформация вузов в центры прогресса.** За более чем 1,5 тысячелетнюю историю высшего образования оно стало основой развития человеческой цивилизации. А в XXI веке вузы стремительно трансформируются от источников академических знаний в центры инноваций и технологического прогресса.

Самый авторитетный Шанхайский рейтинг вузов базируется на научной активности вузов и учитывает число выпускников и сотрудников, награжденных Нобелевской или Филдсовской премией, цитируемость, публикационную активность в лучших журналах.

Рейтинг Глобального индекса инноваций 2017 года опять наглядно продемонстрировал, что лидерами в инновациях являются страны, университеты которых занимают лидирующие места в международных рейтингах, имеют высокие достижения выпускников естественно-научных и инженерных направлений, сильные связи с частным сектором в области проведения исследований, способность делиться знаниями с промышленностью и активно использовать результаты исследований в бизнесе [14].

Эти три основных тренда должны быть изначально учтены при создании университета нового поколения.

Конечно, как считает почетный профессор компьютерных наук Стэндфордского университета Жан-Клод Латомбе, каждый раз открытие нового университета – это хорошая и благостная весть для мира. Но что

еще надо предусмотреть для успешного старта?

У нового университета есть большой плюс – можно с нуля сделать все самое современное и лучшее. Но есть и большой минус – его никто не знает.

Перед созданием Назарбаев университета группа сотрудников Министерства образования и науки Республики Казахстан, при поддержке Всемирного банка посетила лучшие университеты США, Великобритании, Сингапура и Катара и имела возможность узнать мнения мировых экспертов о принципах создания нового университета. Высокие экспертные мнения были во многом учтены при формировании Назарбаев университета и остаются весьма актуальными и сейчас.

**Итак, предположим, что создается еще один новый университет с амбициями на международное признание.** Как на это смотрят признанные в мире эксперты?

Мнения руководителей, профессоров и экспертов МИТ, Гарвардского, Стэндфордского, Кембриджского университетов, Бостонского колледжа, Олин колледжа, Национального университета Сингапура, UCL, Наньянского технологического университета, Катарского научного и технологического парка, Всемирного банка с которыми удалось провести интервью об основополагающих принципах создания нового университета, можно обобщить в 10 пунктах.

**Что нужно для создания университета нового поколения?**

**1. Большие, стабильные, преимущественно государственные инвестиции.** Новый университет, претендующий на международное признание, должен длительное время хорошо финансироваться государством, т.к. частные структуры в условиях Казахстана, где круг богатых меценатов ограничен, этого сделать не смогут. А без щедрого первичного финансирования ни одному новому университету еще не удалось создать конкурентную инфраструктуру, привлечь лучших профессоров, ученых и студентов.

Трудно конкурировать с уже работающими университетами. Они тоже не стоят на

месте, а активно развиваются. В этой связи практика создания новых университетов с амбициозными целями, которая стала распространенной в Саудовской Аравии, Сингапуре, Гонконге, Китае, Катаре, Дубае, сопровождается большими государственными инвестициями в них.

Модель «самообеспечения» имеет свои недостатки. В США из-за кризиса на 30% снизилось финансирование университетов за счет снижения собственных заработков [15]. Есть примеры удачного сочетания разных видов финансирования. Правительство Сингапура дает по 1 доллару на каждый доллар, заработанный Наньянским технологическим университетом самостоятельно [16].

Поэтому нужно иметь ясный ответ на вопрос: кто, как долго и надежно будет инвестировать университет и в чем интерес инвестора?

Например, в Королевстве Саудовской Аравии было вложено 10 млрд. долларов в новый университет [17]. В Стэнфорд вложено в 4 раза больше, чем в другие университеты. 2,8% ВВП Катара (богатейшей страны мира) тратится на науку [18], а наука базируется в новом совместном университетском кампусе.

Аналитик в области высшего образования, бывший руководитель Центра международного образования Бостонского колледжа профессор Роллан, упомянул историю появления новых университетов, которая свидетельствует о том, что реальные затраты и время на их создание значительно больше, чем обычно планируется. В 1895 году один американец, получивший степень доктора в Германии, убедил Джона Рокфеллера и Маршалла Филда основать новый университет в Чикаго. По расчетам на создание университета требовалось 100 млн. долларов и 50 лет работы. Но уже к 1920 году, т.е. через 20 лет на университет в Чикаго, было потрачено 500 млн. \$ (в 5 раз больше, чем запланировано на 50 лет.

**2. Длительное время для развития.** Для нового университета необходимо минимум 8 лет испытательного срока с игнориро-

ванием рейтингов, рангов и индикаторов. Стэнфорду понадобилось 100 лет, чтобы он стал мировым брендом. Сейчас в Стэнфорде есть много успешных выпускников, которые спонсируют университет. У нового университета таких спонсоров нет, и в ближайшее время не будет. Поэтому потребуется много времени для наработки потенциала и динамики развития.

**3. Уникальная идея, основные принципы и ценности.** В основе создания университета изначально должна быть блестящая идея, которая бы захватила всех участников процесса. Должны быть выработаны основные принципы и ценности новой организации (стержень). Преимущества старых и именитых университетов перед новыми в том, что время играет на первых. Большое количество успешных выпускников из поколения в поколения являются прочной основой для поддержки старых университетов. В новом университете таких преимуществ нет. И когда у нового университета нет истории, традиций, но есть большие ожидания очень важно определить правильно стержневые ценности, которые, впоследствии, обеспечат успех. Описание принципов должно быть ясным, коротким и четким. Создать новое, намного сложнее, чем поддерживать то, что уже функционирует. Поэтому для всех должны быть понятны идеи создания нового университета.

Инициаторам необходимо самим детально выработать стратегию развития университета с учетом разности культур. Самим надо определить, что будет отличать новый университет, что будет его изюминкой, что может привлечь внимание представителей академических кругов. Нельзя копировать Йель, Принстон. Казахстан в Евразии и надо думать над тем, что нужно именно здесь.

Например, относительно молодой Национальный университет Сингапура определил свое виденье так: глобализованные кадры с азиатским контекстом. А миссия: подготовка студентов-лидеров.

Важно также сразу заложить правильную символику бренда и политику продвижения имиджа.

Стратегии строительства университета по подготовке бакалавров и исследовательского вуза – разные.

Поэтому инициаторам сразу надо определиться: кого хотим выпускать? Если молодых специалистов – то надо строить университет для бакалавров. Если преследуется цель поднять исследования – то необходимо сконцентрироваться на магистрах.

Если же университет захочет одновременно готовить и бакалавров и магистров, то это можно сделать только в определенных областях. Следуя принципу MIT, новый университет не должен заниматься всем. Но то, чем он занимается должно быть сделано качественно. Поэтому эксперты настоятельно рекомендуют на первых порах определиться с одной целью. Одновременно заниматься двумя целями трудно.

**4. Правильно выбранная модель управления.** Все самые успешные университеты мира – независимы, а управление в них демократичное. Государство не вмешивается в работу университетов, хотя и финансирует их, а профессора сами выбирают руководителей. Опыт Кореи, Королевства Саудовской Аравии, Вьетнама, где руководители вузов назначаются министерством, показал, что это малоэффективно.

Ключевой вопрос при создании нового университета – выбор руководства. Это должен быть человек, который смотрит в корень, что бы обеспечить интересы государства, имеет большой практический опыт, знает жизнь, а не «плавает в облаках». Нужен также иностранец, который знает лучшую мировую практику. Потребуется высококвалифицированный HR, владеющий информацией о психологии и других аспектах привлечения человеческих ресурсов.

Для эффективного университета лучшая модель управления – «снизу вверх». Идеи руководства, если они происходят не от преподавателей и не получили внизу поддержку могут потонуть. Например, бывший Премьер-министр Великобритании Гордон Браун хотел, что бы Кембридж сотрудничали с MIT. Но его инициатива не получила

поддержку в Кембридже, поскольку коллектив отреагировал следующим образом: «мы сами знаем, что нам надо».

Принцип меритократии должен быть главенствующим – когда принимаются на учебу и работу самые достойные, и затем все поднимаются по карьерной лестнице строго в соответствии со своими достоинствами. «Добродетельный круг» должен быть вечным – лучшие студенты – лучшие преподаватели – лучшие ученые – лучшие студенты и т.д.

Степень децентрализации в управлении должна соответствовать правовым и культурным традициям. Например, каждая школа Гарварда – отдельное государство, со своим бюджетом, календарем. Степень децентрализации в Гарварде самая высокая в США – выше, чем в Стэнфорде и Принстоне. Колледжи в Гарварде могут самостоятельно работать, осуществлять децентрализованные закупки. Однако эксперты не рекомендуют эту модель для нового университета, потому что на этапе становления требуется решение многих оргвопросов, которые быстрее решать централизованно.

Необходимо сразу решить вопрос интеллектуальной собственности, полученной в результате исследований. В практике вузов США имеется три варианта. 1) Владелец вуз – при этом, надо определить какие стимулы имеет исследователь? 2) Владелец исследователь – при этом, надо решить, как будут учтены интересы вуза, на базе которого сделаны исследования? 3) владелец предприятие, которое спонсирует исследования – тогда необходимо решить вопрос стимула для исследователя и вуза. Директор по развитию бизнеса в Гарварде Алан Гордон, отмечал, что в Гарварде установлены правила, согласно которым результаты любого исследование на его базе являются собственностью университета. При этом дивиденды распределяются следующим образом: 35% получает автор, 15% – вуз, 15% – руководитель, 15% – центр коммерциализации, 20% – колледж.

Важным фактором является предоставление академической свободы. Она не означа-

ет возможность делать, все, что хочешь. В первую очередь это означает высокую ответственность в полной реализации высокого профессионального потенциала преподавателей. Без академической свободы не будет полной творческой отдачи, ведущей к успеху.

Необходимо создать в университете общность духа. Например, в медицинской школе Кэмбриджа достигается, в том числе тем, что там всего одна столовая. Профессоры в три часа все приходят пить чай, что повышает уровень их общения. При этом запрещены чай и кофеварки в каждом подразделении.

И еще один важный момент в управлении университетом – внешняя независимая оценка его работы профессиональным экспертным сообществом. Независимый аудит и публичная отчетность, институциональная аккредитация и аккредитация программ, наличие в составе коллегиальных органов управления независимых членов, авторитетных личностей – стандартные действующие механизмы, которые сразу должны быть приняты новым университетом.

И наконец, для стабильности и преемственности управления необходим эндаумент фонд, который будет основным фактором минимизации рисков от внешней конъюнктуры. Управляющий совет фонда должен вырабатывать стратегию его пополнения и устойчивости. И, как уже отмечалось в первом пункте, должна быть большая первичная сумма.

**5. Правильный выбор зарубежных университетов-партнеров.** Для этого надо иметь ясные ответы на вопросы: для чего мы их приглашаем? Какова будет мотивация ведущих вузов мира участвовать в создании нового университета в РК, т.е. почему они должны захотеть работать в РК? Какие условия работы для зарубежных университетов и на каком фоне им предстоит работать?

Эксперты не считают нужным «зацикливаться» на поиске партнеров среди лучших университетов мира. Эти университеты, как и богатые люди «общаются только с собой и с богом». Их мало интересует даже ближайшее академическое окружения, не говоря

уже о далеких и малоизвестных им странах. В их политике категорически не приветствуется создание зарубежных кампусов или тиражирование своего бренда.

В этой связи намного эффективней искать партнеров во второй десятке лучших вузов, которые более мобильны, живее реагируют на предложения и более заинтересованы в продвижении своего имени в мире.

Например, Национальный университет Сингапура сотрудничает с 40 вузами мира по различным программам: университетами Иллинойса, Нью-Йорка, Андерсена, Кингс колледжем в Лондоне, Пекинским университетом, Бомбейским институтом, Карнеги Мелон, Гран Эколс (Франция) и др. [19].

При этом надо иметь в виду, что у Казахстана есть два фактора, которые снижают привлекательность сотрудничества с новым университетом: удаленность от океанов и центров цивилизации, отсутствие глубоких академических традиций.

**6. Привлекательные условия для приглашенных из-за рубежа профессоров.** Известность университету приносят известные ученые и преподаватели. Они стоят дорого. Конечно, есть другой путь – найти талантливую молодежь и вырастить из них лучших преподавателей и исследователей. Но это потребует минимум 10-15 лет и не меньших затрат.

Вряд ли продвинутые ученые захотят ехать в Казахстан, бросив свои исследования и лаборатории. Поэтому нанять высококвалифицированных преподавателей для работы в новом вузе – трудная задача. За ними идет большая конкуренция в мире.

Бывший руководитель Центра международного образования Бостонского колледжа профессор Роллан привел по этому поводу следующие примеры. В Китае приглашенным из-за рубежа профессорам и платят в 10 раз больше, чем своим, а публикация в престижном журнале оплачивается в размере 1 месячной зарплаты профессора. В Саудовской Аравии профессора могут получать в 3 раза больше, чем в США (30 тыс. долларов в месяц).



Для привлечения лучших иностранных профессоров необходимо не только предложение высокой зарплаты, но и отличный кампус, безопасность, комфортный быт, развитая современная инфраструктура, хорошие климатические условия, бесплатное медицинское обслуживание, возможность качественного обучения их детей, оплачиваемая поездка домой в отпуск, совместимость с коллегами по работе и т.д.

Дэйл Кассиди – замдекана по финансам и администрированию инженерного факультета Техасского агроинженерского университета в Катарском научном и технологическом парке, – утверждал, что зарплата американских профессоров в Катаре выше, чем в США. Если в США ППС платят только 9 месяцев в году (остальные за счет исследовательской работы), то в Катаре оплачивают 12 месяцев. Оплачиваются так же пособия 10% и более, премиальные. Предоставляется бесплатное жилье, деньги на приобретение одного легкового автомобиля. Если преподаватель не купил автомобиль, то ему оплачивается такси в размере 500 долларов в месяц. Оплачивается обучение детей в школе (американской или французской) до 12 класса; 6 недельный отпуск, который можно использовать полностью или по частям; полет в США учетом времени (1-2 дня), билеты домой и обратно, включая детей и жен; медицинская страховка в США и в Катаре, базовый трафик сотового телефона, компьютер, принтер, интернет, скайп для звонков. Обеспечивается бесплатно обстановка в квартире и даже продукты в холодильнике на первые 2-3 дня пребывания в Катаре

ППС на 3 года освобождаются от американских налогов (примерно \$87 тыс.) и не платят налоги в Катаре.

Но и эти фантастические (по нашим меркам) условия не являются главными. Для активно действующих ученых главное иметь возможность продолжать заниматься научной работой, свобода творчества и ощущение реальной востребованности.

Поэтому они будут задавать вопросы: а какие современные исследования можно

проводить в Казахстане, и кому они нужны? Как исследования в Казахстане будут стимулировать бизнес и наоборот? Как в Казахстане взаимодействуют исследователи и бизнес? Будут ли мои исследования реально востребованы?

В создании нового университета активно готовы работать две категории преподавателей и исследователей: 1) Молодые и начинающие, которых привлекала возможность самореализации и у которых все впереди. Для них приход в новый вуз объясняется желанием иметь новую среду, свободу действий, возможность начать работу с чистого листа, создать свой процесс. Новые идеи заряжают энергией. Когда есть свобода мышления и ты часть команды, человек испытывает удовлетворенность своих амбиций и ощущает признание востребованности. 2) Те, кто перед пенсией, но полные сил, хотели бы еще чего-нибудь добиться и оставить в новом деле свой след.

Те же, кто набрал инерцию в карьере и успешны, никак не заинтересованы участвовать в создании нового университета. Им нет никакого смысла менять что-то, т.к. есть что терять.

Есть еще две категории профессоров, которые могли бы стать первопроходцами в новом университете.

Если ученый сам из Казахстана, получил степень доктора в США, не желает заниматься тем, что делал раньше и хочет вернуться домой – это идеальные кандидаты в ППС в новый университет.

Следом за ними идет вторая очередь – их зарубежные коллеги, которые хотят поехать и поработать над перспективным проектом в команде. Например, в Китай поехали профессора, которые работали совместно с китайскими коллегами над созданием солнечных установок.

Но для начала эксперты рекомендуют не завышать уровень требований к первым приглашенным профессорам. Самый высокий уровень в мире может быть не главным для создания основы нового университета. На роль первопроходцев больше подходят

подвижные, креативные, инициативные, предприимчивые претенденты. А они потом привлекут других.

**7. Новые методики, основанные на новых технологиях.** Любые знания невозможно создавать, развивать и приобретать в современном мире без использования компьютеров и новых информационных технологий. По мнению экспертов, при создании нового университета появляется уникальный шанс создать для этого все это с нуля и хорошо, не будучи связанным со столетними традициями.

Например, профессор физики MIT Джон Белхер, демонстрируя новую технологию (формат) преподавания – Technology Enabled Active Learning (TEAL), рекомендовал при строительстве нового университета учесть возможность создания залов TEAL.

Суть новой методики в том, что традиционные лекционные аудитории превращаются в зал с 10-12 круглыми столами по 6-10 человек за каждым. Имеется центральный управленческий пункт для преподавателя, который может выдавать по сети каждому столу персональное задание. Каждый стол оборудован комплектом ноутбуков, проектором, экраном. Студенты разбиваются на команды и получают практические задания. Теоретическую часть студенты познают через решение практических вопросов под руководством профессора и при помощи интерактивного оборудования.

Эта методика трудно внедрялась, т.к. требовала гораздо большего мастерства от профессоров, чем необходимо при традиционной лекции. Переподготовка преподавателей шла очень сложно, т.к. новая методика требовала максимального взаимодействия со студентами, а не одностороннюю трансляцию материала.

В мире постоянно появляются новые методики. Необходимо их мониторить и максимально использовать в новом университете.

**8. Новое содержание академических программ.** Содержание академических программ нового университета должно соответствовать, специфике развития страны и

пронизано духом предпринимательства и практической ориентированности.

Простой импорт зарубежных программ – тупиковый путь. Нужно ясное видение содержания программ нового университета. При этом учебная программа должна быть разработана трудами профессоров, студентов совместно работодателями.

Содержание программ должно включать в себя элементы предприимчивости, а знания для студентов должны быть практически ориентированными.

Например, Стив Лермон – вице канцлер MIT и декан послевузовского образования считает, что MIT самый практичный университет у которого в содержании программ главенствует принцип «Разум и руки». Если есть идея – сделай. Даже бакалавры вовлечены в исследования. 85% – всех студентов вовлечены в исследования и инновации. Главный лозунг MIT: «Энергичное предпринимательство – Шелковый путь наших дней».

Рамки учебных программ не должны сдерживать инициативу и творчество студентов и преподавателей. Они должны быть очень широкими и демократичными.

Рекомендуется активно применять программу «Сэндвич», когда студенты определенное время обучаются в вузах-партнерах с получением двойного диплома.

**9. Современные исследования.** Все современные исследования и самые важные научные открытия сосредоточены в междисциплинарных зонах – на стыках разных наук. Во многих странах это главное условия для выделения финансирования исследований и создания необходимых условий.

Поэтому изначально ученые нового университета должны демонстрировать гибкость для межсекторального сотрудничества.

Поскольку современные исследования предполагают успех в междисциплинарных областях, перед архитекторами и строителями нового университета строит большая задача – обеспечить строительство корпусов таким образом, чтобы архитектурные реше-

ния способствовали развитию междисциплинарных исследований.

Например, совместное проживание преподавателей и ученых в едином кампусе университета помогает интегрировать предметы и исследования потому, что во время совместного отдыха активно обсуждается межсекторальное взаимодействие.

Для того, что бы привлечь ученых в исследования надо вначале институализировать структуру, создать школу, университет, интеллектуальную инфраструктуру. Здания и помещения – менее важны. Важнее содержание и результат исследований, а не просто наслаждение от того, что вокруг что-то работает.

Основная трудность – найти достойных исследователей. Преподавателей найти проще. Поэтому для исследований – активно должны вовлекаться магистранты и докторанты. Деньги не всегда все решают. Найти основной и вспомогательный персонал – намного важнее.

В Швеции были проблемы по привлечению ученых в исследования. Там поняли, что мало дать идею и изобретение. Важнее управлять ими, знать, как их применить. Знания надо институализировать и узаконить. Технология должна иметь собственника. И если исследователь уедет из Казахстана, то должны быть гарантии, что его труд не будет использован другими на правах собственника.

**10. Земля в вечное пользование.** Большинство успешных университетов с самого начала земля была передана на вечное пользование. Это стало залогом их устойчивого развития, благодаря тому, что земля является бесценным активом, приносящим постоянную прибыль. Ее арендует бизнес для разных целей. На территории университетов можно развивать стартапы и иные инновационные структуры. Земля является гарантом стабильности развития. Например, Силиконовая долина родилась на земле Стэнфорда и во многом благодаря этому стала центром новых технологий.

**Заключение.** Есть еще целый ряд аспектов, которые надо учесть при создании уни-

верситета нового поколения в соответствии с классикой управления проектами. Необходимо определить: 1) рамки проекта и их соотношение с реальностью, его содержание и качество (кого, зачем, сколько надо готовить, что и зачем надо исследовать; 2) стейкхолдеров по степени их влияния и важности в проекте, степени взаимодействия с ними, рычагам влияния, механизмам вовлечения (зарубежные партнеры, АП, КПМ, МОН, бизнес структуры, педагогическая, родительская, молодежная общественность и др.); 3) риски, вероятность их появления с оценкой и категоризацией степени их влияния, с количественным и качественным анализом, стратегией реагирования и мерами по их минимизации. Необходимо также тщательное планирование этапов работ, контроль качества, определение требований и стандартов к каждому этапу, инструментов и критериев замера эффективности, создание проектной группы с распределением сфер (матрицы) ответственности, точек взаимодействия, уровня полномочий и процедур и многое другое.

Ничего сложного?

Давайте попробуем!

#### *Список использованных источников*

1. Клаус Шваб. Четвертая промышленная революция. – Москва. Эксмо, 2016. – С.280.
2. Йохан Г.Виссема. Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период. – Москва: Олимп – Бизнес, 2016. – С. 480.
3. Six trends in campus design. //https://www.timeshighereducation.com/features/six-trends-in-campus-design/2017412.article (дата обращения: 04.10.17).
4. The Growth of Distance Learning // https://www.coursehero.com/blog /2012/03/23/infographic-the-growth-of-distance-learning/ (дата обращения: 04.10.17).
5. About Coursera //https://about.coursera.org/ (дата обращения: 04.10.17).
6. Schools and Partners //https://www.edx.org/schools-partners (дата обращения: 04.10.17)
7. Лекториум. Просветительский проект. //https://www.lektorium.tv/ (дата обращения: 04.10.17)

8. 5 major trends in higher education's use of social media. //https://www.ecampusnews.com/top-news/trends-social-media-620/ (дата обращения: 04.10.17).

9. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2015 года) // http://iac.kz/ru/analytics/nacionalnyu-doklad-o-sostoyanii-i-razviti-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan-po (дата обращения: 04.10.17)

10. 10 year progress report. //http://iskandarmalaysia.com.my/downloads/IM10%20Progress%20Report\_V5.pdf (дата обращения: 04.10.17).

11. The state of international student mobility in 2015. // http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/ (дата обращения: 04.10.17)

12. Return On Investment: Why I Left India For An MBA In The UK. //http://www.businessbecause.com/news/mba-uk/4472/return-on-investment-why-i-left-india-for-an-mba-in-the-uk (дата обращения: 04.10.17).

13. Richard Garrett, Kevin Kinser, Rachael Merola. International Branch Campuses: Trends and Developments, 2016.

14. Global Innovation Index 2017 //http://www.wipo.int/publications/en/details.jsp?id=4193 (дата обращения: 04.10.17)

15. The crash reaches the universities. The global financial crisis threatens private and public university funding in the USA and Europe // https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2658555/ (дата обращения: 04.10.17)

16. No sleep for Singapore's universities //https://www.timeshighereducation.com/features/no-sleep-for-singapores-universities/2009064.article (дата обращения: 04.10.17).

17. Saudi Arabia's Extravagant Investment in Higher Education: Is Money Enough? //https://www.insidehighered.com/blogs/the\_world\_view/saudi\_arabia\_s\_extravagant\_investment\_in\_higher\_education\_is\_money\_enough (дата обращения: 04.10.17).

18. Qatar's peculiar research funding dilemma //http://blogs.nature.com/houseofwisdom/2013/11/qatars-peculiar-research-funding-dilemma.html (дата обращения: 04.10.17)

19. Global Partners. //http://www.nus.edu.sg/global/partners.html (дата обращения: 04.10.17).

#### References

1. Klaus SHvab. CHetvertaya promyshlennaya revolyuciya. – Moskva. E'ksmo, 2016. – S.280.

2. Johan G.Vissema. Universitet tret'ego pokoleniya. Upravlenie universitetom v perehodny period. – Moskva: Olimp – Biznes, 2016. – S. 480.

3. Six trends in campus design. //https://www.timeshighereducation.com/features/six-trends-in-campus-design/2017412.article (data obrashcheniya: 04.10.17).

4. The Growth of Distance Learning // https://www.coursehero.com/blog/2012/03/23/infographic-the-growth-of-distance-learning/ (data obrashcheniya: 04.10.17).

5. About Coursera //https://about.coursera.org/ (data obrashcheniya: 04.10.17).

6. Schools and Partners //https://www.edx.org/schools-partners (data obrashcheniya: 04.10.17)

7. Lektorium. Prosvetitel'skii proekt. //https://www.lektorium.tv/ (data obrashcheniya: 04.10.17)

8. 5 major trends in higher education's use of social media. //https://www.ecampusnews.com/top-news/trends-social-media-620/ (data obrashcheniya: 04.10.17).

9. Nacional'nyi doklad o sostoyanii i razviti sistem obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2015 goda) //http://iac.kz/ru/analytics/nacionalny-doklad-o-sostoyanii-i-razviti-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan-po (data obrashcheniya: 04.10.17)

10. 10 year progress report. //http://iskandarmalaysia.com.my/downloads/IM10%20Progress%20Report\_V5.pdf (data obrashcheniya: 04.10.17).

11. The state of international student mobility in 2015. //http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/ (data obrashcheniya: 04.10.17).

12. Return On Investment: Why I Left India For An MBA In The UK. //http://www.businessbecause.com/news/mba-uk/4472/return-on-investment-why-i-left-india-for-an-mba-in-the-uk (data obrashcheniya: 04.10.17).

13. Richard Garrett, Kevin Kinser, Rachael Merola. International Branch Campuses: Trends and Developments, 2016.

14. Global Innovation Index 2017 //http://www.wipo.int/publications/en/details.jsp?id=4193 (data obrashcheniya: 04.10.17)

15. The crash reaches the universities. The global financial crisis threatens private and public university funding in the USA and Europe //https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2658555/ (data obrashcheniya: 04.10.17).

16. No sleep for Singapore's universities // https://www.timeshighereducation.com/features



/no-sleep-for-singapores-universities/2009064.  
article (data obrashcheniya: 04.10.17).

17. Saudi Arabia's Extravagant Investment in Higher Education: Is Money Enough? //https://www.insidehighered.com/blogs/the\_world\_view/saudi-arabia\_s\_extravagant\_investment\_in\_higher\_education\_is\_money\_enough (data obrashcheniya: 04.10.17).

18. Qatar's peculiar research funding dilemma //http://blogs.nature.com /houseofwisdom/2013/11/qatars-peculiar-research-funding-dilemma.html (data obrashcheniya: 04.10.17).

19. Global Partners. //http://www.nus.edu.sg/global/partners.html (data obrashcheniya: 04.10.17).

#### *Аңдатпа*

Ирсалиев С.А., Диханбаева Д. **Жаңа заман университетін ашу үшін не қажет? (халықаралық сарапшылардың пікірі)** //Педагогика және психология, №4 (33), 2017, Абай атындағы ҚазҰПУ.

Төртінші индустриялық революция жоғары оқу орындарының түпкілікті мақсатын академиялық білім көзінен инновация мен технологиялық ілгерілеу орталығына айнулағы бағыттады.

Бұл өзгеріс сандық платформаға, жаңа білім беру технологиясына, жоғары білімнің интернационализациялануы мен қолжетімділігіне негізделген.

Он дәйектен тұратын бұл мақалада халықаралық деңгейде мойындалуға бет алған жаңа университетті құруға қажетті шаралар туралы әлемнің танымал сарапшыларының пікірі талданды. Бұл шарттар – тұрақты инвестициялар; ұзақ уақыт даму; бірегей идея; негізгі принциптер мен құндылықтар; шетелдік әріптес-университеттерді дұрыс таңдау; шетелден шақырытылған профессорларға тиесілі жағдай жасау; жаңа технологияларға негізделген тың әдістер; академиялық бағдарламалар мазмұнының өзектілігі; заманауи зерттеулер; мәңгі иелікке берілген жер.

Осыған қоса жобаларды басқару стандарттарын сақтау да маңызды.

*Түйін сөздер:* жаңа заман университеті, инновациялар, технологиялық прогресс, жоғары білімді интернационализациялау, жоғары білім қолжетімділігі, жаңа білім беру технологиялар.

#### *Abstract*

Irsaliyev S.A., Dikhanbayeva D. **What is necessary to create a new generation university? (opinions of international experts)** //Pedagogy and psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abai.

The fourth industrial revolution promptly changed the mission of universities from sources of academic knowledge to the centers of innovation and technological progress.

This transformation is based on a digital platform, new educational technologies, internationalization and the massification of higher education.

The article in ten paragraphs summarizes the opinion of the world's leading experts on the conditions that are necessary for the creation of a university of a new generation with ambitions for international recognition. This is a stable investment; long time for development; a unique idea, basic principles and values; correctly chosen management model; the correct choice of foreign partner universities; attractive conditions for foreign professors invited from abroad; new techniques based on new technologies; actual content of academic programs; modern research; land for perpetual use.

Compliance with project management standards is also necessary.

*Key words:* new generation university, innovation, technological progress, the internationalization of higher education, the massification of higher education, new educational technologies.

МРНТИ 14.07.01

*B.O. ASHAYEVA*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Suleyman Demirel University  
(Almaty, Kazakhstan)*

## **THE EXPLORATION OF DECISION-MAKING PROCESSES IN SCHOOL CONTEXT: ASPECTS OF RATIONAL, BUREAUCRATIC AND PARTICIPATIVE APPROACHES**

### *Abstract*

It is important to explore decision-making processes that take place at educational level in order to understand their nature by putting them against some theoretical frameworks. Contemporary managerial positions require decisions to be made more collectively and less transactual to bring about the sense of value and equity. Therefore this article tries to examine the character of decision-making implemented in school referring to the three their types that rest under the umbrella of Bush models: bureaucratic (formal model), rational (formal model), and participative (collegial model) decision making. Moreover, given the increasing accountability of the school administration and teaching staff along with the increasingly important collaborative sense in organisations the main purpose of the current research is to explore whether the process of decision-making at a school is best described as rational, participative or bureaucratic. The article includes a pilot study which involves semi-structured interview with a school deputy at one of the comprehensive secondary school in the UK. As a result of the interview it can be concluded that the approaches to the decisions can vary: sometimes there is a need for the top-down decision imposition other times ground-up collaborative approach is more appropriate.

*Key words:* decision-making, processes of decision-making, accountability, educational institution, hierarchy

### **1. Introduction**

The organizational performance is significantly affected by the decisions being carried out. The process and the nature of decision making in educational environment is considered to be completely different from other organisations that operate to fit the market demands. While market-oriented organisations' concern is economic profit, modern academic organisations value justice and equity considering organizational functions as intellectual rather than transactual [1]. Therefore there is an increasing emergence of decentralised management in educational sectors that seek to promote organisational performance trough engagement of the dialogue within the entire communities [1].

Many authors of management and leadership books and articles have distinguished the nature of organisations according to their behaviour in managing and leading [2, 3, 4]. However, it should be acknowledged that the overwhelming

diversity of educational institutions makes it difficult to line vivid borders across wide range of educational sectors while establishing which model of management they belong to. Bush [2], in his book about major theories of leadership and management has identified six models: formal, collegial, political, subjective, ambiguity and cultural. His foundational discussion on the nature of management and leadership has provided deep insights about different educational theories. In this respect, the aim of the of the current pilot project is to research the nature of decision-making processes employed in school referring to the three their types that rest under the umbrella of Bush models: bureaucratic (formal model), rational (formal model), and participative (collegial model) decision making. All decisions at school level are accounted to different issues and goals therefore they cannot be entirely aligned with only one or the other type of decision-making process. Considering the fact that some authors

assert that schools are more bureaucratic than organic (participative) in carrying out strategic decisions the aim of this empirical study is to discover the meaning underpinning this argument [5]. Moreover, given the increasing accountability of the school administration and teaching staff along with the increasingly important collaborative sense in organisations the main purpose of the current research is to explore whether the process of decision-making at a school is best described as rational, participative or bureaucratic.

Accordingly, this report will first consider the nature of the three models of decision-making processes referring to their definitions and pivotal aspects that characterise them, together with impediments each model has. After that the methodology of the project will be described emphasising the research design techniques and justifications for them. Further, the findings of the pilot project will be delineated along with the discussions of the derived implications. Finally, researcher's reflection on the project mentioning the experienced problems will be presented along with the way it has influenced on the useful data generation. A concluding section will replicate on the limitations of the investigation and provide some suggestions for further research.

### **1.1 The school context**

It is a comprehensive secondary school in the UK, smaller than average-sized, comprises 14 members of staff occupying management position along with 29 members of teaching staff. There are 480 students aged from 11 to 16.

### **2. The nature of the decision-making models**

Referring to the term of management it is inevitable to consider the process of decision-making because management is about making routine-based, strategic, operational and other organisational decisions [4]. Furthermore, highlighting the essentiality of decision-making McLaughlin [6] has characterised the process as a 'core transaction' in an organisation. In essence, decision-making comprises the strategies an individual or a group follow while implementing decisions having identified the

potential obstacles that obstruct decisions from being effective [6].

Often approaches to the decision-making processes determine the type of organisational structure, e.g. whether management within the organisation is characterized more as rigid or flexible [3]. In light of this following sections are aimed to discuss fundamental aspects of three models of decision-making along with the overlaps they have in terms of their nature.

#### **2.1 Rational model**

According to the literature a rational model of choice can be aligned with most prominent social approaches in decision-making, decisions are made in accordance with the managerial structure putting the emphasis on accepted goals [4, 7, 2]. It is, sometimes, argued to be the best tactic in organisations because it privileges over the other models due to the careful consideration of the probable consequences of hypothetical choices based on several alternatives [7]. The model is distinguished with an assumption that the organisations are characterised as having set goals and objectives. Thus model presumes that detailed investigation of the problem along with possible solutions leads to the best alternatives which results in best effective decision. This 'certainty' reminds the implausible process of calculation which does not exist in real world 'where the analysis leads automatically to the decision' [8, P. 3], therefore it is important to bear in mind that there are some limits of rationality on leaders' mental capacity, i.e. full knowledge of the inside and outside school issues [9].

Still there are some considerable overlaps rational model has with other approaches e.g. in terms of consensual approach to the decision (participative) and bureaucratic imposition of them [9]. This means that models share similar characteristics; hence they cannot be independently explicated.

It is advocated that this model is essentially suitable in the context of England schools due to the thorough analysis and evaluation of alternatives for the maximum attainment [10].

However, probably a fundamental limiting factor of rational decision-making is bounded rationality that constrains the access to a wider

range of decisions due to the time scale, and the cost for rationality that may exceed the outcome of the hypothetically paramount decision [4]. The limitations of *idealised* decision-making presented by Bush [2] refer to the interplay of individual biases in decision-making. The author assures that preference and standpoint of those who are involved in decision-making can be a driving point in decisions. This limitation can be linked with satisfying behaviour term introduced by [11] who argues that people tend to search for straightforward uncomplicated solutions being concentrated on a few ideas within constrained information rather than going for more extended *optimum* outcomes that have a potential to be best. That is, managers, being satisfied with appropriate consequences, preserve their own standpoint not considering possible optimal results of the best decision. Usually such decisions have a sense of practicality and reasonableness evidenced in the past [3]. As accountability to the external hierarchy makes the schools in England strive to fit national standards [12] it seems inevitable for school leaders to base their decisions primarily on those requirements [2]. Accordingly, rational decision-making is said to be beneficial when reflecting on Ofsted reports by establishing goals, careful planning along with the evaluation in order to meet set standards [13, 14].

## 2.2 Bureaucratic model

Nevertheless, as it was mentioned the rational model requires considerable information processing and consensus regarding the best solution among particular group of people the process itself may not be realistic or achievable in some situations [4]. In consequence, the organisation may choose to implement the decisions according to standard operating procedures and the rules which were previously used and were competent, which leads to bureaucratic model of decision making [4]. Thus, bureaucratic ethos makes staff accountable to the authority which on its turn controls responsibilities to be implemented.

However, the bureaucratic model of choice cannot be explicitly and straightforwardly

detached from the rational decision-making. If the decisions are made bureaucratically it does not necessarily mean that they are not rational. In other words bureaucratic decisions in organisations can be implemented in accordance with the careful analysis of available information. In order to understand this it would be important to conceptualise the bureaucratic structure of decision-making. Some authors, as Bess and Dee [3] discussed the approaches to decision-making by allocating them into modes. According to their extensive discussion bureaucratic structure aligns with decision by computation. This mode assumes that participants in the organisation come to the decision in a consensual manner; moreover the decisions are based on the appropriate knowledge source which can also be said about rational approach. Identifying bureaucratic models of organisation Bush [2] mentions that bureaucracy designates a formal organisation which strives towards effectiveness by utilising most rational approach in management. However, since bureaucratic model prescribes retained discretion and autonomy of each of the hierarchically defined member of staff (*ibid.*) the rationality of decisions in such organisations can be questioned. Moreover, bureaucratic model assumes the organisation as a stable entity which tends to be unrealistic assumption about the schools especially [2].

The rational approach to the decision-making may cause a conflict between the alternatives which is difficult to be resolved due to the varying list of considerations. Therefore, it is assumed that ‘the model of organisations as *bureaucratically* rational presumes less conscious foresight and less clearly defined preferences and information’ [7, P. 23]. As a result, decisions in organisations are implemented in accordance with established policies, rules, and procedures, which confirm pure bureaucratic character. However, arguably, dreads of scholarly articles highlight that this type of organisation hinders staff job satisfaction, and student performance in consequence depriving the innovative climate in organisation [15].



### 2.3 Participative model

In educational context a conflict between the principal and professional staff is probable to occur due to the ambiguity of the leader to direct the subordinates by giving them unsupportive instructions [2]. The phenomenon can be explained by claim of autonomy in specialist subjects by members of staff. In response to such drawbacks and dangers brought about by bureaucracies many scholars and practitioners started to concentrate on more lateral and decentralised decision-making which has a potential to enhance the quality of decisions by this influencing on the effectiveness of organisation [e.g., 16]. Some scholars justify such interest by asserting that the issues and obstacles encountered by schools are too complicated to be resolved by sole authority [17]. Moreover a range of the literature on teacher empowerment suggests that formal models overlook the essentiality of individuals' contribution to the organisation thus obstructing the organisational entity from the staff potential expertise [2]. The recent prevalence of the atmosphere of equal influence through collaboration made shared decision-making increasingly important for organisational success [18].

The term of participative decision-making (PDM) permeates many articles in contemporary education journals that maintain, sometimes simplistically, that such type of decision-making is *instrumental* for the productive achievement [19, 20]. Such assertion can be questioned due to the set of issues such as actual teacher attitude towards the participation in the process. There is a possibility of absence of motivation to make decisions if there is no interest, as [21] name it there is no 'personal stake' for teacher's interest. Therefore the determination of *the subordinate zone of acceptance* is important whilst deciding on the participation or non-participation of the subordinates [2].

It is also claimed that participation in decision-making increases teacher commitment [22], moreover, the activity enables teachers to learn and gain more insights [23]. It is, however, important to distinguish the purposes of teacher involvement into decision-making

process; whether it is for the sake of the implementation of the most efficient decision or in the name of teacher morale. As for example, in collegial model of organisations it is indicated that decisions are made only on the basis of consensual agreement [2]. Although it sometimes requires much time to reach mutual opinion, imposing instructions on staff is considered inappropriate. Therefore the participation in such organisations is regarded as ethical dimension to be envisaged [2]. Some authors state that participation is promoted in order to 'democratise' the school environment, so that teachers feel themselves important in school organisation and they have the 'voice' [24]. As for example, in their extensive research in 21 schools in England [25] emphasise that the development of collegiality at the school level might not be genuine: in order for the teachers to accept the decision, principals may conduct surfaced participative decision making. Yet, having admitted that subordinates' skills are beneficial asset for the school improvement collegial organisations value the expertise of the subordinates while basing decisions: principals harness the expertise and skills which benefit students performance. Therefore, in some cases authority of expertise is appreciated more than official position (ibid.). Nevertheless, the assumption that participative decision-making reflects only collegial model of organisation is rather simplistic, because it may exist alongside the formal components of organisation which often cause the tension [2]. As for example, recent stress on data to make decisions, known as data-driven-decision-making has been acknowledged as a rational decision which utilises the extensive back-up information and managed by delegated multiple leaders [26].

#### References

- 1 Bennet, R. (1997). Organisational behaviour. – London: Pitman.
- 2 Bess, J. L., & Dee, J. R. (2008). Understanding College and University Organization: Dynamics of the system (Vol. 2). Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- 3 Beck, L. and Murphy, J. (1998) Site-based management and school success: untangling

the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 349-357.

4 Brown, M., Boyle, B. and Boyle, T. (1999). Commonalities between perception and practice in models of school decision making in secondary schools, *School Leadership and Management*, 19 (3), 319-330.

5 Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage.

6 Comer, D. R. (1995). A model of social loafing in real work groups. *Human Relations*, 48(6), 647-667.

7 Chen, Y. F., & Tjosvold, D. (2006). Participative Leadership by American and Chinese Managers in China: The Role of Relationships\*. *Journal of Management Studies*, 43(8), 1727-1752.

8 Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th ed.)*. London and New York: Routledge.

9 Dunn, K., Airola, D., Lo, W., and Garrison, M. (2013). Becoming data driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 222-241.

10 Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

11 Harris, A. (2004) Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 32 (1), 11-24.

12 Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. Sage.

13 Hoy, W., and Miskel, C. (1996). *Educational Administration: theory, research, and practice (5<sup>th</sup> ed.)*. New York: McGraw-Hill.

14 James, C. (2012). Trends in the Governance and Governing of Schools in England. *Local Government Studies*, (ahead-of-print), 1-17.

15 Lam, S. S., Chen, X. P., & Schaubroeck, J. (2002). Participative decision making and employee performance in different cultures: The moderating effects of allocentrism/idiocentrism and efficacy. *Academy of Management Journal*, 45(5), 905-914.

16 Levacic, R., Glover, D., Bennett, N., & Crawford, M. (1999). Modern headship for the rationally managed school: Combining cerebral and insightful approaches. *Educational Management. Redefining Theory, Policy and Practice*, 15-28.

17 Levacic, R. and Glover, D. (1998). The relationship between efficient resource management

and school effectiveness: evidence from the OfSTED secondary school inspections, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 95-122.

18 Levacic, R. (1998). Local management of schools in England: results after six years. *Journal of Education Policy*, 13(3), 331-350.

19 Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide: A User's Guide*. Sage.

20 Lipman, P. (1997). Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race, and power. *American educational research journal*, 34(1), 3-37.

21 Mac Nab, D. (2004). Hearts, minds and external supervision of schools: direction and development. *Educational Review*, 56(1), 53-64.

22 Marshall, C., & Rossman, G.B. (2010). *Designing qualitative research*. Sage.

23 Miles, M., Huberman, A., and Saldaca, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Sage.

24 McLaughlin, D.J. (1995). Strengthening executive decision making. *Human Resource Management*, 34(3), 443-461.

25 Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.

26 Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, MA: Pitman.

27 Rosanas, J.M. (2013). *Decision-making in an Organizational Context: Beyond Economic Criteria*. Palgrave Macmillan.

28 Sampson, H. (2004). Navigating the waves: The usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative research*, 4(3), 382-402.

29 Simon, H.A. (1959). Theories of decision-making in economics and behavioral science. *The American economic review*, 253-283.

30 Smylie, M.A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational evaluation and policy analysis*, 181-198.

31 Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, 38(4), 555-577.

32 Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1997). Toward an understanding of teacher's desire for participation in decision making, *Journal of School Leadership*, 7, 609-628.

33 Tierney, W.G. (2000). Critical leadership and decision making in a postmodern world.

Organization and governance in higher education, 537-549.

34 Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.

35 Wall, R., and Rinehart, J. (1998). School-based decision making and the empowerment

of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8, 49-64

36 Wildy, H. and Loudon, W. (2000) School restructuring and the dilemmas of principals' work, *Educational Management and Administration*, 28(2), 172-184.

#### *Аңдатпа*

Ашаева Б. **Орта білім беру контекстінде шешім қабылдау үдерістері: рационалды бюрократиялық және қатыспалы тәсілдемелерінің аспектілері** //Абай атындағы КазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Қазіргі таңда орта білім беру мекемелерінде қабылданған шешімдерді теориялық негіздермен салтыра отырып мәнін зерттеу маңызды үдеріс болып табылады. Білім беру мекемелерінде құндылық пен әділдік қағидаттарының маңыздылығын арттыру мақсатында транзакциялық тәсілдеменің орнына ұжымдық тәсілдеме шешім қабылдауда қолданылуы қажет екені белгілі. Сондықтан, бұл мақалада орта білім беру мекемелеріндегі жүзеге асырылатын шешімдерді қабылдаудың сипатының үш түрі қарастырылады, олар: рационалды бюрократиялық және қатыспалы тәсілдемелер. Яғни, мекеме әкімшілігі мен оқытушы құрамының жауапкершілігінің артуымен байланысты бұл мақаланың басты мақсаты мекемедегі қабылданған шешімдердің түрін анықтау болып табылады да білім беру мекемесіндегі ұжым мағынасының маңыздылығын арттырады. Мақалада Ұлыбританияда орналасқан орта жалпы білім беру мектебінің білім бөлімінің меңгерушісімен жүргізілген жартылай құрылымдық сұхбат эмпирикалық зерттеуде көрініс алған. Зерттеу нәтижесінде шешім қабылдау сұрақтардың түріне байланысты кейде сатылы сипатта жүзеге асырылады.

*Түйін сөздер:* шешім қабылдау, шешім қабылдау үдерістері, жауапкершілік, білім беру мекемелері, иерархия

#### *Аннотация*

Ашаева Б. **Процессы принятия управленческих решений в контексте среднего образования: аспекты рационального, бюрократического и партиципативного подходов** //Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

В современном мире возрастает необходимость исследования процессов принятия управленческих решений в сфере образования с целью изучения их сущности сопоставляя принятые решения с существующими теоретическими основами. Известно, что современные управленческие позиции требуют решения, которые преследуют более коллективный подход вместо транзакционного для повышения значимости принципов ценности и справедливости в организациях образования. Таким образом, данная статья исследует характер принятия решений, реализуемые в рамках среднего образования со ссылкой на три типа управленческих решений: бюрократическая (формальная модель), рациональная (формальная модель), и деятельная (коллегиальная модель) типы. Главной целью данной статьи является выяснение типов принятых управленческих решений в связи с растущей ответственности администрации учебных заведений и их персонала, что повышает смысл коллективности в организациях образования. В статье описывается эмпирическое исследование, которое включает полуструктурированное интервью с заведующим учебной частью средней общеобразовательной школы в Великобритании. Результатами данного исследования явилось следующее, что принятие решений варьируются в зависимости от рода вопросов, которые время от времени требуют вертикальный подход к их решению.

*Ключевые слова:* управленческие решения, процессы принятия управленческих решений, подотчетность, образовательные учреждения, иерархия

МРНТИ: 14.35.09

А. К. КАМЫСБАЕВА<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
(Алматы, Казахстан)

А.И. ГАРБЕР<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Rehabilitation clinic Reinhardshöhe  
(Germany, Hessen)

## ВЗАИМОСВЯЗЬ МОДЕЛИ САЛЮТОГЕНЕЗА СО СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ

### Аннотация

Как известно, основное условие устойчивого развития определяется уровнем стрессоустойчивости человека, способного вне зависимости от обстоятельств эффективно адаптироваться в различных ситуациях. Следовательно, вопрос о формировании уровня стрессоустойчивости является весьма актуальным на сегодняшний день.

В данной статье будет проведен теоретический обзор концепции салютогенная модель (А. Антоновский), в которой авторы попытались ответить на вопрос: «Почему некоторые люди остаются здоровыми, несмотря на тяжелый стресс?». Концепция является ключевой в программе: «Управляй стрессом с оптимизмом!» в Германии, в рамках психотерапии и ресурсно-ориентированного консультирования. Учитывая, что модель мало представлена в русскоязычной литературе, представленный материал будет полезен для широкого круга специалистов в области психологии и педагогики, а также студентам, магистрантам и докторантам.

*Ключевые слова:* салютогенез, салютогенная модель, стресс, постижимость, управляемость, осмысленность.

**Введение.** Модель салютогенеза А. Антоновского появилась в 70-х годах, для того чтобы ответить на вопрос, в связи с чем человек может оставаться психологически и соматически здоровым, вне зависимости от влияния стрессовых ситуаций. В данной модели более подробно рассматривается вопрос о том, что же все таки способствует людям, перенесшим, например, концентрационные лагеря не только сберечь свое психологическое здоровье, но и быть счастливыми.

**Основная часть.** Концепция салютогенеза (от лат. *salus* – благополучие, здоровье) израильского медицинского социолога, исследователя стресса Аарона Антоновского, чья концепция, разработанная в XX-ом веке, является до сих пор одной из центральных в Германии по психологии здоровья, психологическому консультированию в работе с раз-

ными формами зависимого поведения, разработке программ по управлению стрессом и психотерапии.

На сегодняшний день известность А. Антоновского как в Российской Федерации, так и в Республике Казахстан, к сожалению, мало соответствует тому вкладу, который он внес в психологию здоровья.

В ходе обследования людей, выживших в концентрационных лагерях во время Второй мировой войны, А. Антоновским и коллегами было выявлено значительное количество хорошо адаптированных людей. Это заставило авторов задуматься над вопросом о факторах, которые помогли этим людям, несмотря на травматический опыт, не только сохранить психологическое здоровье, но и оставаться счастливыми [1].

А. Антоновский, в противовес главенствующей в то время патогенетической парадиг-



ме, ориентированной на нахождение ответа на вопрос, каким образом воздействие стрессоров приводит к нежелательным болезненным последствиям, [2] предложил салютогенетическую парадигму исследований. В рамках салютогенетической модели внимание исследователя сосредоточено, прежде всего, на случаях успешного преодоления людьми стрессогенных ситуаций, даже если эти случаи идут вразрез с общей тенденцией, и на поиске факторов, способствующих устойчивости к стрессам. Эти факторы могут быть как психологического характера (*например*, оптимизм как личностная черта), так и связанными с социальным окружением (*например*, социальная поддержка) или физической средой (*например*, чистота питьевой воды). И чем более отвлеченно это будет происходить от личной информации, то есть от собственных взглядов, чувств, отношения и т.д., тем это будет более профессионально [3].

По мнению А. Антоновского [4], даже сам по себе стресс не всегда является патогенным: при определенных условиях он может

быть и салютогенным фактором, вызывая напряжение организма, способное провоцировать новые адаптивные реакции. В результате успешного преодоления стресса человек может приобрести позитивный опыт; таким образом, имеет смысл говорить скорее о вызовах, чем о стрессорах, конфликтах или проблемах [5]. «Вопрос уже не в том, каким образом мы можем исключить тот или иной стрессор, но в том, как мы можем научиться жить, и жить хорошо, под действием стрессоров, и, возможно, даже обратить их существование себе на пользу» [6]. Именно от индивидуальных способов реагирования будут зависеть последствия стресса – станут ли они негативными, нейтральными или позитивными.

А. Антоновский исходит из того, психологическое здоровье человека находится между психическим расстройством и психологическим благополучием. Человек вне зависимости от того в какой точке континуума он находится, движется к полюсу здоровья. (Рисунок 1)



Рисунок 1. Модель психологического здоровья по А.Антоновскому

При этом последний понимается не как отсутствие болезни, а как психологическое благополучие, в качестве характеристик которого автор называет работу осознанных стратегий совладения (*копинга*) вместо неосознанных защитных механизмов, способность к постоянному творческому приспособлению и росту, продуктивное ис-

пользование эмоциональной энергии вместо ее растраты, чувство радости вместо чувства страдания, самоотдачу вместо нарциссизма, взаимодействие вместо эксплуатации других людей и др. [5, С.275].

Понятие салютогенетической ориентации, предложенное А. Антоновским, может быть применено как на уровне личности, так

и на уровне социальной группы или общества в целом и превосходит исследовательскую парадигму позитивной психологии, которая также стремится изучать «условия и процессы, приводящие к процветанию или оптимальному функционированию людей, групп или социальных институтов» [7].

Однако А. Антоновский не только ставит вопрос, но и предлагает возможный ответ на него: по его мнению, фактором, укрепляющим здоровье, является чувство связности (*sense of coherence*).

А. Антоновский [3, С.16] определяет чувство связности как «общую ориентацию личности, связанную с тем, в какой степени человек испытывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство, что:

- стимулы, поступающие из внешних и внутренних источников опыта в процессе жизни, являются структурированными, предсказуемыми и поддаются толкованию;
- имеются ресурсы, необходимые для того, чтобы соответствовать требованиям, которые вызваны этими стимулами;
- эти требования являются вызовами, которые стоят того, чтобы вкладывать в них ресурсы и самого себя [3, С.19].

Чувство связности включает в себя три компонента, которые, по мнению А. Антоновского, взаимосвязаны сложным образом и поэтому могут быть выделены лишь в плане теории.

1. Постижимость связана с тем, в какой степени индивид рассматривает стимулы, с которыми он сталкивается, как имеющие когнитивный смысл, как структурированную, согласованную, ясную и упорядоченную информацию, которую возможно предсказать, в противовес информации хаотической, случайной, беспорядочной, непредсказуемой. Человек, обладающий чувством постижимости, не всегда стремится постичь мир, но рассматривает его как постижимый в принципе; в тоже время неопределенные ситуации он не избегает, так как уверен, что в них можно обнаружить смысл и порядок.

2. Управляемость связана с тем, в какой степени индивид рассматривает доступные ему ресурсы как достаточные для того, чтобы соответствовать требованиям, которые выдвигают перед ним стимулы. Речь здесь идет не только о тех ресурсах, которыми человек непосредственно располагает и которые он может контролировать, но также и о внешних ресурсах, на которые он может рассчитывать. Так, человек с высоким чувством управляемости верит в то, что, опираясь на помощь друзей, коллег, Бога и другие внешние факторы, он сможет справиться с несчастьями, пережить их вместо того, чтобы использовать собственные силы и свои способности.

3. Осмысленность связана с тем, в какой степени человек испытывает эмоциональное переживание того, что жизнь имеет смысл, насколько он чувствует, что проблемы и требования, которые жизнь ставит перед ним, стоят того, чтобы активно включаться в них, вкладывая свою энергию, что они являются вызовами, которые человек приветствует, а не бременем, которого он стремится избежать. В отличие от чисто когнитивной постижимости, эмоциональная осмысленность указывает на то, что мир не только упорядочен, но и небезразличен человеку. Например, если работа для человека является осмысленной, она не обязательно приносит ему радость и внутреннее удовлетворение, но может рассматриваться им как средство, необходимое для реализации каких-то субъективно важных целей [8].

Хотя чувство связности и ведет к здоровью, по мнению А. Антоновского, оно не обязательно коррелирует с тем, что мы можем считать здоровым или ценным. Так, нацист или член тоталитарной секты может обладать чувством связности в высокой степени, и, напротив, оно может быть низким у интеллигента, социальная роль которого состоит в том, чтобы сомневаться, обнаруживать противоречия и неразрешимые проблемы.

А. Антоновский говорит о трех путях влияния чувства связности на здоровье [8

С.66]: *во-первых*, он предполагает положительное влияние чувства связности посредством психосоматических механизмов на работу эндокринной и иммунной систем, способствующее поддержанию гомеостаза в организме; *во-вторых*, по его мнению, люди с высоким чувством связности более мотивированы к тому, чтобы избегать ситуаций или видов деятельности, угрожающих их здоровью, и активно включаться в виды деятельности, способствующие поддержанию здоровья (например, заниматься физическими упражнениями или вовремя обращаться к врачу); *в-третьих*, по мнению А. Антоновского, чувство связности влияет на процессы когнитивной оценки стресса.

При встрече с источником стресса люди с низким чувством связности будут более склонны оценивать ситуацию как угрожающую, испытывать в связи с этим больше напряжения и действовать непродуктивно или пассивно отказываться от решения проблемы. Люди с высоким чувством связности будут склонны рассматривать потенциальные угрозы как вызовы, таящие новые возможности и, следовательно, стоящие того, чтобы активно искать пути к их преодолению и задействовать все имеющиеся ресурсы. Люди с высоким чувством связности будут более открыты к обратной связи (информации о том, насколько эффективна избранная стратегия совладания с проблемой), дающей возможность выбрать новую стратегию в случае неуспеха. Люди с низким чувством связности в свою очередь будут игнорировать обратную связь путем избегания проблемы или самообмана и жестко придерживаться выбранной стратегии. В конечном итоге высокий уровень чувства связности способствует эффективному совладанию с проблемой и снятию напряжения, тогда как неэффективное совладание приводит к сохранению напряжения и, возможно, к разрушительным последствиям, вызванным стрессом.

**Заключение.** Таким образом, модель салютогенеза позволяет рассмотреть стресс как салютогенный фактор, вызывающий напряжение организма, способное прово-

цировать новые адаптивные реакции. В результате успешного преодоления стресса человек может приобрести позитивный опыт. Фактором, укрепляющим здоровье, является чувство связности, которое А. Антоновский определяет как «общую ориентацию личности, связанную с тем, в какой степени человек испытывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство, что: стимулы, поступающие из внешних и внутренних источников опыта в процессе жизни, являются структурированными, предсказуемыми и поддаются толкованию (постижимость); имеются ресурсы, необходимые для того, чтобы соответствовать требованиям, которые вызваны этими стимулами (управляемость); эти требования являются вызовами, которые стоят того, чтобы вкладывать в них ресурсы и самого себя» (*осмысленность*).

По мнению А. Антоновского [5, С.274], чувство связности формируется в течение всей жизни, но наиболее активно этот процесс протекает в ее первые десятилетия. Источником чувства связности становится жизненный опыт, характеризующийся согласованностью (отсутствием обстоятельств, необъяснимых и непредсказуемых с точки зрения прошлого опыта), сбалансированностью требований (когда задачи соответствуют способностям индивида, при этом скука и пустота, возникающие при недостаточно высоком уровне задач, не менее опасны, чем перегрузка) и участием в принятии решений (когда у человека есть выбор задач, которые он решает, и способов их решения, а его действия влияют на конечный результат).

В течение жизни индивидуальный уровень чувства связности может меняться. На него могут существенно влиять радикальные изменения условий жизни, которые продолжаются длительное время, однако возможны и более слабые изменения в ту или иную сторону, в перспективе оказывающие влияние на здоровье. Подобные изменения могут происходить как под действием внешних факторов, так и в результате собственных действий индивида [6 С. 108].

*Список использованных источников*

1. Antonovsky A., Bernstein J. Pathogenesis and Salutogenesis in War and Other Crises: Who Studies the Successful Coper? //Stress and coping in time of war: generalizations from the Israeli experience /Ed. N.A. Miiigram.N.Y.:Brunner/Mazel, 1986. – P. 52-65
2. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
3. Алмазова О.Н., Алмазова Л.В. Исследование эмоционального выгорания и коппинг-стратегий в деятельности управленцев-педагогов // Педагогика и психология научно-метод.журнал КазНПУ им.Абая. – 2015.– №1(22). – С.82.
4. Antonovsky A. The Life Cycle, Mental Health and the Sense of Coherence //Israeli Journal Psychiatry and Related Sciences. – 1985. – fcl. 22. – №4. – R 273-280.
5. Antonovsky A. The Sense of Coherence as a Determinant of Health //Advances, Institute for Advancement of Health. – 1984. – Vol. 1. – № 3. – P. 37-50.
6. Gable S., HaidtJ. What (and Why) Is Positive Psychology? //Review of General Psychology. – 2005. – Vol. 9. – № 2. – P.103-110, C.104.
7. Осин Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика //Психологическая диагностика, 2007. – №3. – С.22-40.
8. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979, Antonovsky A.Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, Korotkov D. The Sense of Coherence: Making Sense Out of Chaos //P.T.P. Wong, P.S. Fry (Eds.) The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1998. – P. 50-70.

*References*

1. Antonovsky A., Bernstein J. Pathogenesis and Salutogenesis in War and Other Crises: Who Studies the Successful Coper? //Stress and coping in time of war: generalizations from the Israeli experience /Ed. N.A. Miiigram.N.Y.:Brunner/Mazel, 1986. – P. 52-65
2. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
3. Almazova O.N., Almazova L.V. Issledovanie e'mocional'nogo vygoraniya i kopping-strategii v deyatel'nosti upravlenцев-pedagogov //Pedagogika i psihologiya nauchno-metod.zhurnal KazNPU im.Abaya. – 2015.– №1(22). – S.82.
9. Antonovsky A. The Life Cycle, Mental Health and the Sense of Coherence //Israeli Journal Psychiatry and Related Sciences. – 1985. –fcl. 22. – №4. – R 273-280.
10. Antonovsky A. The Sense of Coherence as a Determinant of Health //Advances, Institute for Advancement of Health. – 1984. – Vol. 1. – № 3. – P. 37-50.
11. Gable S., HaidtJ. What (and Why) Is Positive Psychology? //Review of General Psychology. – 2005. – Vol. 9. – № 2. – P.103-110, C.104.
12. Osin E.N. CHuvstvo svyaznosti kak pokazatel' psihologicheskogo zdorov'ya i ego diagnostika //Psihologicheskaya diagnostika, 2007. – №3. – S.22-40.
13. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979, Antonovsky A.Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, Korotkov D. The Sense of Coherence: Making Sense Out of Chaos //P.T.P. Wong, P.S. Fry (Eds.) The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1998. – P. 50-70.

*Аңдатпа*

Камысбаева А.К., Гарбер А.И. Салютогенез моделінің кернеуге төзімділікпен өзара байланысы //Абай атындағы КазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Барлығына мәлім болғандай, тұрақты дамудың негізгі көрсеткіштерінің бірі болып әртүрлі жағдайға қарамастан айналаға бейімделе білетін тұлғаның стресске төзімділік деңгейімен анықталады. Сәйкесінше, стресске төзімділік қабілетін қалыптастыру туралы сұрақ бүгінгі күні өзекті болып табылады.

Бұл мақалада салютогенді модель (А.Антоновский) тұжырымдамасына теориялық шолу келтірілетін болады. Бұл модельде авторлар «Неге кейбір тұлғалар ауыр стресске қарамастан дені сау болып қала береді?» деген сұраққа жауап табуға тырысқан. Бұл тұжырымдама психотерапия мен ресурстарға негізделген кеңес беру аясында Германияда «Стрессті оптимизммен басқар!» программасының кілт мәселесі болып табылады. Модель орыс тілді әдебиеттерде аз келтірілгенін



ескерсек, берілген ақпарат психология және педагогика саласында қызмет атқаратын мамандарға, сонымен қатар студент, магистрант және докторанттарға пайдалы болады.

*Түйін сөздер:* салютогенез, салютогенездік модель, стресс, түсініктілігі, басқаруға икемділігі, маңыздылығы.

*Abstract*

Kamysbayeva A., Garber A. **Interrelation of the model of salutogenesis with stress resistance** // Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

It is known that the primary condition for stable development is defined by the level of stress tolerance of a person who is able to effectively adapt to the situation in any condition. Consequently, the question of the formation of stress tolerance is quite relevant in these times.

The following article will contain a theoretical overview of the concept of the salutogenic model (A. Antonov), in which the authors tried to answer the question: “Why do some people remain healthy despite heavy stress levels?” In the framework of psychotherapy and resource-oriented consultation, this concept is the centerpiece of the program “Control Stress with Optimism!” in Germany. Considering that this model is sparsely represented in Russian literature, the presented material will be beneficial to a wide circle of specialists in the fields of psychology and education, along with graduate and undergraduate students.

*Key words:* salutogenesis, salutogenic model, stress, comprehensibility, controllability, meaningfulness.

МРНТИ 19.29.01

З.М. САДВАКАСОВА<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
(Алматы, Казахстан)*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА» В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация*

В статье рассматриваются подходы (транстеоретическая модель, когнитивный подход, кинотерапия) в работе специалиста с детьми «группы риска» и предложена авторская методика «Звезда роста» социально-психологической поддержки и сопровождения процесса социальной деятельности детей группы риска. В результате чего, человек гармонично войдет в социализированный процесс в казахстанское общество и сможет стать способным свободно ориентироваться в окружающей его социальной среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, находить взаимопонимание с другими людьми, а самое главное самореализоваться, и найти свое место под солнцем. Это позволит ему осознанно принять соответствующие культурные нормы и образцы поведения: ценностные ориентации и язык, понять своё «Я» с позиций разных концепций и идей накопленные золотым фондом в социально-педагогической науке, а также через целенаправленный учебно-воспитательный процесс которые приняты в казахстанском обществе, самоотождествить себя с культурными образцами именно этого общества.

*Ключевые слова:* группы риска, социализация, социальные практики, подходы.

**Введение.** В настоящее время в обществе существует угроза увеличения числа детей «группы риска». Дети группы риска являются – **воспитанники детского дома;** дети, нуждающиеся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации; дети с проблемами в обучении и развитии; гиперактивные и пассивные дети; одаренные дети; дети с отклоняющимся поведением; дети, имеющие суицидальные намерения.

рения; дети с хроническими заболеваниями и дети с особыми образовательными потребностями: дети с депрессивной позицией, делающей их уязвимыми; дети мигрантов, вынужденных переезжать из страны в страну, из одной местности в другую; дети, воспитывающиеся в приемных и попечительских семьях, условия которых не соответствуют потребностям их социального развития и социализации, которые в силу определенных обстоятельств своей жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и потере своего «Я», смысла жизни, что и становится причиной дезадаптации в обществе.

Мардахаев Л.В. категорию детей группы риска относит [1]:

– детей-сирот (в большинстве случаев становятся изгоями общества, по статистике до 30% становятся бомжами, до 20% – правонарушители, до 10% – заканчивают жизнь самоубийством);

– дети с депрессивной позицией, делающей их уязвимыми;

– дети мигрантов, вынужденных переезжать из страны в страну, из одной местности в другую;

– дети, воспитывающиеся в приемных и попечительских семьях, условия которых не соответствуют потребностям их социального развития и социализации.

Беличева С.А. группу риска представила в виде 4 «Д» [1]:

1. Не ярко выраженный *дефект*;
2. Перенесшие в раннем возрасте *депривацию/лишение*;
3. В силу этого испытывающие *дезадаптацию/нарушение, приспособление*;
4. Проявляющие *девиацию/отклонение* в поведении.

Причиной данного явления может служить ухудшение социально-экономического положения населения, а также частичная утрата духовно-нравственных ценностей и традиций. Именно поэтому одним из направлений социально-педагогической работы является предоставление своевременной

помощи, поддержки ребёнку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

Можно предположить, что, исходя из-за усиленного восприятия жизненных трудностей, негативных установок подростки могут попасть в «группу риска». «Риск» – ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствий в случае неуспеха или постоянного подкрепления неблагоприятных ситуаций, факторов воздействия. В условиях глобальных цивилизованных процессов, огромного техногенного влияния на состояние планеты и все живое в ней, в информационный постиндустриальный век объективно главным для личности является жизнестойкость, умение жить в этом мире, сохраняя себя духовно, интеллектуально и физически. И общество ожидает от образования, от процесса обучения того, что поможет человеку: жить в современном мире, гибко перестраиваться, соответствовать перспективам, развить свои способности, задатки, научить делать грамотный выбор из ряда имеющихся возможностей. Вопрос теоретического оформления такого вызова также расположен в области образования.

**Основная часть.** В последнее время возрос научно-образовательный интерес к золотому фонду отечественного и зарубежного практико-ориентированного подхода к инновационным процессам, в том числе, и процессам формирования жизнестойкости в педагогической работе с детьми «группы риска». Следует отметить, что в компетентность работника (социального педагога, психолога-педагога) социальной деятельности с «группы риска» может входить предоставление помощи человеку, если он находится в трудной жизненной ситуации и самостоятельно справиться с ней не может. Помочь справиться с трудными жизненными ситуациями помогут современные подходы в работе специалиста с детьми «группы риска».

*Транстеоретическая модель* (автор Прохазка Дж.) [2]

Транстеоретическая модель – это дифференцированное использование процессов из-

менения на специфических уровнях в соответствии с установленным уровнем проблемы.

Предложенная модель опирается на три ключевых параметрах:

1. Как (процессы/изменение эмоций, мышление, поведение или отношения); 2. Когда (стадии); 3. Что (уровни). И в основе модели лежит убеждение человека.

Специалисту работающим с детьми «группы риска» важно найти *проблему-мишени*, которую следует изменить в поведении (стимул). *Изменение человека будет связано с наибольшим согласием, расширение осознания как главный фактор поведенческого изменения.* Специалисту важен грамотный

подбор техник с учетом индивидуальных особенностей клиента, помогающие обрабатывать информацию, которая ранее им не осознавалась. Согласие клиента относительно процессов ориентации, вызывающих изменение («как»), содержание («что»).

Принципы изменения трансэотетической модели в работе с клиентом следующие: повышение осознания; катарсис /резкое облегчение; самопереоценка; самоосвобождение; социальное освобождение; противобусловливание; стимульный контроль; управление обстоятельствами. При этом система процессов изменения связана со следующими составляющими (см.рис.1)

Таблица 1

Система процессов изменения

ПОВЫШЕНИЕ ОСОЗНАВАНИЯ	КАТАРСИС	ВЫБОР
Обратная связь (логотерапия, мотивационное интервьюирование, терапия реальностью, рационально-эмотивная поведенческая терапия, когнитивная терапия, терапия, сфокусированная на решении, структурная терапия) Просвещение (терапия по Боуэну, мульти-модальная терапия)	Корректировочный эмоциональный опыт (культурно-сензитивная терапия)  Условные стимулы: противобусловливание/поведенческая терапия; стимульный контроль	Самоосвобождение (терапия реальностью)

Стратегии исследовательской программы в работе с клиентом включает в себя: изучить людей, которые успешно изменяют свое поведение собственными силами; мысленное

оперирование большим диапазоном процессов и техник, которые задействованы в надлежащее время. При этом человек проходит определенные *стадии изменения*: (см.рис.1)



Рисунок 1. Модель «Спиральный паттерн изменения»

Стадии изменения поведения человека:

1. *Предварительное обдумывание* (осознание проблемы, делание измениться, признание проблемы)
2. *Обдумывание* (осознание проблемы, размышление о преодолении. Причина на месте «хроническое обдумывание», «умственная жвачка»)
3. *Подготовка* (объединение намерения и поведенческие критерии; намерение действовать немедленно. Важно определить цели и приоритеты)
4. *Действие* (затраты времени и энергии, воздержание, подготовка, соглашение. Модификация поведения-мишени до приемлемого критерия и значительные очевидные усилия. Для этого важны навыки по использованию ключевых, ориентированных на действие, процессов изменения, стимульный контроль и управление обстоятельствами, чтобы прервать привычные паттерны поведения и выработать более продуктивные модели)
5. *Сохранение* (работа над профилактикой рецидива и консолидация достигнутого на стадии действия. Сохранение – продолжение изменения. Способность оставаться неподвластным хронической проблеме и/или систематически практиковать новый, несовместимый с прежним образом жизни паттерн поведения).

Для изменения желаемого поведения клиент проходит уровни изменения: симптомные

/ситуационные проблемы; дезадаптивные когнитии; интерперсональные конфликты в настоящем; семейные/системные конфликты. При этом в деятельности для эффективного влияния играет следующие роли специалист: заботливый родитель, сократический наставник, опытный тренер, консультант.

Эффект модели изменения будет обеспечиваться за счет описание (как будет осуществляться), прогнозирование (конечная картина результативной деятельности), объяснение (какие при этом произойдут изменения в личности).

*Когнитивный подход в работе с группы риска* [3, 4].

Работу с детьми «группы риска» желательно осуществлять через когнитивный подход, то есть изменение мышления и установок у клиента. Нами разработана и апробирована на практике методика «Звезда роста» (автор Садвакасова З.М.).

В повседневной жизни эмоциональный настрой человека влияет на наше настроение целый день, успех в делах и выстраивания взаимоотношений с окружающими людьми. Можно светиться как звездочка (быть «Лучезарным» человеком, или быть как «Унылыш»), а можно погаснуть и никогда не взойти на звездное небо. От чего зависит яркость звездочки и заряд звездной энергии зависит от следующих составляющих. Как происходит механизм, влияющее на все последующие стороны личности (см.рис.2)



Рисунок 2. Методика «Звезда роста»



### 1. Мысли

Есть в песне у О.Газманова такие строчки «Мои мысли, мои скакуны», от того какие мысли Вы посеяли у себя в голове, такие и включаются ваши действия, активность и работоспособность в деятельности. Еще философ Талмуд писал: «Обращай внимание на мысли, потому что они превращаются в слова, обращай внимание на слова, потому что они превращаются в действия, обращай внимание на действия, потому что они превращаются в поступки, обращай внимание на поступки, потому что так рождается наша судьба» (Мысли → Слова → Действия → Поступки = Судьба). Ведь не зря психологи когнитивной сферы большое знание придают мыслям (рациональные/позитивные и иррациональные/негативные), так как какого рода Вы ведете внутренний диалог самим собой, такую и запускаете цепочку не только на свое самочувствие (положительное или отрицательное), но и притягиваете к себе такого же характера отношений и взаимоотношений с окружающими людьми.

Проектируя и оперирую мыслями, мы вырабатываем эмоции и свое отношение. Мы сами маркируем и делаем свой внутренний выбор, и никто за вас это не делает. Все идет из вашей головы и ваших запускающих мыслей. Еще врач Гален утверждал, что каждый человек должен соблюдать «нравственную гигиену» (система разнообразных мер, укрепляющих нравственное здоровье), которая влияет не только на мысли, но и запускает эмоции. Таким образом, *согласовав с собой и наведя порядок в своих мыслях, вы напрямую запускаете и настрой, и активность энергетических ресурсов.* Обратите внимание, что мысли запускаются от повседневной «подпитки» человека, что он видит, слышит, читает. Накопленный когнитивный багаж влияет и на запуск мыслей. Исследования психологов в работе с детьми девиантного поведения выявили, что именно просмотр боевиков, повлиял и на повышенный уровень агрессии.

### 2. Установки

Наш когнитивный багаж напрямую связан с установками, ведь чем меньше пробелов в знании, тем легче оперировать и делать свой грамотный выбор в жизни и различных ситуациях. На наши установки влияет не только когнитивный багаж, но и уважение к себе, плюс умение слушать, слышать+ извлекать «нравственные уроки».

### 3. Реакция

Установки человека по цепочки влияют и на внутреннюю реакцию, которая отражается не только эмоционально внутри нас, но и на окружающих. Важно ОСОЗНАНИЕ (какие мысли запускаем, и понять, как оно влияет на цепную реакцию), и внести ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЗАПРЕТ. Индивидуально подобрать инструменты, которые будут влиять не только на эмоции, но и личностный рост. Например, правило: «Я принимаю внутреннее решение... только 1 минуту (посердится и т.д.) и засекаю время. После останавливаюсь и не позволяю данному поведению..., после можно провести путь к анализу. Или есть другой метод «резинки». На руку одевается резинка, и как только хочется запустить негативную волну, щелкаете резинкой, и даете установку остановится и ликвидировать с головы запускающие мысли и нежелательные установки.

### 4. Отношение

Наша реакция и осознание действительности влияет и на отношение к деятельности. Для осознания важны: технология «Осознанности» (Я признаю все свои чувства, эмоции. Даете место и...), технология «Пересознание/Перезагрузка» (новая программа). То есть когда человек осознает, чего не хватает и над чем нужно поработать. Желательно проконсультироваться с экспертами и выстроить ВЕКТОРНОЕ СОСТОЯНИЕ+ВЫБОР/ФОКУС+ПРАВЕДНОЕ ПОВЕДЕНИЕ.

5. Энергия, энергетическое  
программирование

Наполнение энергией, эмоциональными позитивными красками зависит напрямую от ПРИНЯТИЕ СЕБЯ+ВЕРЫ и САМОАКТУАЛИЗАЦИИ.

С подростками играем игру «Базальтовый столб». Говорим вступление: В 1901 году к Востоку от Вавилона археологической экспедицией был обнаружен черный базальтовый столб, покрытый со всех сторон клинописью. Это был свод законов вавилонского царя Хаммурапи (XVIII век до н.э.). Задание. Нарисуйте базальтовый столб и напишите авторские варианты.

Например,

1. Привычки, приводящие к дискомфорту в жизни и выработать правила/законы...

2. Правила, ДЛЯ БЫСТРОГО ПРОРЫВА В ЖИЗНИ

3. Привычки лучезарного человека

4. Рецепты волшебных дней и позитива

Наша повседневная энергия (негативная или позитивная) зависит от того с какими мыслями мы засыпаем, как программируем себя на следующий день. Как заряжаемся и отдыхаем, зависит только от нас. Возьмите за привычку засыпать с хорошим настроением и улыбкой на лице. И умение отключаться, когда нужно, а не забивать голову всякими вопросами и мыслями перед сном.

Один из приемов, которые мы используем, чтобы полностью восстановиться «Закон 8»: 8 часов работать, 8 часов отдыхать, 8 часов гулять.

Ведь как отдыхаем, так и работаем. Человек не машина, и надо уметь вовремя подпитывать и заряжать батарейку. Сон и прогулка чудодейственно влияет не только на здоровье человека, но и укрепляет иммунную систему к деятельности. Когда вы спите, ваш

мозг перезаряжается, упорядочивает накопленные за день идеи или избавляет от ненужного. Сортируя и приводя в порядок по полочкам мысли. Ведь не зря все великие открытия были сделаны во сне. Немецкий нейробиолог Ульрих Вагнер показал, что сны могут способствовать прозрениям. Было доказано, что спящий мозг образует какие-то полезные соединения, которые ускользнули от бодрствующего разума.

Недосыпание сокращает умственные способности, ухудшает память и заставляет проявлять невнимательность и раздражительность. Лучше если будет у вас режим дня и желательно ложиться в одно и то же время, тогда биологические часы будут тикать как механизм и организм сам перестраивается и настраивается на нужную волну отдыха.

В современное время подростки большую часть времени проводят за компьютером, сотовыми телефонами, тем самым не планируют свой режим дня, и из-за этого вытекают и остальные проблемы в поведении (недосыпание ведет к раздражительности, агрессии, ничего не успевают и т.д.). поэтому работая с подростками, мы рекомендуем в работе технологию Г.Архангельского «Тайм-менеджмент», как планировать свое время, чтобы чувствовать себя комфортно в этом быстро меняющемся мире (см. Садвакасова З.М. В помощь педагогу-психологу в работе с детьми детского дома, 2009).

Проведя собственный мини-опрос среди знакомых, мы выявили, как подпитывать себя и быть энергичными в деятельности:

*Встречаться с разными и креативными людьми.*

Например, проведите эксперимент и организуйте методику «Встреча солнечными людьми».

Таблица 2

**Неделя встреч с солнечными людьми**

Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
«День искусства» Посетить выставку и познакомится с художником по направлению	День «Волшебный мир кино» Сходить в кинотеатр и познакомиться с новым направлением в кинематографии и режиссером. Прослушать историю, как снималась картина	День «Золотые связки» Выучить новую песню и спеть ее, но с такой позитивной энергией и задором	День танцы со звездами Выучить по интернету или записаться на современный танец	День «Фотоохоты» Поехать в любимое место и сделать красивые снимки	День «Экстремальные гонки» Научиться кататься на роликах, велосипеде, скейтборде	День «Волшебной музыки»

Для чего желательно разбавлять каждый день? Монотонность и отсутствие подпитки, адреналина не дает импульса, и импульса новых идей. Ведь только разбавив новым вкусом, мы можем получить другой вкус и подпитать себя положительной энергией. Таким образом, работая изнутри, мы получаем снаружи. Чем больше у человека будет положительной энергетической подпитки в разных направлениях, тем больше будет интереса и вкуса к жизни и деятельности.

*Любознательность + исследовательский поиск и обновление своего репертуара.* Исследуя проблему и читая разную литературу, мы разбавляем не только когнитивный багаж, но и выстраиваем золотой фонд для эмоционального заряда и вдохновения на новые ориентиры и поиски в деятельности. На практике можно воспользоваться *методикой «Тысяча крошечных чудес»*. Нам дана возможность видеть прекрасное во Вселенной (столетние дубы, тысячелетние океаны и каждый день с нами происходят чудеса). Важно научить ребенка удивляться и находить новые возможности для исследовательской культуры. И именно удивление дает человеку новый импульс к реализации творческой деятельности.

**Кинотерапия.** Одним из подходов в работе с детьми «группы риска» активно используется кинотерапия. Психолог Е.Тарарина считает, что с помощью кинотерапии человек может: 1. Решить свою трудную ситуацию, и найти в себе больше сил, чтобы выйти из нее. 2. Расширить горизонты восприятия жизни. 3. Увидеть свою внутреннюю силу. 4. Помочь побудить себя к действиям. 5. Пережить ситуацию. 6. Справиться с неуверенностью и обрести новую перспективу в понимании. 7. Исследовать свои личностные особенности и поведенческие паттерны. 8. Переоценить и скорректировать свои действия [5].

Чтобы сделать удачную подборку для ребенка с учетом его проблематики и решения вопроса в личностном плане, то спрашиваем близких какие фильмы повлияли на его мысли, установки, поведение и получаем рекомендации, в зависимости, какой был запрос. По рекомендациям людей, экспертов, специалистов делаем специальную подборку человеку, для изменения установок, мыслей и формирования желаемого поведения. Но при проведении кинотерапии в работе с детьми «группы риска» важна групповое обсуждение и рефлексия, постановка вопро-

сов, записи в блокноте. Иначе не будут результаты в поведении личности.

**Заключение.** Таким образом, возможных вариантов выбора когнитивных карт, моделей поведения, социального ориентира, стратегий поведения у детей группы риска оказывается слишком скудным, что, несомненно, осложняет процесс социализации, придает его результатам непредсказуемый характер. Дети, необладающие стабильной когнитивной системой/схемой, характеризуется разобщенностью между его членами, лишено единых базовых духовных ценностей, что влияет не только на поведение, но и настроение человека.

В рамках рассмотренных нами подходов социально-психологической поддержки и сопровождения процесса социализации детей группы риска, можно будет осуществлять воздействие на искомую личность косвенно, мягким и щадящим образом в условиях гармоничной среды в учебно-воспитательном процессе организации образования компетентными специалистами, обогащенными гуманистическими идеями и учебно-методическим арсеналом в целостном педагогическом процессе.

Важно на практике использование инновационных практик в социально-педагогической деятельности и поддержка лиц, переживающие кризисы в точках риска, которые нуждаются в поддержке и личностном развитии в условиях всеобщего кризиса общества, характеризующегося отрицанием прежней системы ценностей, отличается установками, уровнем мышления (негативное) в социально стабильные периоды его развития. Если здоровой личности имеется сложившаяся и относительно устойчивая положительная ценностная система, то у группы риска в условиях свершившихся социально-экономических преобразований, смены места жительства, столкновения с «чужеродным менталитетом» ценностная база в области культуры группы риска носит слишком рас-

плывчатый характер, что существенно влияет на процесс социализации детей. Поэтому специалист воздействовать на поведение личности сможет только через изменение с негативного на позитивное мышление, мысли и установки влияющее не только на личностный рост, но и поведение человека.

*Список использованных источников*

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник – 5-е изд. – М.: Юрайт, 2011. – 797 с.
2. Садвакасова З.М. Жизнестойкость: технологии и практикум в работе с воспитанниками детского дома: Учебно-методическое пособие – Алматы: Казак университеты, 2016. – 192 с.
3. Прохазка Дж. Система психотерапии. Для консультантов, психотерапевтов и психологов / Джеймс Прохазка, Джон Норкросс – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 383.
4. Садвакасова З.М. Поведенческий калькулятор в конфликте: работа с «группой риска»: учебно-методическое пособие /З.М. Садвакасова. – Алматы: Казак университети, 2017. – 138 с.
5. Тарарина Е. Арт-кухня: волшебные рецепты: Научно-методическое пособие. – Луганск: Элтон-2, 2014. – 140 с.

*References*

1. Mardahaev L.V. Social'naya pedagogika. Polnyi kurs: uchebnik – 5-e izd. – M.: YUrajt, 2011. – 797 s.
2. Sadvakasova Z.M. Zhiznestojkost': tehnologii i praktikum v rabote s vospitannikami detskogo doma: Uchebno-metodicheskoe posobie – Almaty: Kazak universitety, 2016. – 192 s.
3. Prohazka Dzh. Sistema psihoterapii. Dlya konsul'tantov, psihterapevtov i psihologov / Dzhėjms Prohazka, Dzhon Norkross – SPb.: Prajmevroznak, 2007. – 383.
4. Sadvakasova Z.M. Povedencheskii kal'kulyator v konflikte: rabota s «gruppoy riska»: uchebno-metodicheskoe posobie /Z.M. Sadvakasova. – Almaty: Kazak universiteti, 2017. – 138s.
5. Tararina E. Art-kuhnya: volshebnye recepty: Nauchno-metodicheskoe posobie. – Lugansk: E'lton-2, 2014. – 140 s.



*Аңдатпа*

Садвакасова З.М. **Білім беруді ұйымдастырудағы «қауіпті топтардағы» балалармен жұмыс істеудің заманауи тәсілдері** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақалада «тәуекел тобындағы» балалармен маман жұмысындағы тұғырлар (транстеориялық модель, когнитивті тұғыр, кинотерапия) қарастырылып, әлеуметтік-педагогикалық қолдау мен тәуекел тобындағы балалардың әлеуметтік әрекеті үдерісін сүйемелдеуші «Звезда роста» авторлық әдістемесі ұсынылды. Мұның нәтижесінде адам қазақстандық қоғамдағы әлеуметтену үдерісінә үйлесімді енеді және оны қоршаған әлеуметтік ортаға еркін бағдарлана алатын қабілетке ие болады, алдыңғы ұрпақпен құырлған мәдениеттің көптеген құралдарын қолдана алады, физикалық және ақыл-ой еңбегінің нәтижесімен алмаса, өзге адамдармен өзара түсіністік таба алады, ал ең бастысы күн астынан өз орнын тауып өзін-өзі жүзеге асыра алады. Бұл оған сәйкес мәдени қалыптар мен жүріс-тұрыс үлгілерін саналы түрде қабылдауға мүмкіндік береді: құндылықтық бағдарлар және сөйлеу, түрлі тұжырымдамалар және әлеуметтік-педагогикалық ғылымның алтын қорында жинақталған мақсаттар тұрғысынан өзінің «Менің» түсінуге, сонымен қатар қазақстандық қоғамда қабылданған мақсатқа бағытталған оқу-тәрбие үдерісі арқылы дәл осы қоғамның мәдени үлгілерімен өзін өзін-өзі теңдестіруге.

*Түйін сөздер:* тәуекел тобы, әлеуметтену, әлеуметтік тәжірибелер, тұғырлар.

*Abstract*

Sadvakassova Z.M. **Modern approaches in working with children of “risk group” in the educational organization** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The article discusses approaches (transtheoretic model, cognitive approach, film therapy) in the work of a specialist with children of a “risk group” and suggests the author’s method “Star of Growth” that helps to providesocio-psychological support and support of the process of social activity of children at risk. As a result, a person will harmoniously enter the socialized process into Kazakhstan’s society and will be able to freely navigate in the surrounding social environment, will use the majority of cultural objects created by previous generations, will share the results of physical and mental work and will find mutual understanding with other people, and most importantly realize potential, and find a place under the sun. This will allow a person to consciously adopt appropriate cultural norms and behaviors: value orientations and language, understand his “I” from the standpoint of different concepts and ideas accumulated by the gold fund in social and pedagogical science, and through a purposeful educational process that is adopted in the Kazakh society, self-identify itself with the cultural patterns of this particular society.

*Keywords:* risk groups, socialization, social practices, approaches.

МРНТИ 14.35.09

Б.М. БЕКМУХАМЕДОВ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский национальный педагогический университет имени Абая*  
*(Алматы, Казахстан)*

## **МЕТОДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

### *Аннотация*

Творческое развитие студентов музыкально-педагогических факультетов и факультетов искусств, как деятельность, связанная с формированием и развитием определенных качеств обучающихся, процесс сложный и многоэтапный, требующий для обеспечения его нормального осуществления определенных педагогических условий. Этот процесс предполагает, прежде всего, четкое планирование и учет множества объективных факторов, соподчиненность которых обозначена вектором, идущим от общего к частному.

Одним из важных педагогических условий творческого развития педагога-музыканта являются методы проектирования творческого роста студента, т.е. разработка системы диагностики, куда входят анкеты, тесты, творческие задания, необходимые для проведения опытно-педагогической работы. Следовательно, методы на выявление представлений о творчестве в ходе профессиональной подготовки необходимо выстраивать так, чтобы в них были отражены вопросы, направленные на определение и понимание студентом существа творчества, а не результаты собственной продуктивности в творчестве.

Анкетирование также дает возможность определить, какие пути реализации творческих методов могут предложить будущие специалисты и что они могут выдвинуть в качестве перспектив совершенствования творческих методов работы в их профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* проектирование, методы, творческое развитие, конвергенция, дивергенция, трансформация, педагог-музыкант, Мэтчетт, Джонс, мышление, элементы, анализ.

Следует отметить, что к разряду психологических моментов, важных для проведения опытно-педагогической работы, относятся те или иные индивидуальные способности студентов.

Творческие способности, как указывают психологи, во многом связаны с процессом проектирования и составляют определенный тип мышления, направленный на достижение этой цели. Проектирование включает в себя три основные стадии: *анализ, синтез и оценку*. Т.е. эти три стадии можно определить, соответственно, как «расчленение задачи на части», «соединение частей поновому» и «изучение последствий от практического внедрения нового устройства».

**Методы.** Обозначенные три ступени можно назвать дивергенцией, трансформацией и конвергенцией, которые в большей степени соответствуют решению новых задач по проектированию новых систем. Например, в системе активизации поисков новых решений выделяют различные методы проектирования: «фундаментальный метод проектирования Мэтчетта», «метод проектирования Джонса» [1, С. 254] и др.

«Фундаментальный метод проектирования Мэтчетта» ставит целью научить проектировщика понимать и контролировать свой образ мыслей и правильно соотносить его с предстоящей проектируемой деятельностью. Педагогическая значимость этого

метода состоит в том, что обучаемый проектирует выполнение предстоящей работы по известным ему принципам и способам, в результате чего ему понятен и доступен свой собственный образ мыслей. Только достигнув этого, он нуждается в изменении «режимов мышления». К таким «режимам мышления» автор относит следующее:

а) *мышление стратегическими схемами*. Они состоят из: выбора стратегии; сравнении намеченного с достигнутым; разработки стратегий для самодостижений (т.е. стратегия, необходимая для самой стратегии);

б) *мышление параллельными плоскостями*. Они заключаются в умении рефлексировать и контролировать свои и чужие мысли и действия в ходе выполнения самой работы;

в) *мышление образами*. Объединение всех этапов (задачи, процесс и решение) проектирования одним ведущим образом (синтетический образ);

г) *мышление в основных элементах*. Обозначение элементов мысли или действий, необходимых для решения любой задачи, простыми доступными словами. Они нужны для осознания множества альтернативных действий в любой точке принятия решения.

В целом указанная методика состоит из выполнения следующих последовательно операций:

- исследование проектной ситуации;
- определение приблизительных потребностей, для удовлетворения которых осуществляется проектирование;
- выявление и анализ основных функциональных потребностей;
- исследование альтернативных принципов удовлетворения основных функциональных потребностей;
- эскизное выполнение проекта, удовлетворяющие как основные, так и дополнительные потребности;
- оценка функциональной эффективности проекта;
- оценка трудоемкости осуществления проекта;

– определение качества структурных компонентов (из чего состоит проект) и совершенство внешнего вида.

Однако все перечисленные этапы весьма условны, и их применение может быть изменено в зависимости от конкретной ситуации. Ведущим ориентиром здесь является изменение структуры мышления и опыта проектировщика, позволяющее получить больший и лучший результат.

Чем является «фундаментальный метод проектирования Мэтчетта» в системе творческого развития педагога-музыканта и как он может быть реализован в процессе его профессиональной подготовки?

В любом из видов профессиональной деятельности, педагог-музыкант планирует свою работу, соизмеряя свои «природные ресурсы» с теми затратами, которые необходимы для осуществления задуманного. Он мысленно определяет для себя способы и методы решения проблемы, поэтапность реализации этих способов. Если это «открытый урок», то педагог прежде обозначит тему урока, и уже потом структуру урока (его компоненты) и особенности каждого из них. Определит, какими средствами он будет пользоваться в процессе раскрытия конкретных частей урока. Здесь некоторые научные понятия и термины будут обретать весьма «приземленные» очертания с тем, чтобы быть понятным учащимся. Для самого педагога это тоже важный момент, поскольку ему необходимо свои мысли обозначить простыми доступными словами (течтемы), которые позволят понять суть проблемы и найти правильные пути ее решения.

На следующем этапе он также будет задумываться о том, как все это будет происходить и, как в этом контексте будет выглядеть он сам. Как могут отреагировать коллектив, руководство, родители, учащиеся на проведение урока. Какова будет решающая оценка его труда.

Закономерно, что в данной ситуации педагогу придется определить стратегию урока и, прежде всего, определить границы состоя-

ния готовности учащихся. Умение использовать «сильные» и скрыть «слабые» стороны, также зависят от активности и подготовленности учащихся: педагог наметит и определит, на кого из них можно положиться, а кто может сорвать задуманное и повести урок по нежелательному руслу.

Таким образом, метод Мэтчетта актуален в музыкально-педагогической деятельности в процессе решения творческих задач.

«Метод проектирования Джонса» [1, С.156] является таким видом проектирования, который отличается от традиционных тем, что направлен на разработку проекта не отдельных предметов, а целых систем. Здесь проектирование рассматривается как соучастие общества в процессе принятия решения; как учебная дисциплина, синтезирующая науку и искусство; как процесс (или образ) самой жизни, в котором проектирование осуществляется без объекта.

Отмеченные выше три ступени (дивергенция, трансформация и конвергенция), будучи условиями реализации творческой деятельности, характеризуются следующими показателями:

*Дивергенция* обозначает расширение поля деятельности, обеспечивающего разнонаправленный поиск решения искомой проблемы. Этот поиск включает в себя: неустойчивость и условность целей; неустойчивость и неопределенность границ задач; отложение решения задачи на будущее; возможность изменения и развития задачи в ходе поиска; освобождение от заданности решения; изучение реакции потребителя на изменение условий и смещение целей выполнения задачи. Таким образом, дивергентный поиск состоит в разрушении традиционных общепринятых вариантов решения задания.

*Трансформация* представляет собой центральную часть творческого процесса, в котором предпринятый поиск приобретает концептуальные черты и обозначает установление принципов нахождения оптимальных его путей, но не само решение. Таким образом, эта часть творческого пути отвечает за преобразование сложной задачи в

доступную задачу, за счет изменения ее параметров и форм, установления главных и второстепенных моментов. Иными словами, эта стадия отвечает за сортировку жизнеспособных путей решения проблемы.

*Конвергенция* является завершающим звеном в триаде и представляет собой этап определения методов, приемов и способов осуществления задуманного. На этом этапе важно устранить все сомнения, неопределенность, уметь четко представить образ решения проблемы в деталях и алгоритмах.

Все указанные этапы творческого мышления характерны и для обоих типов творческих способностей будущих педагогов-музыкантов. Например, для образно-эмоционального типа способностей из всего перечисленного в большей степени характерно мышление образами и мышление параллельными плоскостями. Обосновывается это тем, что недостаточность дискурсивного компонента в мышлении определяет акцент на образно-ассоциативный, абстрактно-образный компонент, характерный для работы правого полушария мозга, и, также наоборот. То, что не может быть определено с помощью интуиции (внутреннего чутья), то должно быть четко выверенным и разложенным на множества алгоритмов действий, логика построения которых, подчинена дискурсивному мышлению, т.е. работе левого полушария.

Дивергентный компонент мышления, в большей степени присущий представителям образно-эмоционального типа способностей, показал возможности некоторых студентов в тех видах деятельности, где не превалирует способность анализировать или критически оценивать умение использовать тот или иной механизм. Зато они предъявляют массу спонтанных и стихийных вариантов решения проблемы, часть из которых может быть реализована на практике. Имманентным регулятором приведения этого механизма в действие является самоконтроль на интуитивном уровне, когда человек изнутри чувствует, уместность или неуместность сказанного или предложенного им решения проблемы.



Однако система активизации поисковых решений отличается не только различными методами проектирования, она в целом свидетельствует о нестандартных способах мышления.

В числе прочих, психологами делается немалый упор на характерные для творческого мышления, компоненты. Например, в разработанном Х.Зивертом (Рисунок 1) те-

сте на определение творческих способностей [2, С.81-104], автором выделены такие переменные величины, как: находчивость (вербальная), способность комбинировать (вербальная), дивергентное (нестандартное) мышление, визуальное творчество (творческие способности в наглядной сфере), свобода ассоциаций (визуальная).

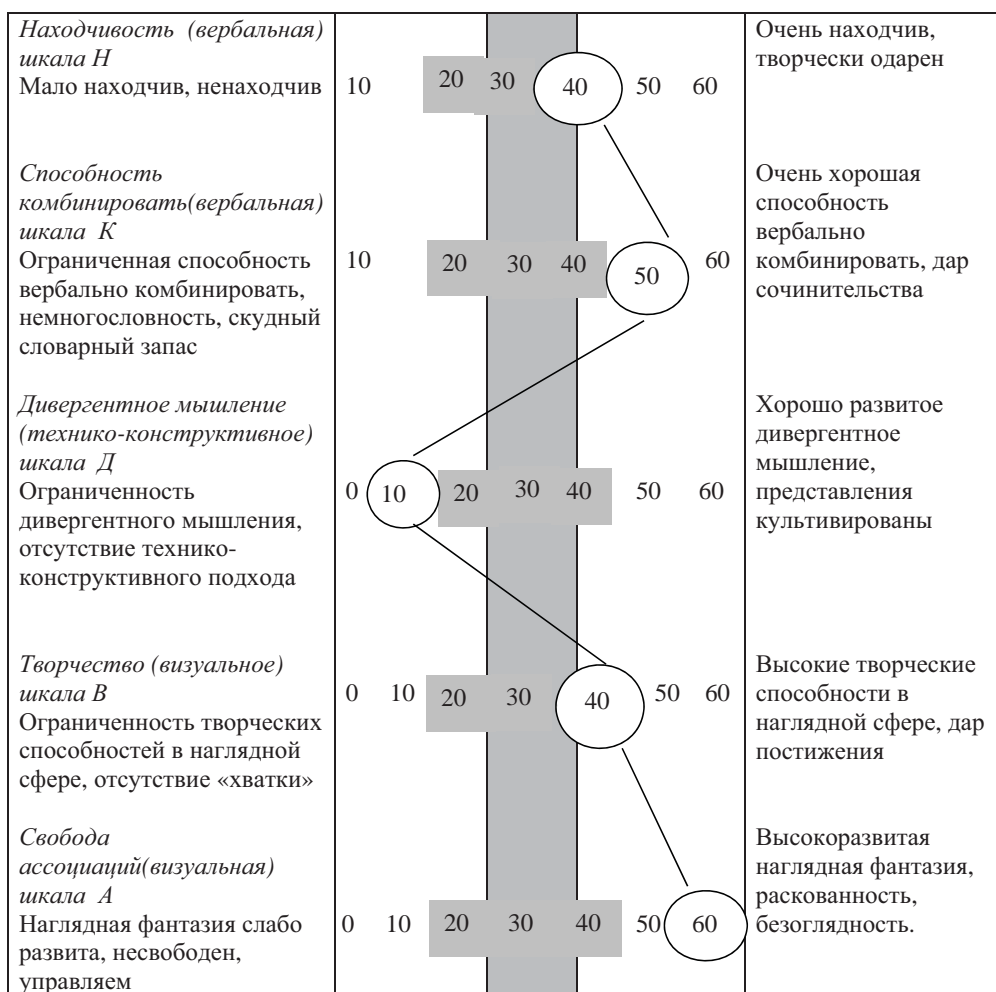


Рисунок 1. Образец творческого профиля (по Х.Зиверту)

По указанным величинам, в соответствии с оценками шкал (от 0-60), производится подсчет баллов и приводится образец творческого профиля.

**Методика, этапы и результаты.** Проведенное нами исследование показало, что в соответствии с тестом Х.Зиверта, для образно-эмоционального типа студентов характерно: среднее положение первого компонента (находчивость (вербальная) шкала

«Н»); чуть выше средней черты – способность комбинировать (вербальная шкала «К»); принадлежность к дивергентному мышлению (техничко-конструктивная шкала «Д») не доходит до среднего уровня; наглядная сфера насчитывает 50 баллов, а вот наглядная фантазия (визуальная шкала «А») отличается свободой и раскованностью (Рисунок 2).

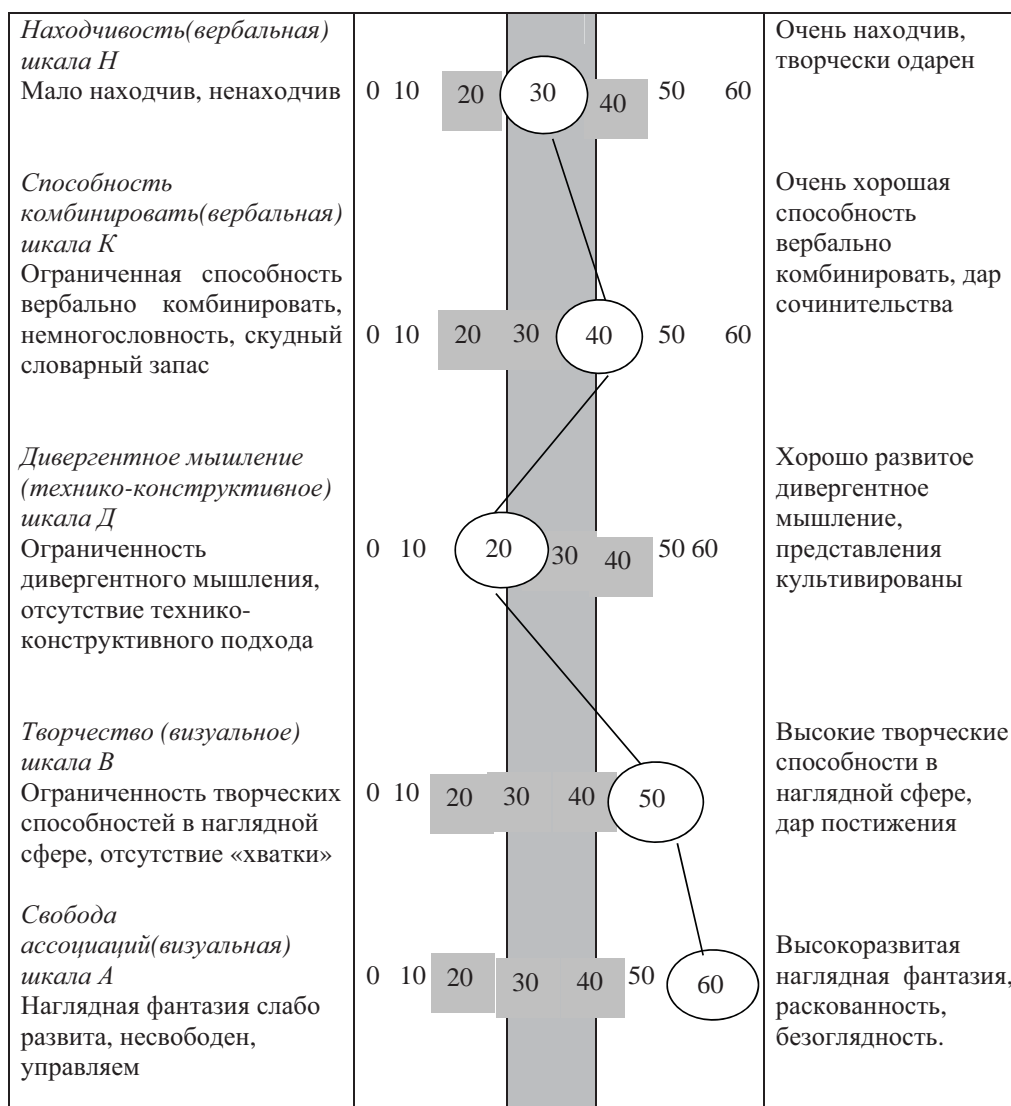


Рисунок 2 – Образец творческого профиля представителей образно-эмоционального типа (на основе шкалы Х.Зиверта)

Несколько иная картина выглядит у представителей рационально-репродуктивного типа способностей. Здесь по первому компоненту уровень находчивости чуть ниже среднего (т.е. 20 баллов); достаточно высокая способность вербально комбинировать, умение выразить ситуацию устно, без подготовки (на 50 баллов); самый низкий показатель

по дивергентному мышлению, который составляет всего 10 баллов; определенную «хватку» на 40 баллов они продемонстрировали по отношению к визуальному творчеству, и, наконец, всего лишь 20 баллов набирают по наглядной фантазии и чувству внутренней свободы (Рисунок 3).

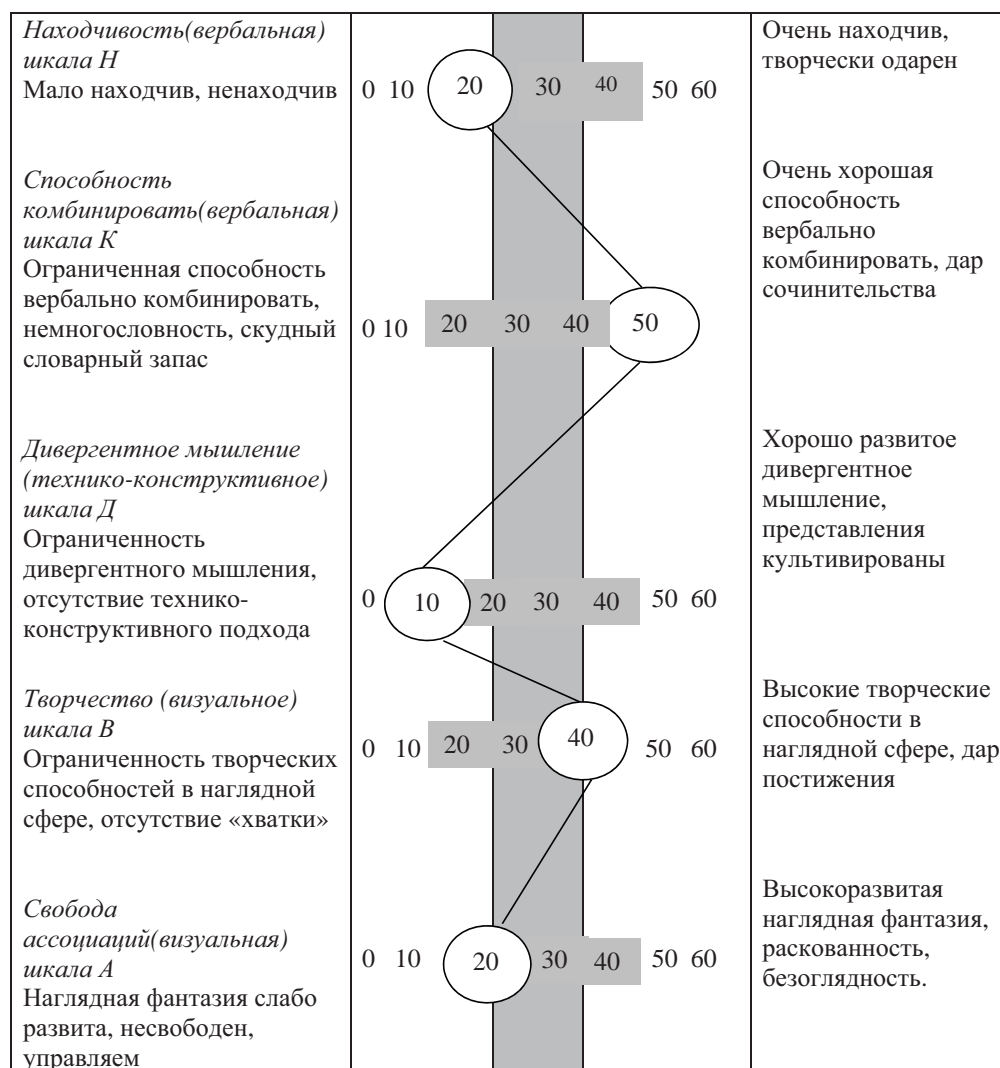


Рисунок 3 – Образец творческого профиля представителей рационально-репродуктивного типа (на основе шкалы Х.Зиверта)

Следует отметить, что представленная ниже шкала – «Образец творческого профиля» Х.Зиверта, целиком направлена на выявление определенных свойств творческого профиля, которые, по мнению автора, и являются доминирующими в установлении типов творческих способностей. Нам же представляется, что в процессе выявления двух типов творческих способностей, один из которых – явный представитель дискурсивного типа мышления, – не может быть адекватно оценен в рамках указанных компонентов.

Очевидно, что для более точного выявления специфических черт их творческой индивидуальности (в котором «творчество» [3] сочетается с «интеллектуальностью») по-

требуется иная шкала, в которой будут пересмотрены некоторые позиции. Тем не менее, процедура выявления творческого профиля является важной составной частью педагогических условий творческого развития будущего учителя музыки.

В специальной литературе помимо указанных выше методов и применяемых тестов на творчество, отмечены также и некоторые другие принципы организации деятельности, представляющие немалый интерес по определению конечного результата, а в нашем случае, и педагогических условий.

Анализируя творческую деятельность студентов музыкально-педагогических факультетов и, рассматривая ее в контексте че-

тырех видов профессиональной подготовки, отметим, что каждый из этих видов подготовки привносит массу особенных нюансов, благодаря которым учитель музыки овладевает по-настоящему комплексными знаниями. Причем, эти задания рассматриваются в контексте не только указанных типологий творческих способностей студентов, но и параметров исследования, которые были нацелены на выявление и реализацию различных знаний, навыков и умений, необходимых будущему учителю в его профессиональной деятельности.

На обеспечение необходимых педагогических условий творческой деятельности студентов натолкнуло то обстоятельство, что процесс формирования тех или иных навыков, знаний и умений по четырем видам профессиональной подготовки, потребовал от нас предварительной работы в виде проведения анкетирования на реализацию поставленных задач.

Однако и анкетирование явилось лишь первым этапом на пути к выявлению практических методов, поскольку между теоретическими и практическими представлениями и умениями оказалась большая разница [4]. Так, на констатирующем этапе опытно-педагогической работы были получены данные, свидетельствующие о низком уровне знаний и представлений студентов о творчестве, поэтому одним из объективных условий выявления реального положения вещей, стало выполнение практических заданий по всем параметрам исследования. Например, первый параметр *«Наличие представлений, навыков, знаний и умений, совокупность которых обуславливает музыкально-творческий процесс»*, ставящий целью выявление общих представлений студентов о творчестве, включал письменные и практические виды творческих заданий. Поскольку, как выяснилось в процессе анкетирования, у большинства студентов обнаружили лишь самые обобщенные представления и понятия о творчестве, мы решили практические навыки, знания и умения связать с дисциплиной гармония. Задания по этому предмету

были разбиты на две формы – гармонизацию функциональных последовательностей (цепочка функций аккордов) и гармонизацию заданной мелодии. Сами задания имели чисто творческую направленность, поскольку требовали от испытуемых умения сочинять, внутренне представлять развитие мелодической линии, предслышать гармонический остов мелодии.

Для верного решения подобного рода задач, необходимы соответствующие педагогические условия в виде определенной установки на конкретные виды деятельности с указанием последовательностей выполняемых действий. Далее требовалось введение упражнений на выполнение подобного рода заданий. Степень сложности упражнений регламентировалась тематикой проходимых тем, формой задач не более 8 тактов, выбором тональности и ладового разнообразия. Кроме того, для не имеющих практических навыков гармонизации, на первых порах немаловажным оказалось то, что знаки альтерации (как при ключе, так и случайные) не превышали общей численности выше 2-3. Анализ показал, что такой метод «приобщения» к гармонизации функциональной сетки и мелодии через дозированное количество вводимых тональностей, давало возможность более эффективного роста внутреннего слуха, поскольку усложнение тонального плана происходило за счет слухового транспонирования, формирования определенных стереотипов моторно-двигательного аппарата и последующего осознания нарастающих трудностей по кварто-квинтовому кругу.

Задания второго параметра *«Степень владения музыкальным инструментом»* предъявляло, с одной стороны, самые сложные требования к выполнению творческих заданий (здесь необходима была устойчивая система сформированных моторно-двигательных актов, которая нарабатывается годами), с другой стороны, лишь только однозначные педагогические условия, которые обуславливаются программными требованиями. Например, чтобы исполнить одно полифо-



ническое и одно виртуозное сочинение не требуется ничего кроме самого исполнения. И лишь только по степени (точнее, по качеству) исполнения, мы можем судить о сформированности тех или иных исполнительских (сюда входят требования к ведению голосоведения, технике, звукоизвлечению, музыкальности и т.д.) навыков и умений [5].

Индивидуальная программа в инструментально-исполнительских классах определялась самим педагогом в зависимости от степени подготовленности студента. К необходимым педагогическим условиям творческого развития в этом блоке заданий относилось желание самих студентов чаще музицировать на инструменте, подбирать по слуху понравившуюся мелодию (желательно с аккомпанементом и басом), уметь транспонировать материал на малую секунду вверх и вниз.

Третий параметр исследования «Знание основ музыкальной теории» предполагал также письменные и устные формы проведения подготовки в качестве педагогических условий творческого развития студентов в этой области. К письменным формам относилось решение задачи по гармонии с дополнением пропущенных элементов в теме (сопрано). Крестиком указывается пропущенный звук в сопрано, где сохраняется его длительность, но не указана звуковысотность. Студенту требуется самому «распознать» высоту пропущенного звука. Для выполнения этого задания также требуются определенные условия, заключающиеся в соответствующих навыках и умениях. Следование им в какой-то степени дает гарантию правильного выполнения творческого задания, и соответственно, дальнейшего творческого прироста в теоретической подготовке. Для этого студент должен знать такие понятия, как: «проходящие звуки», «предьемы», «вспомогательные звуки», «задержания», «камбиаты», «аккордовые и неаккордовые звуки».

Первые упражнения по освоению мелодий с пропущенными звуками всегда строились на использовании указанных тем. То есть в каждой из мелодии были либо проходящие, либо вспомогательные звуки (напри-

мер, последовательности  $t - D_{6/4} - t_6$ , а также в обратном порядке, последовательности  $S - T_{6/4} - S_6$ , а также в обратном порядке), либо опевания устойчивых звуков основных функций –  $T, S$  и  $D$ . Кроме того, нельзя забывать о предьемах и задержаниях, часто используемых в качестве средств художественной выразительности. Их применение тоже может быть «зашифровано» в пропущенных звуках мелодии.

Другой блок заданий по теоретической подготовке связан со знаниями в курсе анализа музыкальных произведений (АМП). К педагогическим условиям творческого развития студентов в этой сфере следует отнести работу по линии межпредметных связей, и прежде всего, работу в классе хорового дирижирования и сольфеджио. Навыки, приобретенные по указанным дисциплинам, помогут студентам в определении формы музыкального произведения, поскольку они связаны с навыками дирижирования.

Дирижирование (а также в упрощенном варианте – тактирование), как известно, дает возможность выявить метрический импульс мелодии, определить, прежде всего, размер произведения и, следовательно, количество тактов в нем. Следуя законам формальной логики, студенту остается по количеству тактов и, учитывая кратность их дробления или суммирования, определить структуру произведения (в данном случае, мелодии песен).

Два следующих параметра исследования, а именно «Владение коммуникативными умениями и навыками» (4 параметр) и «Степень владения основами методической подготовки» (5 параметр), в целом связаны с методической подготовкой. Например, по первому из них, требовалось умение определить основное значение контрольной темы и дать по ней свою собственную аргументацию. Темы по коммуникативным умениям и навыкам (независимо от направления тематики), должны быть раскрыты в доступной, ясной и простой форме. При этом обращалось внимание на характер репрезентации.

Одним из важнейших педагогических условий развития коммуникативных навыков

и умений, явились требования, предъявляемые в процессе выполнения заданий. Здесь испытуемым необходимо было решить, с учетом каких критериев можно построить репрезентацию по наводящим вопросам (публичное выступление на определенную тему):

– акт репрезентации – чтение письменного текста вслух (доклад), беседа, лекция, устное изложение, информационное сообщение;

– форма выступления (конструкция) – доступная, ясная, лаконичная, детализированная, с использованием отступлений от основной темы, с множеством примеров, теоретический доклад, краткая, с частыми повторами, без повторов и возвращений;

– отношение к слушателям – доброжелательное, требовательное, доверительное, деловое, уравновешенное, на паритетных началах, высокомерное, пренебрежительное;

– стиль ведения выступления – демократичный, неагрессивный, импульсивный, завораживающий, императивный, таинственный, дружелюбный, вдумчивый, четкий;

– темп речи – быстрый, медленный, декламационный, речитативный, умеренный, средний, неоднородный (по обстоятельствам), без пауз, с паузами;

– динамика речи – громкая, тихая, спокойная, волнообразная, по нарастающей, со спадами и подъемами;

– эмоциональность выступления – яркая, положительно настроенная, сдержанная, печальная, возбужденная, активная, блестящая, с жестикующей, с разнообразной мимикой;

– лексика – ненормативная, общеупотребительная, с использованием иностранных слов, со сленгами, простая, вычурная, тяжелая, доступная.

Вольный и свободный подход к выбору предложенных критериев публичного выступления, позволял студентам выбирать наиболее подходящие для себя, и тем самым, характеризовал их потенциальные коммуникативные умения. По тому, какие критерии

своего выступления определял студент, можно было судить, какой компонент коммуникативной направленности доминировал в его умениях.

5 параметр, т.е. «Степень владения основами методической подготовки», содержал в себе два компонента: анализ структуры современного урока музыки в школе (устно) и использование конкретных методических приемов и способов решения проблемных ситуаций (практическое задание).

**Дискуссии.** Педагогические условия для реализации указанных заданий состоят в анализе школьных программ по музыке, которые содержат необходимые сведения по решению методических проблем. К ним можно отнести: программы по музыке для 1-4 классов (Б. Гизатов, Р.Р. Джердималиева, Л.П. Мамизерова), программы «Елим-ай» (М.Х. Балтабаев), «Мурагер» (А. и С. Раимбергеновы), а также Ш.Б. Кульмановой, М.А. Оразалиевой, С.А. Елемановой и др. Особенно это касается проблемы дидактического осмысления национального музыкального искусства как учебно-познавательного материала, использования опыта традиционного музицирования или его элементов на уроках музыки. В этом контексте все усилия педагогов-методистов находят единое стремление формировать в студентах бережное отношение к национальным обычаям и традициям, знание национальной культуры и фольклора, методы и способы использования народного достояния в школьной практике.

Неразработанными, однако, являются многие вопросы методического характера, с которыми будущие педагоги-музыканты сталкиваются в профессиональной деятельности, и именно они должны быть с методической точки зрения оснащены четко разработанной системой приемов и способов их решения. К ним можно отнести проблемы развития слуха (с множеством различных нюансов), проблемы коллективных форм музицирования (либо пение, либо инструментальное исполнение), проблемы слушания и восприятия музыки, проблемы построения и

соотношения элементов целого в структуре урока и др.

Как показывает практика, среди многочисленных животрепещущих проблем, особенно стоит проблема развития слуха учащихся. Многие музыканты-методисты, имеющие большой опыт работы в школе, знают, как сложно организовать такую систему обучения, которая бы позволила в кратчайшие сроки «безболезненно» и эффективно сформировать и развить актуальный мелодический слух учащихся. Особенно наглядно этот недостаток проявляет себя в пении.

Не вникая в подробный анализ причин сложившихся проблем, отметим, что на практике в большинстве случаев проблему или не замечают, или стараются обойти стороной, заменяя пение слушанием музыки или беседами о музыке. Обоснованием таких действий считают необходимость обогащения внутренних музыкально-слуховых представлений, получаемых через слушание музыки, которые впоследствии и реализуются в пении. Получается, что механизм этих действий простой: чем больше мы слушаем музыку (соответственно, пополняем внутренний слуховой багаж), тем очевиднее большая вероятность чистого интонирования в пении (т.е. намечается трансформация слухового багажа в иную практическую сферу, в сферу пения). Мы выразили несогласие со сторонниками данной теории и отметили, что в данном случае, их метод косвенного развития пения через накопление внутренних музыкально-слуховых представлений, не может быть воплощен в жизнь (во всяком случае, в условиях определенного установленного учебного времени). Следуя аналогии, взятой из спортивных тренировок, которая заключается в том, что «бег не тренируется шагом, и если хочешь научиться бегать, то нужно бегать, а не много ходить», можно сделать вывод: поскольку речь идет о двух совершенно разных идеомоторных категориях, то пение должно быть связано с активным развитием слухомоторного и голосового аппарата, а слушание музыки такой активности не предусматривает.

И, наконец, шестой параметр «Наличие исследовательских умений и навыков». К основным требованиям выполнения творческих заданий по данному параметру относились письменные и устные формы работы. Поскольку задания заключали в себе «формулировки образцовых тем исследовательских работ из предложенного тезауруса понятий» и «обоснование выявления и путей решения некоторых актуальных проблем в рамках своей профессиональной подготовки», то выполнение их требовало соответствующих педагогических условий. К педагогическим условиям данного параметра мы отнесли:

- необходимость учета типологических особенностей мышления студентов в процессе выполнения творческих заданий; анализ тем дипломных и курсовых работ из смежных областей знаний (истории, филологии, философии, психологии, педагогики);
- систематизацию выполнения творческих заданий по принципу дальнейшего закрепления пройденного и самостоятельного переноса в другие условия.

По-первому из указанных пунктов в рамках исследовательской работы, как уже было отмечено выше, очень важное значение имеет типология мыслительных способностей студентов. Например, если студентам рационально-репродуктивного типа не требуется большого труда абстрагироваться и, опираясь на учебный тезаурус, использовать свои конструктивные способности для формулировки темы, то для представителей образно-эмоционального типа данная задача давалась не так просто. Им чаще всего необходимо было составлять карты или схемы, в которых зрительный компонент давал возможность более наглядно выявлять суть искомой проблемы. Наглядный материал выполнял функцию опорных точек (сигналов) и не давал возможности образованию путаницы.

Большим подспорьем в исследовательской работе оказался анализ различных дипломных, курсовых и других работ (в т.ч.

и рефератов НИРС) из смежных областей. Основной упор делался на анализе научно-понятийного аппарата, о котором вначале у студентов имелись весьма смутные представления. Смежные науки в своем потенциале имеют определенную методическую целесообразность их использования, поскольку приучают студентов абстрагироваться от «условностей» и специфических особенностей конкретной дисциплины, уметь перенести проблему в иную плоскость, определить важность методологической основы исследования.

**Заключение.** Педагогические условия творческого развития педагога-музыканта, как исследователя, во многом предопределяют те мотивационные факторы, от которых, в конечном счете, зависит его дальнейшая заинтересованность этим видом деятельности. Как будет преподнесен и в каком ракурсе будет «высвечен» тот или иной аспект педагогической проблемы – все имеет важное значение для эффективности и продуктивности ее решения, и в целом, для исследовательской деятельности педагога-музыканта.

Таким образом, подводя итоги, отметим, что в процессе творческого развития педагога-музыканта в системе высшего профессионального образования, нами были определены соответствующие педагогические условия (организационные, содержательно-дидактические и психолого-педагогические) для выполнения творческих заданий по всем видам профессиональной подготовки.

*Список использованных источников*

1. Джонс Дж.К. Методы проектирования /Пер. с англ. Т.П.Бурмистровой, И.В.Фриденберга. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
2. Зиверт Х. Тестирование личности. – 2 изд.: Пер. с нем. – М.: АО Интерэксперт, 1998. – 198 с.
3. Батищев Г.С. Познание творчества //Природа. – 1986 –№6. – С.50-60.
4. Бекмухамедов Б.М. Научно-методические основы творческого развития будущих учителей музыки. Монография. – Palmarium Academic Publishing /Saarbrücken, Deutschland, 2015. – 485 с.
5. Бекмухамедов Б.М., Шиндаулова Р.Б. Историко-философские предпосылки исследования музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки //Педагогика и психология. – 2017. – № 2 (32). – С. 25-33.

*References*

1. Dzhons Dzh.K. Metody proektirovaniya /Per. s angl. T.P.Burmistrovoj, I.V.Fridenberga. – М.: Mir, 1986. – 326 s.
2. Zivert H. Testirovanie lichnosti. – 2 izd.: Per. snem. – М.: AO Intere'kspert, 1998. – 198s.
3. Batishchev G.S. Poznanie tvorchestva // Priroda. – 1986. –№6. – S.50-60.
4. Bekmuhamedov B.M. Nauchno-metodicheskie osnovy tvorcheskogo razvitiya budushchih uchitelej muzyki. Monografiya. – Palmarium Academic Publishing /Saarbrücken, Deutschland, 2015. – 485 s.
5. Bekmuhamedov B.M., Shindaulova R.B. Istoriko-filosofskie predposylki issledovaniya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti uchitelya muzyki //Pedagogika i psihologiya. – 2017. – № 2 (32). – S.25-33.

*Аңдатпа*

Бекмұхамедов Б.М. **Жобалау әдістері – педагог-музыканттың музыкалық-шығармашылық дамуының педагогикалық шарттары** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33) 2017.

Музыкалық-педагогикалық және өнер факульт студенттерінің шығармашылық дамуы – бір жағынан, олардың бойында белгілі бір қасиеттерді қалыптастырып, дамытатын машақат түрі болса, екінші жағынан, күрделі әрі көпсалалы процесс. Бұл процесс өзінің дұрыс іске асуына лайықты педагогикалық шарт-жағдайларды қажет етеді; ең алдымен, ұқыпты жоспарлауды, сонымен қатар, жалпыдан нақтыға қарай өзара баса-бағына сапталған көптеген объективті факторларды есепке алып отырады.

Педагог музыканттың шығармашылық дамуы үшін ең маңызды педагогикалық шарттардың бірі – студенттің шығармашылық өсімін жобалау әдістері, яғни әзірленген диагностика жүйесі болмақ, оның ішіне тәжірибелік педагогикалық жұмысын жүргізуге қажетті сауалнама, тест, шығармашылыққа арналған тапсырмалар кіреді. Демек, кәсіби дайындық аясында шығармашылық



төңірегіндегі түсініктерді айқындайтын әдістерді студентке шығармашылық өнімділік нәтижелерін емес, шығармашылықтың өзін не екенін белгілейтін және түсіндіретін мәселелер жүзінде құрастыру керек.

Сауалнама (анкета тарату) болашақ мамандарға шығармашылық әдістерінің бірқандай іске асу жолдарын, яки кәсіби қызметте шығармашылық жұмыс әдістерін жетілдіретін үрдіс ретінде бірқандай дүниелерді ұсынуға мүмкіндік береді.

*Түйін сөздер:* жобалау, әдістер, шығармашылық даму, конвергенция, дивергенция, трансформация, педагог-музыкант, Мэтчетт, Джонс, ойлау қабілеті, элементтер, талдау.

#### *Abstract*

Bekmukhamedov B.M. **Projecting methods as pedagogical conditions for musical-creative development of a pedagogist-musician** //Pedagogika and psychology № 4 (33), 2017, KazNPU by Abai.

Creative development of the students of music pedagogy and art departments, as an activity associated with forming and developing certain qualities, is a complicated and multi-phase process that requires certain pedagogical conditions ensuring its successful progress.

This process offers, firstly, a clear planning and account of any multiple objective factors subordinated in a general-to-specific vector.

One of the important pedagogical conditions for creative development of a musician-pedagogist are the methods for projecting the student's creative growth, i.e. a developed diagnostic system that includes questionnaires, tests, creative tasks, necessary for pilot and pedagogical researches. Therefore, methods for identifying the creativity concepts during professional training shall be built to address issues of determining the creativity essence and understanding by the student thereof, rather than the student's productivity within creativity framework.

The questionnaire also enables to reveal which ways of exercising creative methods the future specialists may offer and what they can put forward as the prospective modernization of creative methods throughout their professional activities.

*Keywords:* projecting, methods, creative development, convergence, divergence, transformation, pedagogist-musician, Matchett, Johns, thinking, elements, alayzis.

МРНТИ 14.35.07:14.01.45

Б.Н. МЫНБАЕВА, <sup>1</sup> А.Д. МАКЕЕВА<sup>2</sup>, С.М. ДЖАМИЛОВА<sup>3</sup>, М.Е. ДАУЛЕТҚҰЛ<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
(Қазақстан, Алматы)

### **ФИТОГОРМОНДАРДЫҢ ЖАЛПЫ СИПАТТАМАСЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ӨСІМДІКТІҢ ӨСУІ МЕН ДАМУЫНА ӘСЕРІН АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚазҰПУ-нің «ӨСІМДІКТЕР ФИЗИОЛОГИЯСЫ» КУРСЫНДА ҚОЛДАНУ**

#### *Аңдатпа*

Бұл мақалада фитогормондардың заманауи жағдайда зерттеулері қарастырылды. Ауылшаруашылығында физиологиялық белсенді заттарды өсімдіктердің өсуін бақылау үшін қолданады. Мақаланың өзектілігі өсімдіктің өнімін арттыру мақсатында фитогормондың әсері сонымен қатар фитогормондарды оқытуда жаңа инновациялық оқыту әдістерін еңгізу. Авторлар фитогормондардың жалпы қабылданған классификациясын анализдейді. Сонымен қатар олардың құрамы мен заттар типіндегі орны өсімдіктерге әсер етеді. мақаланың мақсаты – студенттерге фитогормондардың жеке класстарында физиологиялық эффекттердің пайда болуын (акусиндер, цитоксиндер, гибберилиндер, брассиностероидтар) және өсімдіктердің өсуіне синтетикалық жүйелеуштердің

әсері туралы түсінік қалыптастыру. Сонымен қатар «Максатты өсімдіктің қалыптасу системасы» бөліміндегі «Өсімдіктер физиологиясы» пәнін оқытуда керекті білімді тек қана клетканың сыртқы және клеткаішілік ферменттердің белсенділігі, гендік, мембраналық реттеуші) қалыптасуы жайында емес, фитогормондардың өсімдіктің өсуі мен дамуының факторы туралы беру қажет, болашақта Абай атындағы ҚазҰПУ-нің бакалавриат студенттері үшін case study әдісі пайда болуы жоспарлануда.

*Түйін сөздер:* фитогормондардың сипаттамасы, оқытудың жаңа әдістері

**Ф**итогормондар және олардың аналогтары ауыл шаруашылығының биотехнологиясында қолданылып белсенді зерттелуде. Фитогормондардың қызметі кординаторлық процесстердің өсуі, дамуы және олардың күшеюімен байланысты. Олар көбінде орташа молекулалық массаға ие, 2кД көп емес. Фитогормондардың классификациясы үнемі жетіліп жаңа білімдерді меңгеру барысында күрделеніп отырады. Қазір зерттелініп жатқан гормондар тобына: акусиндер (1880 жылы Англияда ашылды); цитониндер (1953 жылы АҚШ ашылды); гибберелиндер (1926 жылы Жапонияда ашылды); абсцизидер (1965 жылы АҚШ ашылды) этилен және басқада газтәріздес гормондар (1901 жылы Россияда ашылды); брассинос гормонтәріздестердің қосындысы (жасминдік және салицил қышқылы сонымен қатар пептидтер, фенилпропаноидтар, өндіруші олигосахаридтер және т.б.)

Заманауи классификацияға сай фитогормондардың сегіз түрі белгілі, оның бесеуі классикалық (акусиндер, гибберелиндер, абсцизидік қышқыл, этилен) түрлеріне жатады, ал үшеуі соңғы жылдары ашылған – брассиностероидтар, жасминдік және салицилқышқылы. Фитогормондар негізінде өсімдіктерде аз ғана мөлшерде фотосинтез және глиолиз өнімдерінен синтезделеді. Сәйкесінше, индолды акусиндер – триптофнан, фенолды акусиндер және ингибиторлар – фенилаланиннен абсцизиді қышқыл мен гиббереллин – мевалонатадан, цитоксиндер – аденин және изопентенилатадан, этилен – метеониннен пайда болады. Фитогормондар өсімдіктердің барлық тіршілік ету этаптарында – туылғаннан өлгенге дейінгі тіршілік цикліндегі барлық зат алмасу процесін реттеуге қатысатының атап айтуға болады. Олар өсімдіктің өсуін, дамуын,

жаңа мүшелердің пайда болуын, әдеттерін, гүлдеуін, вегетациялық бөлімдерінің қартаюын, тыныштық күйге өтуін және одан шығыуын анықтайды.

Өсімдіктер фитогормондарды клетка жабынының спецификалық белок-рецепторлардың көмегімен қабылдайды. Қалғандары тасымалдаушы белок-рецепторлар, фитогормондармен арақатынасы, ұқсас домендік құрылысқа ие. Көбісі демиризацияға және фитогормондардың қос молекуласын қабылдауға икемді.

Фитогормондардың құрамы бойынша келесідей сипатталады:

– төмен жұмыс концентрациясы ( $10^{-5}$ - $10^{-10}$  М/л аралығында); бұл жануарлар гормонының аналогтік концентрациясы 2-7 ге төмен, олар  $10^{10}$ - $10^{12}$  М/л; белсенді;

– белсенді белок-дискриминаторлардың болуы, жеке фитогормондар классын немесе анықталған гормонды байланыстырады, сонымен қатар фитогормондар аналогын стандартты жағдайда да байланыстыра алады;

– биосинтез аланының және іс-әрект гормон нысаның болуы;

– гормондардың бағытталған транспорты;

– физиологиялық эффекттің болуы, белгіленген мүше клеткаларында зат алмасу жылдамдығының реттелуімен байланысты;

– морфогенетикалық эффекттің болуы немесе анықталған қосылыстардың жиналуы нақты гормонның әсеріне байланысты;

– клеткалық метоболизм негізінде критикалық әсердің болмауы.

Биохимиялық көзқарас бойынша гормондар екіншілік органикалық қосылыстар ретінде қараастырылады.

Фитогормондар бойынша берілген құрылыстар келесідей анықтама берді: Фито-

гормондар – бұл өсімдіктің өсуі мен дамуын реттеуші, экзоген және эндоген сияқты әсер ететін, біріншілік өсімдік мессенджері (ағыл. messenger – жеткізіуші).

Қазіргі таңда фитогормондардың синтетикалық аналогтары да бар, бірақ та олардың әсері алдыңғылармен салыстырғанда төмен.

Н.П. Кренкенің теориясына сәйкес «онтогенез – бұл жас және қартайған клеткалардың динамикалық өзгерістерінің арақатынасы. Өсімдіктердің бастапқы даму сатысында осы жас клеткалардың үлесі өте зор. Бірақ ол онтогенездің біту сатысында бірден төмендейді де, кәрі клеткалардың саны біртіндеп көбейеді». Сәкесінше, көбінде жетілген өсімдіктер фитогормондардың қызметіне жауап бермейді. Бұл теория бойынша онтогенездің негізгі этаптары фитогормондардың экзогендік арақатынасы аясынан тыс орналасады, кәрі және жас клеткалардың арақатынасы өзара біркелкі болады, яғни, этапқа дейін және этаптен кейін де.

Фитогормондар интервал арқылы қызмет ететін концентрация мен динамикасында өмірлік қажетті элементтермен минералды қоректену мен у арасында аралық қалыпты алады.

Қосымша фитогормонлардың жалпы құрылысына жататындар:

– поливаленттілік, немесе гормондық жауаптардың көптігі – бір фитогормон сериясымен біруақыттық реакция индукциясы; ол өсімдіктердің ұлпалық спецификасына, оның даму кезеңі мен өсімдіктің метоболикалық белсенділігіне, сыртқы орта факторлар тобына байланысты (мысалы, цитокинин – клеткалардың бөлінуіне және бірмезетте саңылаулардың ашылуына алып келеді; этилен ұрықтың дамуын және паэренхиманың қалыптасуын тездетеді (үлпілдек қуыс тамыр өзегінде) гипоксия кезіне (мысалы, өсімдіктердің бату жағдайында) байланысты.

– мөлшерлік эффект-горманальді эффект концентрацияға байланысты; демек, төмен концентрация ( $10^{-10}$  М) индолилуксустік қышқылы (ИУК) тамырдың өсуін анықтайды, орташа ( $10^{-5}$  М) – сабақтың өсуі, ал үлкен ( $10^{-2}$  М дейін) – сабақ өсуінің тежелуі.

Коперативті, яғни синергизм мен антагонизм – бұл қолдайтын немесе қарсы әсерететін гормондардың арақатынасы. Синергетиктерге индолилуксустік қышқыл (ИУК) және гибберелиндер, абциздік қышқыл (АБК), этилен және цитокиндер жатады. Олардың функцияларына феминизация (аталық жыныс дарақтың екіншілік жыныстық даму белгілері, аналық жыныс дараққа да тән) бірүйлік өсімдіктердің гүлдеуі жатады. ИУК және АБК жиі антогонистермен анықталады, мысалы, жапырақтардың түсуі, ИУК және цитокиндер (апикальды доминаттылық), ИУК және фенолды ингибиторлар (клеткалардың тартылуы), АБК және гибберелиндер, яғни сабақтың өсуі, АБК және цитокины (тұқым бөліктерінің өсуі).

Компенсаторлық эффект-ағзада экзогенді фитогормон жеткіліксіз болғанда, биосинтездің бұзылуында немесе эндогенді гормонның тасымалдануында, экзогенді фитогормонның қосылуынан пайда болатын физиологиялық процесстің стимуляциясы. Мысалы, гибберелловты қышқыл (ГК), осы гормонды биосинтезі бұзылған ергежей-өсімдіктерге қосқанда, ол бақылау фенотипінің қалпына келуіне алып келеді. Сонымен қатар, экзогенді ГК бақылау WT-фенотипінің қалыпты құрамымен эндогенді фитогормонына әсер етпейді.

Фитогормондардың арақатынасы әртүрлі онтогенездің этаптарында жер асты және жер үсті бөліктерінде болатын, механизмдердің көмегімен, мысалы, синергетикалық, біркелкі нәтижеге бағытталған, немесе антогонистикалық, жалған нәтижелерге бағытталған. Синергизм қатысатын гормондардың арқайсысының үлесін күшейеді. Синергизм гормонына, мысалы, ауксиндер (ИУК) және цитокиндер клеткалық қысымның стимуляциялық қатынасы бойынша. Этилен, патогенді зиянкестерге тұрақтылықты бөлу кезінде JA и SA әсер етеді. АБК және JA өсуін тоқтатып және таныштық күйіне өтуді қамтамасыз етеді.

Антогонизм керісінше, қатысатын гормондардың үлесін әлсіретеді. Антогонистер-

ге мысал ретінде гибберелиндер (ГК), этилен (бірүйлі гүлдерде жыныс бірқалыптылығы кезінде), ИУК және JA ризогенез қадамында, ГК және цитокиндер (жапырақтың көгалдануы мен этиоляциясының тұрақтандыру-

шысы ретінде), ал ГК и АБК (тұқымның бойының өсуі кезінде) бола алады.

1-ші кестеде фитогормондардың басты класстарының негізгі функциялары көрсетілген.

Кесте 1

**Фитогормондардың басты кластарының функциясы**

Фитогормондар	Функциялары
Ауксин (ИУК және осы тектестер)	Клеткалардың бөлінуі және ұзаруы, апикалды доминаттылығы және өсуі, тамыртүзуші (ризогенез) және гравитропизм; бүйректің өсуінің тежелуін стимулдайды
Гибберелин (ГК және осы тектестер)	Сабактың ұзаруын, тұқымсыз ұрықтарды тиеу, тұқымның тыныштық күйден шығуын тездету, гүлдеуін, бірүйлі өсімдік гүлшоғырының маскуляциялануын стимулдайды
Цитокиндер (кинетин және осы тектестер)	Клетканың бөлінуін, саңылаулардың ашылуын, клаустағы жүгірулердің қалыптасуын, жапырақтардың ингибиторлық саябырлануын, сонымен қатар бірүйлі өсімдік гүлшоғырының феминизациялануын синтездеді
Абцизины (АБК және оның аналогтары)	Жапырықтардың түсуін және саябырлануын, ұрықтың жетілуін, жас саңылаулардың жабылуын, түйнектің тыныштық күйге өтуін, пиязшықтары мен тұқымы, антогоникалық фитогормондардың әсерінен бүйрек дамуының үйлесімділігін стимулдайды
Этилен	Үштік жауаптың (апикалды түйіннің өсу бағытының өзгеруі), сонымен қатар жапырақтардың түсуі, ұлпалардың қартайюы және шіруі, бірүйлі өсімдік гүлшоғырының феминизациясын стимулдануы
Брассиностероидтер	Сабактың ұзаруын, этилен биосинтезін стимулдайды; Тамыр жүйесінің өсуі мен дамуының тежелуі
Фенольді ингибиторлар	Тамыртүзуін (ризогенездің), клетканың созылуын, ауксиндер санын стимулдайды

Сол себепті, 1-ші кестені талқылауда келесідей негізгі қорытындылар жасауға болады: 1) Әр түрлі фитогормондардың әсерінен аналогтік эффекттердің туындауы; 2) Әр түрлі гормондардың метаболикалық әсері немесе біртекті физиологиялық процесстер қалпына келуі мүмкін. Осындай анық гормондық «полиморфизм» немесе «плейотропизм» әр түрлі, үйлесімді фитогормондар арасындағы қарым-қатынастың бай екендігін дәлелдейді.

Сонымен қатар, ГК бүйрек дамуының гормондылығында және АБК ИУК арақатынасына қарсы әсер еткен.

Сонымен қатар, синергистің және антогонистің фитогормондардың үйлесімділігі сияқты келтірілген көптеген мысалдар,

олардың арақатынасы онтогенездің бір немесе бірнеше фазалармен шектелетіндігін дәлелдеді. Фазаға дейін және фазадан кейінгі гормондардың әсері фитогормондардың арақатынасы өзгеруі мүмкін. Басқа сөздермен айтқанда фитогормондардың өсімдікке әсері көпвалентті. Бұлардың барлығы оның өсуіне, клетканың бөлінуіне, кәрілікке бейімделу процесіне, зат алмасуға, тынс алуға, белок және нуклеин қышқылының синтезіне және тағы басқа, көптеген процестерге әсер етеді. Бірақ, әр топта осы заттардың өзіндік спецификалық ерекшелігі болады.

Өсімдіктердегі бұл гормондар функциясы, табиғи, уақытымен және мөлшерімен жаңа ақпараттар алып, толықтырылуы мүмкін.



Берілген теориялық материалдар арықарай магистірлік диссертация жұмысының орындалуының негізі. Мысалы, «Фитогормондардың өсімдіктердің өсуі мен морфогенезіне әсері» атты тақырыпта жұмыс жасау жоспарлануда.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

1. Якушкина Т.И., Бахтенко Е.Ю. Физиология растений. – М.: Владивосток, 2015. – 369 с.
2. Хелдт Г.В. Биохимия растений. – М.: Бинном, 2013. – 372 с.
3. Айташева З.Г. Сигнальная трансдукция растений. – Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 173 с.
4. Юрин В.М., Дитченко Т.И. Физиология роста и развития растений. – Мн.: БГУ, 2009. – 104 с.

5. Физиология растений /Под ред И.П. Ермакова. – М.: Академия, 2005. – С. 429 с.

6. Кулаева, О.Н., Кузнецов В.В. Новейшие достижения и перспективы в области изучения цитокининов // Физиология растений. – 2012. – Т. 49. – № 4. – С. 1-15.

7. Медведев С.С. Физиология растений. – М.: Высш. шк., 2016. – 336 с.

8. Дерфлинг К. Гормоны растений. Системный подход. – М.: Мир, 1985. – 304 с.

9. Davies P.J. Plant hormones biosynthesis, signal transduction action. – London: Kluwer Academic publisher, 2014. – 750 p.

10. Кузнецов В.В. Физиология растений. – М.: Высшая школа, 2005. – 736 с.

*Аннотация*

Мыңбаева Б.Н., Макеева А.Д., Джамилова С.М., Даулеткул М.Е. **Преподавание общих характеристик фитогормонов и их влияния на рост и развитие растений в курсе «Физиология растений» в КазНПУ имени Абая** // Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

В статье рассматривается современное состояние исследований по фитогормонам. Применение физиологически активных веществ для регуляции роста растений давно используется в сельском хозяйстве. Актуальность знаний как по действию фитогормонов на увеличение урожайности растений, так и внедрению новых инновационных методов преподавания фитогормонов – несомненна. Авторы анализируют общепринятую классификацию фитогормонов, также их свойства и положение в типах веществ, воздействующих на растения. Цель статьи – сформировать у студентов понимание о различных механизмах проявления физиологических эффектов отдельных классов фитогормонов (ауксинов, цитокининов, гиббереллинов, брассиностероидов) и синтетических регуляторов роста (ретардантов). Также необходимо при преподавании дисциплины «Физиология растений» в разделе «Системы регуляции функционирования целого растения» дать необходимые знания не только в иерархии внутриклеточных и межклеточных регуляторных систем (активность ферментов, генная, мембранная регуляция и др.), но и рассмотреть фитогормоны как факторы, регулирующие рост и развитие растения. В будущем предполагается создание case-study по фитогормонам для студентов бакалавриата КазНПУ им. Абая.

*Ключевые слова:* характеристика фитогормонов, новые методы преподавания

*Abstract*

Mynbayeva B.N., Makeyeva A.D., Dzhamilova S.M., Dauletkul M.E. **The teaching of the general characteristics of the phytohormones and their influence on growth and plant development in the course “Plant Physiology” in KazNPU named after Abai** // Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

In the article is considered the modern state of research on phytohormones. The Application of physiologically active substances for regulation of plant growth is used in agriculture for a long time. The actuality of knowledge as the phytohormon's impact on increase in crop productivity, and the implementation of new innovative methods of teaching phytohormones is unspecified. The article's authors analyzed the standard classification of phytohormones. Also we considered their properties and position in types of materials impacting on plants. The purpose of this article is to form by students the understanding a various mechanisms of the physiological effects of separate classes of phytohormones (auxins, cytokines, gibberellins, and brassinosteroids) and synthetic regulators of growth (retardants). It's required for teaching

“Plant Physiology” in the section “Systemregulation of functioning whole plant” given to students a need knowledge not only in the hierarchy of intracellular and intercellular regulatory system (active enzyme, gene, membrane regulation devices, etc.), but also to consider phytohormones as factors regulating the growth and plant development. In the future we intend to create a case-study for phytohormones for baccalaureate students of Abai Kazakh National Pedagogical University.

*Key words:* phytohormones characteristics, new methods of teaching

МРНТИ: 16.21.21

Е.М. ПЛЮСНИНА<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Пермский государственный национальный исследовательский университет  
(Пермь, Россия)

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭКОКОНЦЕПТА «ПРИРОДА» В РАССКАЗЕ Л. УЛИЦКОЙ «ДИАНА» В СВЕТЕ ЭКОЛОГИИ ПЕРЕВОДА

### Аннотация

В статье представлен анализ экоконтцепта художественного текста с позиции экологии перевода. Актуальность проводимого исследования обусловлена необходимостью обоснования эколлингвистического подхода в современном переводоведении. Предполагается, что углубленное изучение соотношения личности, природы и культуры в рамках художественного текста и его перевода может стать важным звеном в ходе взаимодействия разных языков и культур в ситуации перевода художественного текста. Цель статьи состоит в выявлении сравнительных характеристик экоконтцептов в текстах оригинала и перевода, представленных на разных языках идентичными лексемами. Поиск материала осуществлен методом сплошной выборки, а его исследование потребовало обращения к сопоставительному и концептуальному анализу, а также к анализу переводческих решений. Полученные результаты подтверждают, что экоконтцепт является одной из ключевых категорий текста, которая обязательно должна быть отражена в переводе произведения. Выявлены отношения между персонажами произведения и характеризующими их экоконтцептами. На основе анализа экосмыслов и лингвистических составляющих ключевого экоконтцепта оригинала делается вывод о его роли в тексте и о том, насколько точно данный экоконтцепт может быть передан в тексте перевода.

*Ключевые слова:* экология перевода, экоконтцепт, экосмысл, составляющие концепта, текст.

**Введение.** В статье предпринимается попытка анализа ключевого экоконтцепта в художественном прозаическом произведении. Актуальность настоящего исследования связана с идеей экологизации человеческого сознания, согласно которой в тексте как системе гетерогенных смыслов «с неизбежностью должны обнаруживаться характеристики, совпадающие с параметрами объектов природы, поскольку в языке действуют те же законы, что и в природе» [1].

Вопросы по экологической проблематике сегодня являются одними из самых обсуждаемых, в связи с чем «многие понятия совре-

менного экологического дискурса выходят за рамки узкоспециальной коммуникативной области и проникают в другие дискурсивные практики» [2, С.3]. Так, в современной лингвистике, занимающейся исследованием текстов различных типов и речевых жанров, применяемых в разных сферах общения, можно обнаружить ряд терминов и закономерностей, заимствованных из экологической сферы.

**Основная часть.** Проблема соотношения человека и культуры, человека и текста, человека и природы находит свое отражение в исследованиях, проводимых в рамках эко-

лингвистических наук. Экология перевода как одно из направлений современной российской эколлингвистики на данный момент находится в стадии становления, предоставляя открытое пространство для проведения разнообразных работ. Она является закономерным продолжением в развитии таких экологических наук гуманитарной направленности, как экология языка, эколлингвистика и собственно теория перевода.

Теоретическую основу данной статьи составили работы американских, английских и франкоязычных лингвистов, положивших начало экологии языка и эколлингвистики – Л.-Ж. Кальве [3], А. Филла [4], М.А.К. Халлидея [5], Е. Хаугена [6]. Методологическое обоснование и когнитивное моделирование в ряде направлений современной российской эколлингвистики представлено в трудах Н.Н. Белозеровой и Н.В. Лабунец [7], Е.В. Ивановой [8-10], С.В. Ионовой [11]. При разработке параметров эколлингвистического анализа художественного прозаического произведения мы также обращались к исследованиям в области общей теории перевода, выполненным Л.М. Алексеевой и Н.В. Шутековой [12], В.Н. Комиссаровым [13] и культурноориентированным переводческим концепциям Л.В. Кушниковой [14-16], У. Эко [17], М. Ледерер [18].

Исследовательский алгоритм анализа произведения в рамках экологии перевода изложен в исследованиях Н.Н. Белозеровой. Соотношение данного научного направления с экологией, по мнению исследователя, обосновано идеей о «сохранении и презервации смыслов, заложенных автором оригинального произведения или дискурса» [7, С.62]. В данном случае основой для алгоритма выступает «деконструктивный анализ смыслов исходного текста, включающий в себя этимологический и семиотический подходы» [7, С.62]. Компонент «перевод» в словосочетании «экология перевода», как замечает Н.Н. Белозерова, связан с интерпретацией текста читателем, чьи пространственные и временные координаты не совпадают с координатами автора, чем обосновывается

«необходимость привлечения методик герменевтического анализа» [7, С.62].

Мы считаем, что если с позиции экологии речь идет о сохранении биологических видов, то экология перевода имеет дело с вычленением и анализом основных концептов (экоконцептов) и формирующих их смыслов (экосмыслов) внутри текста оригинала с целью их максимальной передачи и сохранения средствами иного языка в иную культуру.

При формулировке одного из ключевых понятий экологии перевода – экоконцепта – мы обращались к когнитивной трактовке концепта, представленной в работах А.А. Залевской [19] и В.И. Карасика [20].

С позиции когнитивного подхода в семантике концепта выделяются понятийный, образный и ценностный компоненты/слои. Согласно В.Г. Воркачеву, главным из слоев является понятийный, который исследователь не сводит только к «информации о “существенных признаках предмета”». Под понятийным слоем понимается та составляющая содержания концепта, которая не является метафорически образной и не зависит от «внутрисистемных (“значимостных”, по Ф. Соссюру) характеристик его языкового имени» [21]. Образный слой концепта, который ставится исследователем на второе по значимости место, «...опредмечивает в языковом сознании когнитивные метафоры, через которые постигаются абстрактные сущности» [21]. Роль ценностного слоя или компонента концепта сводится к тому, что концепт «способен переживаться». В данном случае речь идет о том, что концепты «не только мыслятся, но и эмоционально переживаются и способны интенсифицировать духовную жизнь человека при попадании в фокус мысли» [21, С. 65].

Отличие экоконцепта от концепта состоит в особом наполнении его понятийного слоя, в котором нами были вычленены следующие составляющие:

- эмоционально-личностная;
- природная;
- культурная.

Поясним, что «в роли репрезентантов *природных* составляющих концепта в тексте могут выступать представители животного и растительного мира, времена года, природные ископаемые, элементы ландшафта, водоемы и т.д. *Культурные* составляющие выражаются через указания на реалии, связанные с историей страны, национальные традиции, артефакты, религиозные символы или принадлежности религиозного культа, произведения фольклорного искусства и т.д. Присутствие в тексте лексических единиц, связанных с выражением эмоционального состояния, мы обозначили как *эмоционально-личностные* составляющие концепта» [22, С. 63-64].

В понятийном слое каждого исследуемого экоконтцепта присутствуют все три из обозначенных составляющих, однако их количество может варьироваться.

Таким образом, экоконтцепт определяется *«как многомерная мыслительная единица, имеющая разные формы языкового выражения, обладающая эмоционально-личностными, природными и культурными составляющими, в основе которой лежат гетерогенные экосмыслы»* [22, С.63].

Экоконтцепты существуют и взаимодействуют в рамках художественного текста [23-27]. Уточним, что материалом исследования в рамках экологии перевода становится *«единица языка или речевого акта, или текст, так или иначе отражающие взаимодействие человека с окружающей природной средой»* [7, С.62].

В отличие от концепта, который зарождается в национальной памяти целого народа, экоконтцепт формируется в сознании конкретного автора и актуализируется им в текстовом пространстве. Мы считаем, что экоконтцепт способен получить свое развитие, приобрести дополнительное значение, если он будет и далее использоваться тем же автором в других произведениях. Один и тот же экоконтцепт, встречающийся в произведениях разных авторов, вероятно, будет иметь различное наполнение.

Косвенно экоконтцепт связан с универсальными культурными ценностями, харак-

терными для конкретной культуры. В рамках текста экоконтцепт является спонтанно возникающей, подвижной структурой, которая обладает определенной степенью динамичности. При чтении текста читатели и носители данной культуры и языка, на котором создано произведение, подсознательно могут вычленить экоконтцепт и понять его роль в тексте, так как посредством экоконтцепта в тексте может описываться вербальное и невербальное общение людей, их чувственный опыт, предметно-практическая, экспериментальная, познавательная и мыслительная деятельность и т.д. Но в то же время экоконтцепт всегда будет обладать определенной степенью имплицитности.

Выделяемые в понятийном слое экоконтцепта эмоционально-личностная, природная и культурная составляющие обладают определенным смыслом, который обозначен нами как экосмысл. Экосмыслом могут обладать как отдельные лексемы и словосочетания, так и предложения в целом. Роль экосмысла в тексте сводится к тому, что он служит для актуализации экоконтцепта в текстовом пространстве.

При определении экосмысла мы исходили из психолингвистических характеристик смысла – важным для нас был тот факт, что с одной стороны, смысл является «внутри-субъектным» феноменом, «областью индивидуального сознания», тесно связанным с мотивацией личности, ее потребностями и намерениями. С другой стороны, смысл можно считать «внесубъектным» феноменом, обладающим рядом способов внутри текстовой реализации.

В основе трактовки экосмысла лежит трактовка смысла, сформулированная Г.П. Щедровциким, который определял смысл как *«общую соотнесенность и связь всех относящихся к ситуации явлений»* [28, С.562]. Экосмысл мы характеризуем как *«общую соотнесенность и связь явлений, характеризующих сосуществование человека, культуры, природы, находящую отражение в тексте в виде языковых единиц разных уровней (лексем, словосочетаний, предложений)»* [29, С.98].



Экосмыслу присуща инвариатность, поскольку все реципиенты вне зависимости от прочтения художественного текста могут в определенной степени почувствовать преобладающий в нем эмоциональный фон. Как и смысл в общем понимании, экосмысл постоянно развивается, обеспечивая тем самым развитие определенной составляющей экоконтцепта, которой он принадлежит. «Его динамика определяется культурными и языковыми традициями, с опорой на которые создан оригинальный текст, содержащий экосмыслы, и/или текст перевода» [29, С.98].

В рамках художественного произведения экосмыслы задают направление формирования и развития экоконтцепта, но одновременно с этим не дают его окончательного понимания. Экоконтцепты и образующие их экосмыслы в тексте необходимо вычленить, понять, постичь.

Таким образом, внутритекстовый анализ экоконтцепта с позиции экологии перевода, одинаковый для текстов оригинала и перевода, может быть представлен в виде следующего алгоритма действий:

- поиск набора составляющих экоконтцепта, обладающих экосмыслом (лексемы, словосочетания, предложения);
- декодирование отдельных экосмыслов, входящих в состав экоконтцепта;
- анализ экоконтцепта художественного произведения на основе выявленных составляющих и декодированных экосмыслов.

Как правило, в тексте присутствуют один или несколько экоконтцептов. Составляющие экоконтцепт элементы обозначены нами как субконтцепты.

Для иллюстрации анализа экоконтцепта текста оригинала нами был взят рассказ Л. Улицкой «Диана», входящий в сборник «Искусство жить», опубликованный в 2003 году. В нем описывается история, произошедшая весной в одном из небольших южных курортных городов. Главными героями являются две женщины, Айрин и Женя, приехавшие на отдых и снимающих комнаты в одном доме. На протяжении нескольких дней Айрин рассказывает Жене историю своей жизни.

В данном произведении *природа* выступает как главный смыслообразующий элемент, представляющий собой идеальную, замкнутую, сложную систему, которая напрямую связана с основным сюжетом и действующими персонажами.

Базовый концепт *природа* может быть разложен на две большие группы экоконтцептов: *природа неодушевленная*, куда мы относим явления природы, времена года, водоемы, деревья, планеты, звезды и т.д., и *природа одушевленная*, которую составляют живые организмы – животные, птицы, рыбы. Следует отметить, что перечень элементов, входящих в состав этих двух групп экоконтцептов, в зависимости от объема текста может быть достаточно обширным.

В анализируемом рассказе нами были вычленены следующие субконтцепты, входящие в состав экоконтцептов *неодушевленная природа* и *одушевленная природа*. В приведенных таблицах представлены экоконтцепты текста оригинала, выявленные в них экосмыслы и персонажи, которых характеризуют данные экоконтцепты.

Таблица № 1

Репрезентация экоконтцепта  
**ПРИРОДА НЕОДУШЕВЛЕННАЯ**

ПРИРОДА НЕОДУШЕВЛЕННАЯ		
Персонаж	субэкоконтцепт	экосмысл
Айрин	Весна	болезнь
Сашка	Море	взросление
Женя	Море	вечность, покой
Женя, Вера	земля, трава	безмятежность
Айрин	Деревья	таинственность, изолированность

Женя	Деревья	страх
Айрин, Женя	вечер, тьма	мистика
Женя	Утро	чистота, ясность
Айрин	восход солнца	действие спектакля
Женя	восход солнца	обновление

Таблица № 2

Репрезентация экоконтцепта  
**ПРИРОДА ОДУШЕВЛЕННАЯ**

ПРИРОДА ОДУШЕВЛЕННАЯ		
персонаж	Субэкоконтцепт	Экосмысл
Сюзен Яковлевна	Птица	нервозность, беспомощность, несостоятельность
Сашка	Пташка	Беззаботность
Женя	Кролик	глупость, доверчивость, жертва
Сашка	Ежик	независимость, нервозность
Женя	Ежик	нервозность, доверчивость
Женя	Краб	серые будни жизни
Айрин	Кошка	живучесть, уют, нежность, тревожность
Айрин	Лев	яркость, дикость, красота

В ходе исследования субэкоконтцептов, входящих в группы *неодушевленная* и *одушевленная природа*, мы отметили ряд особенностей.

Так, один и тот же субэкоконтцепт может одновременно быть характеристикой несколько персонажей. Например, субэкоконтцепт *птица* связан как с описанием пожилой мамы Айрин, Сюзен Яковлевны, так и с маленьким мальчиком Сашкой, а субэкоконтцепт *ежик* имеет значение при раскрытии характеров двух членов семьи – Жени и ее сына Саши. Однако экосмыслы, служащие раскрытию главных образов, содержащиеся в субэкоконтцептах, могут быть как общими для героев, так и разными.

Текст рассказа начинается с описания маленького Сашки и его матери: «Ребенок был похож на ежика – жесткими, ежиком растущими темными волосиками, любопытным вытянутым носом, узеньким к кончику, и забавными повадками существа самостоятельного, постоянно приносивающегося, и совершенной своей неприступностью для ласки, для прикосновения, не говоря уж –

материнского поцелуя <...>. Но и мамаша его, судя по всему, тоже была из ежиной породы – она его и не трогала, даже руки ему не протягивала» [30]. Однако по мере развития сюжета становится понятно, что общая характеристика данного субэкоконтцепта, свойственная и маме, и сыну – это состояние некой внутренней настороженности. Отдельно для Жени (мамы) в ее сравнении с данным животным отмечается также состояние тревоги, доверия, а для Саши – чувство независимости, кажущейся отстраненности.

Еще одним субэкоконтцептом, одновременно присутствующим при описании Саши и Сюзен Яковлевны, является *птица*. В данном случае нами не было обнаружено характеристик, общих для этих двух героев, которые содержались бы в данном экоконтцепте. Автор четко противопоставляет беззаботность еще совсем маленького мальчика («Сашка-пташка») и беспомощность, несостоятельность пожилой особы («старушка в клеточке», «...старушка слабо что-то верещала») [30].

Следующей особенностью является то, что один и тот же герой, как правило, описывается при помощи нескольких экоконцептов, которые входят как в группу *неодушевленная природа*, так и в группу *одушевленная природа*. Заметим, что экоконцепт может описывать как внешние, так и внутренние черты героя.

Проиллюстрируем данное утверждение. Айрин, главная героиня рассказа, одновременно описывается при помощи таких субэкоконцептов, как *кошка, лев, восход солнца, вечер, деревья, весна*. Образ Жени сформирован субэкоконцептами *море, земля, трава, деревья, вечер, ежик, кролик, краб*. Все это говорит о том, что героини рассказа раскрываются как сложные, многоплановые образы, и одного концепта для раскрытия их образа недостаточно.

Айрин представлена в тексте как женщина с весьма яркой и запоминающейся внешностью («красивая женщина с львиной гривой рыжих волос», субэкоконцепт *лев*), чья жизнь ничем не отличается от других, но которая смогла легко придумать себе биографию, похожую на невероятный спектакль [30]. Каждый день, проведенный Айрин и Женей на море, представляется как очередной антракт этого представления жизни (экоконцепт *восход солнца*). Айрин настолько убедительно рассказывает события своей жизни, что уже после первого вечера она полностью завладевает чувствами Жени, и находит в ней слушателя. С помощью своей игры Айрин заставляет сопереживать себе, безоговорочно верить всему, что с ней произошло («Глаза ее слегка отливали животным светом, как у кошки... Уют, нежность и тонкая тревога...») – субэкоконцепт *кошка*) [30].

Ключевым моментом в истории становится случайный разговор, в ходе которого Женя узнает, что вся история жизни Айрин оказалась неправдой. До этого эпизода женщина была настолько увлечена чужой судьбой, настолько сопереживала Айрин, что ее собственные проблемы, сравниваемые с «корявым черно-коричневый крабом, который

сосет ее изнутри» (субэкоконцепт *краб*), уже переставали казаться ей чем-то значительным. Они не имели ничего общего с драматичностью рассказов Айрин [30]. После разоблачения лжи Женя ощущает себя несправедливо и жестоко обиженной жертвой («обида за себя самое, глупого кролика, над которым совершили бессмысленный опыт» – субэкоконцепт *кролик*) [30].

Для более яркой кульминации автор использует эффект обманутого читательского ожидания. Не в силах больше находиться с Айрин после ее обмана, Женя уезжает с сыном в другой город, где продолжает отдых. Там рядом с морем она ощущает необходимое ей спокойствие и умиротворение, видя, как взрослеет Сашка («Он ходил босиком вдоль воды, забегая на мелководье и топя по воде голыми пятками. И ел, и спал. Похоже, он тоже перешел какой-то рубеж очередного созревания. Как и Женя») [30].

При анализе текста нами была отмечена интересная закономерность, связанная с количеством субэкоконцептов, используемых при описании героев произведения. В случае с главными героями – Айрин и Женей – нами было обнаружено больше субэкоконцептов, чем при описании Сюзен и Саши, которые выступают в качестве второстепенных персонажей. Следовательно, чем большую роль играет тот или иной герой в тексте, тем сложнее и многогранней становится проявление его характера и тем больше экоконцептов и экосмыслов будет найдено при анализе его образа.

**Заключение.** Завершая статью, отметим, что анализ экоконцепта произведения представляется важным этапом при работе с текстом оригинала и его переводом/переводами на другие языки в рамках экологии перевода. Данный анализ, в частности, сможет позволить выявить, насколько переводчику удалось выявить смысл оригинального текста и транслировать его в другую культуру.

#### Список использованных источников

1. Манаков Н.А., Москальчук Г.П. Текст как природный объект [Электронный ресурс]. – URL:

[http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_7/a12.html](http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a12.html) (дата обращения: 12.02.2016).

2. Зайцева А.В. Типология текстов экологического дискурса ФРГ: Автореф... дис.канд. филол. наук. – Смоленск: СмолГУ, 2015. – 26 с.

3. Calvet, L.-J. Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde // *Nïrodote*. – 2007. – № 3 (126). – P. 153–160.

4. Fill, A. Цколингвистик. Eine Einföhrung /A. Fill. – Tübingen: Gьnter Narr Verlag, 1993. – 151 p.

5. Halliday, M.A.K. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics // *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. – London, New York : Continuum, 2001. – P. 175–202.

6. Haugen, E. The Ecology of Language /E. Haugen. – Standford: Standford University Press, 1972. – 396 p.

7. Белозерова, Н.Н., Лабунец Н.В. Эколингвистика: в поисках методов исследования /Н.Н.Белозерова, Н.В.Лабунец. – Тюмень: ТюмГУ, 2012. – 256 с.

8. Иванова Е.В. Цели, задачи и проблемы эколингвистики // *Прагматический аспект коммуникативной лингвистики и стилистики*. Сб. науч. тр. /Отв. ред. Н.Б. Попова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2007. – С. 41–47.

9. Иванова Е.В. Эколингвистика и роль метафоры при описании экологических проблем // *Вестник Челябинского университета. Серия Филология. Искусствоведение*. – 2007. – № 13 (91). – С. 32–36.

10. Иванова Е.В. Экологическое сознание и эколингвистика // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2012. – № 7 – С. 252–263.

11. Ионова С.В. Основные направления эколингвистических исследований: зарубежный и отечественный опыт // *Вестник Волгогр. гос. унта. Сер. 2. Языкознание*. – 2010. – № 1 (11). – С. 86–93.

12. Алексеева, Л.М., Шутемова, Н.В. Типология перевода /Л.М. Алексеева, Н.В. Шутемова. – Пермь: ПГНИУ, 2012. – 198 с.

13. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций /В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 1999. – 192 с.

14. Кушнина, Л.В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства /Л.В. Кушнина. – Пермь: Пермский ГТУ, 2008. – 196 с.

15. Кушнина Л.В. Человек и перевод: экологическая составляющая переводческого дис-

курса // *Экология перевода: Перспективы междисциплинарных исследований*. Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Тюмень, Россия, 2013. – Тюмень: ШУКЛИН & АЛЕКСАНДРОВ, 2013. – С. 51–63.

16. Кушнина, Л.В. Языки и культуры в переводческом пространстве /Л.В. Кушнина. – Пермь: Пермский ГТУ, 2004. – 163 с.

17. Эко, У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе /Перев. с итал. А.Н. Коваля / У. Эко. – СПб.: Симпозиум, 2006. – 574 с.

18. Lederer, M. La traduction aujourd'hui / M. Lederer. – Paris: Hachette, 1994. – 223 p.

19. Залевская А.А. Психоллингвистический подход к проблеме концепта // *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 36–45.

20. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс /В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2010. – 349 с.

21. Воркачев С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты. [Электронный ресурс] URL: [http://lincon.narod.ru/happ\\_comps.htm](http://lincon.narod.ru/happ_comps.htm) (дата обращения: 14.04.2017).

22. Кушнина, Л.В., Плюснина, Е.М. Экология перевода: предпосылки зарождения и пути развития: Монография /Л.В. Кушнина, Е.М. Плюснина. – Пермь, 2016. – 156 с.

23. Пылаева Е.М. К вопросу об эколингвистике в свете современных эколого-эволюционных исследований // *Культура и образование [Электронный ресурс]*. – 2014. – № 2. Февраль. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1367> (дата обращения: 16.03.2017).

24. Пылаева Е.М. О методологии эколого-переводческого анализа художественного текста // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2014. – № 11 (41). – Тамбов: Грамота. – С. 165–168.

25. Пылаева Е.М. О синергетическом подходе при изучении экологии перевода // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2014. – №5 (35): в 2-х ч. Ч. II. – Тамбов: Грамота. – С. 173–177.

26. Пылаева Е.М. Экоконцепты как маркеры межличностного взаимодействия // *Экология языка на перекрестке наук*. Материалы 3-ей Междунар. науч. конф. В 2-х ч. Ч.2. – Тюмень: Тюменского ГУ, 2013. – С.179–184.

27. Пылаева Е.М. Эколингвистика как новое направление в языкознании XXI века // *Вестник ПГТУ. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2011. – №5. – С. 106–114.



28. Щедровицкий, Г.П. Смысл и значение //Г.П. Щедровицкий. Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 546–576.

29. Пылаева Е.М. Актуализация ключевых концептов текста перевода: эколингвистический подход (на материале романа А.В. Иванова «Географ глобус пропил и его перевода на французский язык): Дисс... канд. филол. наук: 10.02.20: защищена 04.06.2015: утв. 15.10.2015. – Тюмень, 2015. – 215 с.

30. Улицкая Л. Диана. [Электронный ресурс]. – URL: <http://litread.in/pages/460573/453000-454000?page=5> (дата обращения: 17. 03.2017).

#### References:

1. Manakov N.A., Moskal'chuk G.P. Tekst kak prirodnyi ob'ekt [E'lektronnyi resurs]. – URL: [http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_7/a12.html](http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a12.html) (data obrashcheniya: 12.02.2016).

2. Zajceva A.V. Tipologiya tekstov e'kologicheskogo diskursa FRG: Avto-ref... dis. kand. filol. nauk. – Smolensk: SmolGU, 2015. – 26 s.

3. Calvet, L.-J. Approche sociolinguistique de l'avenir du franzaais dans le monde //Ийродоте. – 2007. – № 3 (126). – R. 153–160.

4. Fill, A. Цколингвистик. Eine Einfьhrung /A. Fill. – Tubingen: Gьnter Narr Verlag, 1993. – 151 r.

5. Halliday, M.A.K. New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics //The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment. – London, New York : Continuum, 2001. – R. 175–202.

6. Haugen, E. The Ecology of Language /E. Haugen. – Standford: Standford University Press, 1972. – 396 p.

7. Belozeroва, N.N., Labunec, N.V. E'kologingvistika: v poiskah metodov issledovaniya /N.N. Belozeroва, N.V. Labunec. – Tyumen': Tyum GU, 2012. – 256 s.

8. Ivanova E.V. Celi, zadachi i problemy e'kologingvistiki //Pragmaticheskii aspekt kommunikativnoj lingvistiki i stilistiki. Sb. nauch. tr. /Otv. red. N.B. Popova. – CHelyabinsk: ИИУМС «Образование», 2007. – С. 41–47.

9. Ivanova E.V. E'kologingvistika i rol' metafory pri opisaniі e'kologicheskikh problem //Vestnik CHelyabinskogo universiteta. Seriya Filologiya. Iskuststvovedenie. – 2007. – № 13 (91). – S. 32–36.

10. Ivanova E.V. E'kologicheskoe soznanie i e'kologingvistika //Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 7 – S. 252–263.

11. Ionova S.V. Osnovnyye napravleniya e'kologingvisticheskikh issledovaniі: zarubezhnyi i otechestvennyi opyt //Vestnik Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2. YAzykoznanie. – 2010. – № 1 (11). – S. 86–93.

12. Alekseeva, L.M., SHutemova, N.V. Tipologiya perevoda /L.M. Alekseeva, N.V. SHutemova. – Perm': PGNIU, 2012. – 198 s.

13. Komissarov, V.N. Sovremennoe perevodovedenie. Kurs lekciі /V.N. Komissarov. – M.: E'TS, 1999. – 192 s.

14. Kushnina, L.V. Teoriya garmonizacii: opyt kognitivnogo analiza perevodcheskogo prostranstva /L.V. Kushnina. – Perm': Permskii GTU, 2008. – 196 s.

15. Kushnina L.V. CHelovek i perevod: e'kologicheskaya sostavlyayushchaya perevodcheskogo diskursa //E'kologiya perevoda: Perspektivy mezhdisciplinarnykh issledovaniі. Materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tyumen', Rossiya, 2013. – Tyumen': SHUKLIN & ALEKSANDROV, 2013. – S. 51–63.

16. Kushnina, L.V. YAzyki i kul'tury v perevodcheskom prostranstve /L.V. Kushnina. – Perm': Permskii GTU, 2004. – 163 s.

17. E'ko, U. Skazat' pochni to zhe samoe. Opyty o perevode /Perev. s ital. A.N. Kovalya / U. E'ko. – SPb.: Simpozium, 2006. – 574 s.

18. Lederer, M. La traduction aujourd'hui / M. Lederer. – Paris: Hachette, 1994. – 223 r.

19. Zalevskaya A.A. Psiholingvisticheskiі podhod k probleme koncepta //Metodo-logicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki. – Voronezh: VGU, 2001. – S. 36–45.

20. Karasik, V.I. YAzykovoі krug: lichnost', koncepty, diskurs /V.I. Karasik. – M.: Gnozis, 2010. – 349 s.

21. Vorkachev S.G. Koncept schast'ya: ponyatiіni i obraznyi komponenty. [E'lektronnyi resurs] URL: [http://lincon.narod.ru/happ\\_comps.htm](http://lincon.narod.ru/happ_comps.htm) (data obrashcheniya: 14.04.2017).

22. Kushnina, L.V., Plyusnina, E.M. E'kologiya perevoda: predposylki zarozhdeniya i puti razvitiya: Monografiya /L.V. Kushnina, E.M. Plyusnina. – Perm', 2016. – 156 s.

23. Pylaeva E.M. K voprosu ob e'kologingvistike v svete sovremennykh e'kologo- e'volyucionnykh issledovaniі //Kul'tura i obrazovanie [E'lektronnyi resurs]. – 2014. – № 2. Fevral'. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1367> (data obrashcheniya: 16.03.2017).

24. Pylaeva E.M. O metodologii e'kologo-perevodcheskogo analiza hudozhestvennogo teksta

//Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2014. – № 11 (41). – Tambov: Gramota. – S. 165–168.

25. Pylaeva E.M. O sinergeticheskom podhode pri izuchenii e'kologii perevoda //Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2014. – №5 (35): v 2-h ch. CH. II. – Tambov: Gramota. – S. 173–177.

26. Pylaeva E.M. E'kokoncepty kak markery mezhlichnostnogo vzaimodejstviya //E'kologiya yazyka na perekrestke nauk. Materialy 3-ej Mezhdunar. nauch. konf. V 2-h ch. CH.2. – Tyumen': Tyumenskogo GU, 2013. – S.179–184.

27. Pylaeva E.M. E'kologvistikа kak novoe napravlenie v yazykoznanii XXI veka //Vestnik PGTU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. – 2011. – №5. – S. 106–114.

28. SHCHedrovickii, G.P. Smysl i znachenie //G.P. SHCHedrovickii. Izbrannye trudy. – M.: SHkola kul'turnoj politiki, 1995. – S. 546–576.

29. Pylaeva E.M. Aktualizaciya klyuchevyh konceptov teksta perevoda: e'kologvistikheskii podhod (na materiale romana A.V. Ivanova «Geograf globus propil i ego perevoda na francuzskii yazyk): Diss... kand. filol. nauk: 10.02.20: zashchishchena 04.06.2015: utv. 15.10.2015. – Tyumen', 2015. – 215 s.

30. Ulickaya L. Diana. [E'lektronnyi resurs]. – URL: <http://litread.in/pages/460573/453000-454000?page=5> (data obrashcheniya: 17. 03.2017).

#### Аннотация

Плюснина Е.М. **Репрезентация экоконцепта «природа» в рассказе Л. Улицкой «Диана» в свете экологии перевода** //Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

В статье представлен анализ экоконцепта художественного текста с позиции экологии перевода. Актуальность проводимого исследования обусловлена необходимостью обоснования эколингвистического подхода в современном переводоведении. Предполагается, что углубленное изучение соотношения личности, природы и культуры в рамках художественного текста и его перевода может стать важным звеном в ходе взаимодействия разных языков и культур в ситуации перевода художественного текста. Цель статьи состоит в выявлении сравнительных характеристик экоконцептов в текстах оригинала и перевода, представленных на разных языках идентичными лексемами. Поиск материала осуществлен методом сплошной выборки, а его исследование потребовало обращения к сопоставительному и концептуальному анализу, а также к анализу переводческих решений. Полученные результаты подтверждают, что экоконцепт является одной из ключевых категорий текста, которая обязательно должна быть отражена в переводе произведения. Выявлены отношения между персонажами произведения и характеризующими их экоконцептами. На основе анализа экосмыслов и лингвистических составляющих ключевого экоконцепта оригинала делается вывод о его роли в тексте и о том, насколько точно данный экоконцепт может быть передан в тексте перевода.

*Ключевые слова:* экология перевода, экоконцепт, экосмысл, составляющие концепта, текст.

#### Abstract

Pliusnina E. **Representation of the ecoconcept “Nature” in the story by L. Ulitskaya “Diana” from the point of view of translation ecology** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The article deals with the analysis of ecoconcept of literary text from the perspective of translation ecology. The actuality of present research is determined by the necessity of backing ecolinguistic approach in modern theory of translation. It is supposed that the deep study of correlation between personality, nature and culture in literary text and its translation may become an important link during a co-operation of different languages and cultures during the translation of a literary text. The aim of the article is connected with the exploration of comparative descriptions of ecoconcepts of the original and translation, presented in different languages by identical lexemes. The search of material is carried out by the method of continuous sampling, and its research was made by using the comparable and conceptual analysis, and also the analysis of translating decisions. The results confirm that the ecoconcept is one of key categories of the text, which must be reflected in translation. The relations between the personages of the text and ecoconcepts that characterize them were revealed. Basing on the analysis of the ecosenses and linguistic components of key ecoconcept of the original text the author makes a conclusion about its role in the text and also about the possibility of full translation of the ecoconcept in other texts.

*Keywords:* translation ecology, ecoconcept, ecosense, components of concept, text.

МРНТИ 14.07.03

Р.К. КАРСЫБАЕВА,<sup>1</sup> А.М. ТЕКЕСБАЕВА<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті  
(Алматы, Қазақстан)

## БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ РУХАНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ТӘРБИЕ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ЫҚПАЛЫ

Аңдатпа

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі ұсынған «Тәрбиенің тұжырымдамалық негіздерінде» жаһандану дәуіріндегі білім беру мен тәрбиенің ғаламдық мақсаты адамзат дамуын материалдық-энергетикалық критерийлерден прогрестің рухани-адамгершілік критерийлеріне қарай қайта бағдарлануын қамтамасыз ету болып табылады.

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының рухани құндылықтарын қалыптастыруда тәрбие технологиясының ықпалы үкіметтің құжаттарына, ғылыми еңбектерге талдау жасай отырып берілген. Тәрбиенің мақсат, міндеттеріне талдау жасай келе, технология, оқыту технологиясы, тәрбие технологиясы, интерактивті технология, мультимедиялық технология т.б. сараланған. Бастауыш сынып оқушыларының рухани құндылықтарын қалыптастыруда тәрбие технологиясының ықпалы тұлғаны дамыту, әлеуметтендіру, бейімдеу, сыңи тұрғыда ойлау, өзара қарым қатынаста әдеп негіздерін сақтау іс-әрекеттерін қамти отырып, тұлғаның рухани құндылықтарын қалыптастыруға негізделген педагогикалық оқу-тәрбие үрдістің жетістігін қамтамасыз ететін іс-әрекет қалыптастыруға бағыттатынын нақты көрсете білген.

*Түйінді сөздер:* рухани құндылықтар, технология, тәрбие технологиясы, тәрбиенің мақсаты, тәрбие міндеттері, интерактивті технология, мультимедиялық технология, тұлғаны дамыту, әлеуметтендіру, бейімдеу, сыңи тұрғыда ойлау, өзара қарым – қатынаста әдеп негіздерін сақтау.

**Кіріспе.** Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі ұсынған «Тәрбиенің тұжырымдамалық негіздерінде» жаһандану дәуіріндегі білім беру мен тәрбиенің ғаламдық мақсаты адамзат дамуын материалдық-энергетикалық критерийлерден прогрестің рухани-адамгершілік критерийлеріне қарай қайта бағдарлануын қамтамасыз ету болып табылады. Адамзаттың тұрақты және қауіпсіз дамуын қамтамасыз ету адам дүниетанымын, оның ойлау стилін, мұраттар мен мүдделер жүйесін түзетуді және білім беру мен тәрбие философиясын трансформациялауды талап етеді. Жаһандану дәуірінде ана тілін және ұлттық менталитетті әлеуметтік генетикалық код ретінде қабылдау ұстанымы тәрбиенің негізі болуы тиіс. Ол ұлттың тұрақты дамуының, оның рухани және жасампаз әлеуетін еселеудің шарты болып табылады. Мұны Жапония, Қытай, Оңтүстік Корея, Түркия

және басқа мемлекеттердің даму мысалы дәлелдеп отыр», – деп атап көрсетуі білім беру жүйесінің алдына ұлттық және жалпы-адамзаттық құндылықтары кіріктіру арқылы рухани адамгершілікке бағытталған [1].

**Негізгі бөлім.** Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Интеллектуалды ұлт – 2020» ұлттық бағдарламасының негізгі басты бағыты да қоғамда рухани адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру болып табылады [2].

Тұжырымдамада тәрбие мақсаты – ата-анасын қадірлеп, қастерлейтін, туған жерін, Отаны Қазақстанды сүйетін, қазақ тілін, мәдениетін, тарихын меңгерген және ардақтайтын, толерантты, халықтар достығын, ел бірлігін сақтайтын, дені сау, жан дүниесі бай, еңбекке бейім, ана тілін және шетел тілдерін білетін, сапалы білім алған азамат тәрбиелеуді негізгі ұстаным тұрғысынан қарастырады. Негізгі міндеттеріне:

1. Тұлғаның саяси мәдениетін дамытуға, жаңа демократиялық қоғамда өмір сүруге қабілетті, азамат және патриотты қалыптастыруға көмектесу, олардың бойында балалар мен жастар ортасындағы қатыгездік пен зорлық-зомбылық көріністеріне қарсы тұру дайындығын, құқықтық санасын, балалар мен жастардың құқықтық мәдениетін қалыптастыру.

2. Тұлғаның рухани-адамгершілік және этикалық принциптерін, оның қоғам өмірі дәстүрлері және нормаларымен үйлестірілген моральдық қасиеттері мен мақсаттарын қалыптастыру мүмкіндігін туғызу.

3. Тұлғаның ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарға бағдарлануына, ана тілі мен қазақ халқының, Қазақстан Республикасында тұратын этностар мен этникалық топтардың мәдениетін құрметтеуіне ықпал ету.

4. Бала тұлғасын қалыптастыруда ата-аналардың ағарту жұмысына, олардың психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктерін арттыруға, қамқоршылық кеңестерінің рөлін көтеруге ықпал ету.

5. Білім беру ұйымдарында көпмәдениетті орта құруға ықпал ету, тұлғаның қоғамдағы жалпымәдени мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру, оның өнердегі және болмыстағы эстетикалық нысандарды қабылдау, меңгеру және бағалау әзірлігін дамыту.

6. Тұлғаның еңбек дағдыларын, экономикалық ойлау мен кәсіби қалыптасуына және өзін-өзі іске асыруына саналы қарым-қатынасын қалыптастыру, табиғат сақтауда белсенді азаматтық ұстанымын тәрбиелеуіне; экологиялық сауаттылығы мен мәдениетін жоғары деңгейде дамытуына жағдай жасау.

7. Әрбір тұлғаның зияткерлік мүмкіндігін, көшбасшылық қасиетін және дарындылығын дамытуды қамтамасыз ететін уәждемелік кеңістігін, оның ақпараттық мәдениетін қалыптастыруына ықпал ету.

8. Салауатты өмір салты дағдыларын, дене дамуы мен психологиялық денсаулығын сақтау, денсаулыққа зиян келтіретін факторларды анықтау біліктілігін ойдағыдай қалыптастыру үшін кеңістік орнату [1].

Жалпы тәрбие мәселесінің ғылыми негіздерін айқындағанда әл-Фарабидің философиялық мұрасынан шоқтығы биік негізгі үш мәселені ерекше бөліп көрсетуге болады. Олар: дүниенің мәңгілігін тану; детерменизм – зерттеу принципі, яғни себептілік сыр-сипатын ашу, ғылым-білімнің қайнар көзі; адам жанының өшпейтіндігін теріске шығарған ақыл туралы ілім. Ғұлама ғалым философияны екі түрге бөледі. Оның бірі теориялық, екіншісі практикалық немесе азаматтық деп аталады. Теориялық философияда дүниеде бар заттарды, адам әрекеті арқылы танып, ол туралы ғылыми негізде түсінік аламыз. Екінші түрі адам әрекеті арқылы заттардың қасиетін танып, сол арқылы білім аламыз [3, 18 б.].

Абай “Жас бала да анадан туғанда екі түрлі мінезбен туады. Біреуі – ішсем, жесем, ұйықтасам деп туады, бұлар тәннің құмары, бұлар болмаса тән жанға қонақ үй бола алмайды, һәм өзі өспейді, қуат таппайды. Біреу білсем екен демелік... Мұның бәрі жан құмарлығы – білсем екен, көрсем екен, үйренсем екен деген... [4, 18-19 б.]. Философияның басты мәселесінің бірі осы дүниетаным. Абай оны өлеңдерінде дүние көркі деп те атайды. Дүниенің көркін сезіну, білу, тану адамның өзіне нұр, көрік беретін қуат. Абай айтқан адамның асыл қасиеттерінің бірі – нұрлы ақыл да осыдан шықпақ. Ақылдың нұрлы болуы мақсатында атқарылатын іс – дүниені танымақтық», – деген тұжырымынан адам танымын Абай өте күрделі процесс деп қарайтынын көреміз [4, 50 б.].

Адам қоғамдық мәдениет байлығын игереді, нәтижесінде қоғамның әрбір мүшесінің еңбегі жинақы іске, игілікті әрекетке, ал адам іскер және шығармашыл жеке тұлғаға айналады. Іс-әрекет барысында адам табиғатты шығармашылық тұрғыда өзгертуі мүмкін, сөйтіп өзін іскер субъект ретінде қалыптастырады, ал өзі игерген табиғат құбылыстарын іс-әрекет объектісі етеді. Адам іс-әрекет үстінде ол заттың табиғаты мен ерекшеліктеріне ой жүгіртіп оны игереді, оны өз іскерлігінің өлшемінің мәні етеді. Со-



нымен адам табиғатпен өзара әрекетте болып қана қоймайды, оны бірте-бірте өзінің материалдық және рухани мәдениетінің құрамына енгізеді. Сыртқы дүниені өзгерту адамның өзін өзгерту үшін қажетті жағдай және алғышарты болып табылады.

Философиялық тұрғыдан зерделейтін болсақ, сапалы жаңа материалдық және рухани құндылықтар жасап жатқан адамның қызметі шығармашылық қызмет деп аталады. Шығармашылық объективті дүниенің заңдылықтарын білетін, адамның қолына түскен материалдардан толып жатқан қоғамдық қажеттіліктердің бірін өтейтін жаңа шындық жасаттыратын шабытты еңбек үстінде пайда болатын қабілет. Қоғам өміріндегі күрделі өзгерістер, жаһандану процесі, педагогикалық технологиялардың оқыту үдерісіне енгізілуімен, демократиялық оң өзгерістер білім жүйесін жетілдіруде, оның дамуына жаңа серпін беруде, соның ішінде оның әдістемелік негіздері мен педагогика ғылымының парадигмасын аталған бағытта зерделеуді қажет етеді.

Бүгінгі таңда, қазіргі қоғамдағы білім беру процесінің дамуы, педагогикалық инновация бойынша жинақталған тәжірибе, авторлық мектептер мен жаңашыл мұғалімдердің жүргізген психологиялық-педагогикалық зерттеу нәтижелеріне қарасақ өзгеріс жүйелілік пен жалпылауды қажет етеді. Осы мәселені шешу жолдарының бірі жаңа технологияны білім беруге енгізу, яғни «технология» ұғымын педагогикалық процесте қолдану.

*Тәрбие технологиясы* тұлғаны дамыту, әлеуметтендіру, бейімдеу, сыңи тұрғыда ойлау, өзара қарым қатынаста әдеп негіздерін сақтау іс-әрекеттерін қамти отырып, тұлғаның рухани құндылықтарын қалыптастыруға негізделген педагогикалық оқу-тәрбие үрдістің жетістігін қамтамасыз ететін іс-әрекет болып табылады [5].

Соңғы кезеңдерде оқыту үдерісін технологияландыру мәселелері педагогика ғылымы мен тәжірибесінің ең басым бағыттары ретінде саналып отыр. Оқыту мен тәрбиелеу саласында технологияны қолдану көптеген күрделі мәселелердің оңтайлы шешімдерін

табуға мүмкіндік береді. Оқыту технологияларын қолданудың ең маңызды тұсының бірі білім беру сапасының тиімділігін арттыру. Оқыту технологиясы өзара байланысты екі үдерісті қарастырады: бірі – оқушылардың оқу әрекетін ұйымдастыру, екіншісі – осы әрекетті бақылау. Бақылау нәтижесі бойынша келесі басқару бағытындағы істердің мазмұнын айқындап алуға болады. Оқыту технологиясын дидактиканың заңдары мен қағидаларын, қажетті техникалық құралдар мен оқыту түрлерін қолдана отырып, оқытудың және білім берудің тиімді әдістеріне айналдыру міндетін көздейді.

Адам – жеке тұлғалық және психологиялық сапаларға ие көп факторлы құрылым. Ал осы сапаларды қалыптастыратындай дәрежеде білім беру үдерісін құру, оны жоқпарлап, мақсатқа сай жүзеге асыру педагогика, психология ғылымдарының бар заңдылықтарын терең меңгеруді талап етеді. Әр жеке тұлғаның өзіндік табиғи ерекшеліктерін бағалай білгенде ғана, педагогикалық технологияларды қолдану оң нәтиже бере отырып шығармашылық іс-әрекетке жетелейді.

Педагогикалық технологиялар оқушының шығармашылық қабілеттерін дамыту мақсатына айрықша бағытталады. Педагогикалық технологияны қолданудың негізгі кезеңдеріне: 1) оқып-үйрену; 2) меңгеру; 3) өмірге ендіру; 4) дамыту шараларын айтуға болады.

Ұстаздардың көзқарасы бойынша педагогикалық технология терең педагогикалық ғылыми ізденістердің нәтижесі болумен қатар, ең алдымен мұғалімдердің кәсіби тұрғыда шыңдалуын көздейді, ол оқушының оқу танымдық қызметінің құрылымы мен мазмұнынан көрінеді. Осы тұрғыда оның әдістемеден басты ерекшелігі төмендегідей қағидаларға негізделуінен анық байқалады.

В.С. Кукушкиннің «Тәрбие технологиясы мен әдістемесі» атты еңбегінде педагогикалық технологияларды жүйелей келе тәрбие технологиясының негізін саралайды [6].

Ш.Майғаранова, С.Иманбаеваның ұсынған тұлғалық бағдарлы технологияның мақ-

саты – тұлғаны дамытып, оны әлеуметтік ортада өз мүмкіндіктерін жүзеге асыруға бейімдеп, өмірде кездесетін әртүрлі жағдайларда оң шешім таба білуге тәрбиелеу. Тұлғалық бағдарлы тәрбиеде басшылыққа алынатын басты құрылымдар:

– тәрбие мазмұнының құндылық, дүниетанымдық бағытын немесе құндылықтар жүйелерін және өмірдің мәнін түсіну;

– жалпыадамзаттық және ұлттық мәдениетті игеру;

– әлеуметтендіру, қоғамдық тәжірибені жинақтап, тұлғаның азаматтық іс-әрекет тәжірибесін дамыту;

– тұлғалық бағдарын дамыту (өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, өз өмірін ұйымдастыру қабілетін жетілдіру);

– тұлғаның денсаулығы мен тән түзілісіне байланысты табиғи бағдарын ескеру [5].

Дүниені құндылық тұрғысынан қабылдаудың маңызын түсіну үшін, оны заттық тұрғыда қабылдаумен салыстырып көрейік. Мысалы, заттық тұрғыдан қабылдау: нақты, тұрақты, шектеулі, үнемі жаңа затты қажет етеді, қызығушылық тез жойылады, пайда көзделеді, адамды бұзады, руханилықты жояды, бағалау көркемдікке тәуелді болады.

Құндылық тұрғысынан қабылдау: абстрақтылық, қозғалмалы, шектеусіз, өзіндік құндылығын жоймайды, қызығушылығы тиылмайды, пайда көздемейді, жасампаз, қорғаушы, рухани, көпшіліктің пікіріне тәуелсіз.

Осыған орай, бұл екеуінің тәрбиелік әдістері де алуан түрлі болады:

– дүниені заттық тұрғыдан қабылдау әлемді “көрсетсе”, дүниені құндылық тұрғыдан қабылдау дүниені шәкірттерге “бейнелейді”;

– біріншісі шәкірттерді есте сақтауға бағыттаса, екіншісі оларды “ойландыруға” бағыттайды;

– біріншісі шәкірттерді белгілі нұсқаны орындауға бағыттаса, екіншісі олардың белсенділігін арттырып, өзін-өзі бақылауға үйретеді;

– біріншісі баға берсе, екіншісі өз “Мен”-ін іс-әрекет арқылы білдіреді;

– біріншісі оқушылар бір-біріне ұқсас болсын десе, екіншісі балалардың даралық қасиетін көрсетуге мүмкіндік береді [7].

Сонымен қатар ғалымдар, ақпараттық технологияларға электрондық есептеуіш техника, оқу-тәрбие үдерісінде компьютерді пайдалануға, модельдеуге, электрондық оқулықтарды, интерактивті құралдарды қолдануға, интернетте жұмыс істеуге негізделген компьютерлік технологиясында жатқызады. Арақашықтықтан оқытатын технологиялар әр түрлі оқушыларға үздіксіз білім беру жүйесінің бір формасыретінде білім алуға мол мүмкіндіктер жасайды. Ақпараттық технология коммуникациялық байланыс құралдарын пайдалану арқылы оқу мен тәрбиені жетілдіруді көздейді. *Интерактивті технологияларды* пайдалу арқылы бірлесе отырып іс-әрекет жасауға, мультимедиялық проектор және ACTIV studio, ACTIV tablet, ACTIVwandy казқасы, ACTIV slate, Флипчарт программаларын тәрбиелік іс-шараларда тәрбие және сынып сағаттарында, конференция, диспут, дөнгел үстелдерде пайдалану арқылы оқушылардың ақпараттық жүйелер бойынша білімдік деңгейлері кеңейеді. Тәрбиелік іс-шараларда аудио технология, проектор, телевизор, магнитофон т.б. пайдалана отырып, оқушының танымдық деңгейін дамытуға ықпал етеді.

Тәрбиелік іс шараларда *кейс технологиясы* тәрбиелік іс шараларда әр түрлі кездесетін жағдаяттардан, әртүрлі пікір таластардан шығудың жолдарын анықтайтын, өз көзқарастарын, дағдыларын, ойлауды, пікір талас тудыра отырып, одан шығу жолдарын, жағдаяттарды шешуге негізделген сұрақтар мен тапсырмалардың жинақталуын қалыптастырады. Кейс (*case*) ағылшын тілінен аударғанда «жағдай», «жағдаят» деген мағынаны береді. Оқушының өмір сүру кеңістігінде әр түрлі жағдаяттардың туындайтыны белгілі. Кейс технологиясын тәрбиелік іс-шараларда қолдануда жағдаяттардан мұғалім шығудың жолдарын нақты айқындайтын әдіс-тәсілдерді, талдауларды, мәселелерді шешуде алгоритмдік реттілікті құра білуі керек деп атап көрсетеді [8].

Бастауыш сынып оқушыларының рухани құндылықтарын қалыптастыруда тәрбие технологиясының ықпалы тұлғаны дамыту, әлеуметтендіру, бейімдеу, сыңи тұрғыда ойлау, өзара қарым қатынаста әдеп негіздерін сақтау іс-әрекеттерін қамти отырып, тұлғаның рухани құндылықтарын қалыптастыруға негізделген педагогикалық оқу-тәрбие үрдістің жетістігін қамтамасыз ететін іс-әрекет қалыптастыруға бағытталады.

Елімізде бүгінгі таңда оқу-тәрбие үдерісінде қолданып, оң нәтижелер беріп жүрген педагогикалық технологиялар бар; алайда олардың негізі мазмұндары көп салалы болып келеді. Педагогикалық технология тәжірибеде оқыту мен тәрбиенің нақты көздеген мақсатына қол жеткізу жолындағы тұтас жүйе құрайтын амалдар мен іс-әрекеттер тізбегі ретінде, төмендегі әдістемелік талаптарға сай келуі керек:

– педагогикалық технология белгілі бір ғылыми тұжырымдамаға негізделіп, білім беру мақсаттарына жетуге мүмкіндік беретіндей ғылыми тұрғыда жасалуы;

– технологиялық үдеріс пен оның функционалды бөліктерін, олардың өзара логикалық байланыстарын көрсететін шартты бейнесі – технологиялық сызбасы болуы;

– технологияның жүйелік сипаттары: логикасы, бөліктерінің өзара тұтастығы мен байланысы айқындалуы;

– технологияда оқу үдерісінің мақсатын анықтап, жоспарлау, жобалау мүмкіндіктері ескерілуі керек және нәтижелерді түзетуге қажетті әдістері мен құралдарын түрлендіру бағыттарының болуы;

– қазіргі білім беру кеңістігіндегі педагогикалық технологиялардың көпнұсқалы болуына байланысты, оқыту технологиялары бәсекелестік жағдайына бейім болуы тиіс, ол үшін білім берудің, мемлекеттік стандартына сай оқу кепілдігін беріп, тиімді нәтиже аз шығынды түрде қолданылатындай болуы.

**Қорытынды.** Ғылыми-теориялық зерттеу жұмыстарын зерделеу барысында айтарымыз; оқу тәрбие үдерісінде бастауыш

сыныптардың деңгейінде қолдануға болатын педагогикалық технологияларды саралай отырып, оны түрлендіріп, дамытып қолдана алу мүмкіндігі ұйымдастырылғанда ғана, оқушылардың шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыруды іске асыруға болады.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

1 Тәрбиенің тұжырымдамалық негіздері – Астана: Б.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 21 б. Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2015 жылғы 22 сәуірдегі № 227 бұйрығымен бекітілген.

2 Назарбаев Н.Ә. «Интеллектуал ұлт – 2020» атты ұлттық бағдарлама. әл-Фараби атындағы Қазақ ҰУ-де студенттермен кездескендегі баяндамасы /Айқын, 2008.

3 Әл-Фараби. Әлеуметтік этикалық трактаттар. – Алматы, 1975. – 318 б.

4 Құнанбаев А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. – Алматы, 1995. – Т. 2. – 335 б.

5 Иманбаева С.Т., Майғаранова Ш. Тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі. – Алматы: ОНОН. 2017. – 350 б.

6 Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2002.

7 Кусаинов Г.М. Новая педагогическая технология: методология, теория и практика. – Усть-Каменогорск, 1997.

8 Кулсариева А.Т., Исакова А.Т., Таджиева М.К. Анализ (кейс-стади) в образовании //Педагогика и психология. – 2015. – №3 (24). – С.112-117.

#### *References*

1 Tarbienin tuzhyrymdamalyk negizderi – Astana: Y.Altynsarin atyndagy Ultyk bilim akademiyasy, 2015. – 21 b. Kazhakstan Respublikasynyn Bilim zhane gylym ministrinin 2015 zhylygy 22 sauirdegi № 227 buirygy men bekitilgen.

2 Nazarbaev N.A. «Inttektual ult – 2020» atty ulttyk bagdarlama. Al-Farabi atyndagy Kazhak UU-de studenttermen kezdeskendegi bayandamasy / Aikyn, 2008.

3 Al-Farabi. Aleumettik e'tikalyk traktattar. – Almaty, 1975. – 318 b.

4 Kunanbaev A. Shygarmalarynyn eki tomdyk tolyk zhinagy. – Almaty, 1995. – T. 2. – 335 b.

5 Imanbaeva S.T., Majgaranova SH. Tərbiye zhymysynyn teoriyasy men ədistemesi. – Almaty: ONON. 2017. – 350 b.

6 Kukushkin V.S. Teoriya i metodika vospitatel'noj raboty. – Rostov-na-Donu: MarT, 2002.

7 Kusainov G.M. Novaya pedagogicheskaya tehnologiya: metodologiya, teoriya i praktika. – Ust'-Kamenogorsk, 1997.

8 Kulsarieva A.T., Iskakova A.T., Tadzhieva M.K. Analiz (kejs-stadi) v obrazovanii //Pedagogika i psihologiya. – 2015. – №3 (24). – S.112-117.

*Аннотация*

Карсыбаева Р.К., Текесбаева А.М. **Влияние технологии воспитания в формировании духовных ценностей школьников младших классов** //Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

В статье рассматриваются влияние технологии воспитания в формировании духовно-нравственных ценностей школьников младших классов, на основе анализа правительственных документов и научных трудов. Рассмотрены цели и задачи воспитания и проведен анализ технологии, технологии обучения, технологии воспитания, интерактивные технологии, мультимедийные технологии, т. д. Было показано влияние технологии воспитания, развития личности, социализации, адаптации, критического мышления, соблюдение основ этики во взаимоотношениях, направленного на формирование духовно-нравственных ценностей личности на основе педагогического учебно-воспитательного процесса в формировании духовных ценностей школьников младших классов.

*Ключевые слова.* Духовные ценности, технологии, технологии воспитания, цель воспитания, задачи воспитания, интерактивные технологии, мультимедийные технологии, развития личности, социализации, адаптации, критическое мышление, основы этики во взаимоотношениях.

*Abstract*

Карсыбаева Р.К., Текесбаева А.М. **The Influence of technology of education for forming spiritual values of students of initial classes** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

In article are considered influence of technology of education in formation of spiritual moral values of school students of elementary grades, on the basis of the analysis of government documents and scientific works. The purposes and problems of education are considered and the analysis of technology, technology of training, technology of education, interactive technologies, multimedia technologies is carried out, etc. Influence of technology of education, development of the personality, socialization, adaptation, the critical thinking, observance of bases of ethics in relationship directed to formation of spiritual and moral values of the personality on the basis of pedagogical – educational process in formation of cultural wealth of school students of elementary grades have been shown.

*Keywords.* Cultural wealth, technologies, technologies of education, the purpose of education, a problem of education, interactive technologies, multimedia technologies, development of the personality, socialization, adaptation, critical thinking, ethics bases in relationship.



МРПТИ 14.07.01

K.M. KALIEVA <sup>1</sup>, A.Zh. MAMBETOVA <sup>2</sup>,

<sup>1,2</sup> Kazakh Ablai khan University of international relations and world languages  
(Almaty, Kazakhstan)

A.B. AITBAEVA <sup>3</sup>

<sup>3</sup> Al-Farabi Kazakh National University  
(Almaty, Kazakhstan)

## TO THE PROBLEM OF USING ACTIVE METHODS IN THE TEACHING OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

### *Abstract*

Modern conditions for the development of society have caused the need for changes in the system of higher professional education. The goals of education are correlated not only with the acquisition of certain knowledge, skills and abilities that they need in future professional activities but also with the development of key competencies in the process of training, such as willingness to solve problems, technological competence, readiness for self-education, readiness to use information resources, readiness for social interaction, communicative competence. The change in the goals of education entails changes in the methods and technologies of the organization of the learning process, which must correspond to the needs and opportunities of the individual and society, personal and professional development of the individual. The traditional methods of teaching are replaced by active teaching methods. The article is devoted to topical issues of the applying active teaching methods in teaching pedagogical disciplines. The structure, functions, classification, didactic features and possibilities of using active learning methods, such as game design, business game, situational analysis are considered in more detail.

*Key words:* method of teaching, intensification of activities, teaching, active methods of teaching, game design, business game, case study.

**Introduction.** Today the searching activity for new forms and methods of pedagogical disciplines learning is not only obligate, but also necessary trend. Active teaching methods give you the opportunity to understand the interrelation between different occasions, to analyze, to have your own personal opinion, have the ability to give reasons and to tolerantly conduct a debate. New approach to teaching process should not be based on the acquirement of new knowledge, skills and competence, but must be based on human development which provides his forming as a personality. The relevance of this topic is determined by pedagogical importance of teaching methods and the necessity of comprehensively studying and applying it.

The specification of the method is based on teaching methods researching, because they are

considered to be the main pedagogical activity of the teacher. Within the time when the volume of information is increasing, the teacher's didactical function bases not on teaching, but on forming new searching skills. The process of teaching is not automatic teaching of certain program; it is the formation process of students, upbringing them and preparation for real life and teaching them how to interact with others.

**Main Part.** Teaching methods are the most important structural components of holistic pedagogical process. With their help the transfer of the content of the subjects studied to the trainee is carried out; the management of cognitive activity of students, their intellectual development and the formation of personal qualities progress. Methods also perform stimulating, communicative, diagnostic-

correctional functions, necessary for the normal course of the educational process.

In didactics, there are many definitions of the concept “method of teaching” (Y.B. Babansky, M.I. Mahmutov, etc.). By method of teaching we mean the system of pedagogical rules and principles dialectically interrelated activities of the teacher and student, used to solve a certain range of problems and leading to achievement of a given didactic goal. Pedagogical Science has different classifications of teaching methods, diversity of which depends on the chosen basis of classification (E.I. Perovsky and E.Y. Golant, V. Okon, M.A. Danilov and B.P. Esipov, G.I. Shchukin and I.T. Ogorodnikov, I.Y. Lerner, M.N. Skatkin, Y.K. Babansky).

The choice of methods of teaching pedagogical disciplines depends on specific circumstances and conditions of the educational process course and is determined by:

- the overall goals of education, upbringing and development of future teachers;
- the features of a methodology of teaching pedagogical disciplines and the specifics of its requirements for the selection of didactic methods;
- the goals, objectives and content of the material of a particular lesson;
- the time allotted for the study of a particular material;
- the level of preparedness of trainees;
- the level of material equipment, the availability of equipment, visual aids, technical means;
- the level of preparedness and personal qualities of the teacher himself.

Thus, the choice of forms and methods of teaching is conditioned, first of all, by the content of the training material and the learning objectives that applied to pedagogical disciplines differ in what not only the acquirement of knowledge implies, but also the formation of professional competencies.

Comparing the form and method of teaching, it is necessary to note that the form of the teaching organization is a way of building an educational work in a certain order of association

of trainees (collective, group and individual) and a temporary mode of execution (training sessions, independent work).’

The method characterizes the substantive-procedural or the inner aspect of the joint activity of the subject and the object (subject), its dynamics, and the form of the teaching organization as a didactic category refers to the outer aspect of the organization of the educational process, which is related to the number of trainees, time and place of teaching, as well as the order of its implementation. However, being a characteristic of the outer aspect of the organization of the educational process, the form of teaching is organically connected with its inner substantive-procedural aspect.

Forms of teaching pedagogical disciplines at the present time are diverse and only taken in unity, in a reasonable combination with each other, they allow to successfully conduct group and individual teaching, and raise the level of professional preparedness of future teachers.

One of the most common forms of teaching, which is also one of the leading methods of teaching pedagogical disciplines at university, is a lecture that is “the most capacious and operative presentation of scientific and professional information” [1, 47]. A lecture carries out informational (it expounds the necessary information), stimulating (evokes interest in the topic), educating and developing (gives an estimation to the phenomena, develops thinking) [2] functions.

By the definition of L.B. Barnes, K.R. Christensen, E.J. Hansen [3] specialists in teaching by the method of specific situations, a lecture is a “master-apprentice” relationship and is an effective form of teaching in the event that the main purpose of teaching is to transfer knowledge. When teaching pedagogical disciplines, when the main goal besides the formation of a theoretical basis is the development of skills, abilities and qualities, such as vision, the ability to set a goal, analysis of the situation, development of intuition, forecasting, etc., a lecture in its traditional form is not effective.

When teaching pedagogical disciplines, it is necessary to apply varieties of presentation of lecture material, contributing the activization of the work of students in classes, which can be attributed to innovative methods, including: problem lecture, consultation-lecture, press-conference lecture, joint lecture, conversation-lecture, discussion-lecture, provocation-lecture, study-lecture, lecture with using a feedback technique, a visual lecture, a lecture with using information technologies, etc.

If a lecture lays the foundations of scientific knowledge in a generalized form, seminars and practical lessons are aimed at the expansion and detailing of this knowledge, the development and consolidation of professional activity skills. Seminars and practical lessons allow:

- To monitor the results of students' independent work, to assess the ability to work with primary sources, to compile synopses and others.

- To master the skills of speaking independently with oral reports, justification and protection of one's own point of view;

- to teach the rules of conducting a discussion and the ability of listening a partner;

- to identify individual difficulties in teaching;

- to identify the personal characteristics of students.

However, traditional seminar lessons do not sufficiently develop professional competencies which are necessary for future teachers (the ability to set a goal, to have a vision of the final result in perspective, to be able to make a correct and justified decision in a problem situation, etc.).

With the purpose of in-depth studying pedagogical disciplines, inculcating in future teachers skills of independent search and analysis of educational information, forming and developing scientific thinking, the ability to actively participate in creative discussions, do correct conclusions, argue and defend one's opinion modern varieties of seminars are used with the use of: Elements of problem; "Round table", etc.

The specificity of pedagogical disciplines supposes to apply in teaching, first of all, those methods at which students get involved in the situation being studied, are encouraged to take active action, experience a state of success and accordingly motivate their behavior. All these requirements are best met by methods of active teaching, which allow, in the opinion of G.P. Shchedrovitsky, "students in shorter time and with less effort to master the necessary knowledge and abilities" due to the conscious "education of the student's abilities", "the formation of the necessary activities for them" [4, S.28].

Methods of active teaching not only dramatically improve the memorization of material, but also contribute to its identification, implementation in professional practice.

The didactic features of methods of active teaching are:

- the ability to stimulate active cognitive, especially, intellectual activity of students;

- the ability to use knowledge in the analysis of the assessment of real phenomena;

- solving learning tasks with the purpose of applying an algorithm for their solution to other tasks of this class;

- unification of processes of learning knowledge into a single educational action and the acquisition of the ability to use them in practice;

- realization through the joint activity of the teacher and student.

Methods of active teaching are characterized by:

- activation of the student's thinking;

- ensuring the constant involvement of students in the learning process;

- self-development of decisions, increased degree of motivation and emotionality of students;

- manifestation of reflexive self-organization of the teacher and students' activity [5, S.50].

The most common one is the classification of methods of active teaching according to Y.S. Arutyunov [6]. He divides methods into imitative and non-imitative.

Methods of active teaching are classified on a different basis by O.S Anisimov [7], singling out such groups of methods as traditional, new (imitative) and the newest (developing).

In teaching pedagogical discipline, it is advisable to apply the following methods that activate the learning process: various games (imitative, organizational-activity, business, role-playing), the method of situation analysis, the case-study method, the case method, or “playing out” situations in roles; method of brainstorming; method of associations; game design; different kinds of trainings, etc.

Let’s consider in more detail the methods of active teaching that are used in teaching pedagogical discipline.

*Game design* is used in teaching of disciplines like pedagogy, an introduction to the pedagogical specialty. The purpose of this method is the process of creating or improving objects. In the process of conducting a lesson, participants are divided into groups, eachone of which is engaged in developing research, search, creative, prognostic or analytical type of project (for example, improving the organizational structure of classes or the choice of the strategy of a school), the results of which are protected at an intergroup discussion. According to the results of the discussion, it is determined which

project turned out to be the best, was the most elaborate and justified, and was presented in the best way.

With the help of this method, the skills of joint activity are being developed, group work unites, it develops a sense of collective responsibility, develops students’ analytical, prognostic, research, creative potential. During the protection of projects, the students develop presentation skills and abilities, communicative and interactive competence.

However, sometimes when creating a project, participants do not find a common language and have different approaches to its development; project work may be long and not always the participants can finish what they have started, which reduces the motivation and leads to disappointment.

An effective form of organization of teaching pedagogical discipline is a business game. In the concept of A.A.Verbitsky [8], the business game is presented as a form of active teaching, in which its participants carry out quasi-professional activity, which features traits of learning and labor at the same time. The business game can be applied with the purpose of teaching pedagogical disciplines to students, using the situations of professional activity and the roles defined by it.

Table 1

**Characteristics of business games**

Options	Business game
Types of activity	The combination of mental and activity activeness
Structuring in a group	Often based on the allocation of individual subgroups in a group of participants
Dominant functions	Developing decision-making skills and activities in a situation
Expected result	The formation of behavioral skills in situations of change, the development of dynamics of role behavior
Used imitation	Practice simulation
Accent	Abilities, skills, training
Formed skill	The skill of behavior tactics

Business game has wide didactic potentials:  
 – the consolidation and integrated application of knowledge;

- developing students’ skills of effective management of real processes;
- mastering the features of collective professional activity.



However, holding a business game is long, sometimes it is difficult for participants to personate in different characters, and the teacher must forsure have the gameplay skills.

The leading method, when teaching pedagogical disciplines, is the method of situational analysis (case-study), which creates didactic conditions for the use of knowledge as an effective means of achieving practical goals in the simulated conditions of professional activity, as well as contributes to the formation of an adequate understanding of diversity and problems of professional-object and social relations in the situations of future employment.

This method is the most conducive to solving the problems of pedagogical education, developing students' ingenuity, the ability to solve problems with the given conditions and in the presence of actual information, the ability to conduct the analysis of problems diagnostics. Students learn to clearly formulate and express their position, to discuss, perceive and evaluate information, gain a sense of self-confidence.

In comparison with other methods used in teaching pedagogical disciplines, the case-study is less laborious and does not require special training of students.

**Conclusion.** Pedagogical disciplines have an exceptional role within the professional training of future teachers. Pedagogical disciplines, which are oriented to the promotion of professional competence of pedagogical education through the formation of cultural and professional competences, directed to the providing preparedness for the interaction with other participants of educational relations within the process of education and within off-hour activity and to support motivation for implementation of socially significant professional activity.

For the development of pedagogical activity it is necessary to include active teaching activities within the educational process. Active teaching methods will help to student to be a part of real pedagogical activity and will give opportunity to acquire new skills such as ability to effectively analyze and predict. Game design, businessgame and situational analysis are dedicated to the

intensification of the educational process, which will allow to use them as an effective means of teaching pedagogical disciplines.

#### *Список использованных источников*

1. Ситаров В.А. Теория обучения. Теория и практика. – М., 2016. – 212 с.
2. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. – М.: РПА, 1999. – 183 с.
3. Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): Пер. с англ. /Под ред. А.И.Наумова. – М.: Гардарики, 2000. – 501 с.
4. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М., 1993. – 142 с.
5. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
6. Арутюнов Ю.С., Борисова Н.В., Колесниченко С.Г. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения «Применение АМО в учебном процессе»: Тез. докл. – Рига, 1983. – 23 с.
7. Анисимов О.С. Новые формы организации учебного процесса и педагогические технологии // Методологические и психолого-педагогические аспекты образования: По материалам проблемных семинаров: Сб. науч. тр. – Тверь, 1992. – С. 8-15.
8. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 84 с.

#### *References*

1. Sitarov V.A. Teoriya obucheniya. Teoriya i praktika. – M., 2016. – 212 s.
2. Pidkasytyi P.I., Portnov M.L. Iskusstvo prepodavaniya. – M.: RPA, 1999. – 183 s.
3. Barns L.B., Kristensen K.R., Hansen E'.Dzh. Prepodavanie i metod konkretnyh situacii (konkretnye situacii i dopolnitel'naya literatura): Per. s angl. /Pod red. A.I.Naumova. – M.: Gardariki, 2000. – 501 s.
4. Shchedrovickii G., Rozin V., Alekseev N., Nepomnyashchaya N. Pedagogika i logika. – M., 1993. – 142 s.
5. Zhuk A.I. Aktivnye metody obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov. – Mн.: Averse'v, 2004. – 336 s.

6. Arutyunov YU.S., Borisova N.V., Kolesnichenko S.G. О классификации активных методов обучения //V Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения «Применение АМО в учебном процессе»: Тез. докл. – Рига, 1983. – 23 с.
7. Anisimov O.S. Novye formy organizatsii uchebnogo processa i pedagogicheskie tehnologii //Metodologicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty obrazovaniya: Po materialam problemnykh seminarov: Sb.nauch.tr. – Tver', 1992. – S.8-15.
8. Verbickii A.A. Kompetentnostnyi podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. –M.: ICPKPS, 2004. – 84s.

*Аңдатпа*

Қалиева К.М., Мамбетова А.Ж., Айтбаева А.Б. **Педагогикалық пәндерді оқытуда белсенді әдістерді қолдану** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Қазіргі қоғамдық даму жағдайлары жоғары кәсіби білім беру жүйесіне өзгерістер енгізу қажеттігін тудыруда.

Білім беру мақсаттары студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетте қажет білімі, білігі мен дағдыларын игертумен ғана шектелмейді. Сонымен қатар оқыту үдерісінде студенттерде проблемаларды шешуге, өздігінен білімін жетілдіруге, ақпараттық ресурстарды пайдалануға, әлеуметтік өзара әрекеттестікке дайын болу, коммуникативтік құзыреттілік секілді негізгі біліктерді қалыптастыруды көздейді. Білім берудің мақсаттық бағдарының өзгеруі жеке адам мен қоғамның қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне сәйкес келуі тиіс оқыту үрдісі әдістері мен технологияларының өзгеруіне әкеп соғады. Дәстүрлі оқыту әдістерін оқытудың белсенді әдістерімен ауыстыруға тура келеді.

Мақала педагогикалық пәндерді оқытудағы белсенді әдістерді қолданудың өзекті мәселелеріне арналған. Жобалау, іскерлік ойын, ситуациялық талдау сияқты белсенді оқыту әдістерін қолданудың құрылымы, қызметтері, жіктелуі, дидактикалық ерекшеліктері мен мүмкіндіктері жан-жақты қарастырылады.

*Түйін сөздер:* оқыту әдісі, іс-әрекетті белсендендіру, оқыту, белсенді оқыту әдістері, жоба, жобалау, іскерлік ойын, ситуациялық талдау әдісі.

*Аннотация*

Қалиева К.М., Мамбетова А.Ж., Айтбаева А.Б. **К проблеме использования активных методов в преподавании педагогических дисциплин** //Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

Современные условия развития общества вызвали необходимость изменений в системе высшего профессионального образования.

Цели образования соотношены не только с приобретением студентами определенных знаний, умений и навыков, необходимых им в будущей профессиональной деятельности. Но и с формированием у них в процессе обучения ключевых компетенций, таких как готовность к разрешению проблем, технологическая компетентность, готовность к самообразованию, готовность к использованию информационных ресурсов, готовность к социальному взаимодействию, коммуникативная компетентность. Изменение целевых установок образования влечет изменения способов и технологий организации процесса обучения, которые должны соответствовать потребностям и возможностям личности и общества, личностного и профессионального развития человека. На смену традиционным методам обучения приходят методы активного обучения.

Статья посвящена актуальным вопросам применения активных методов обучения в процессе преподавания педагогических дисциплин. Более подробно рассмотрены структура, функции, классификация, дидактические особенности и возможности применения методов активного обучения, таких как игровое проектирование, деловая игра, метод ситуационного анализа.

*Ключевые слова:* метод обучения, активизация деятельности, преподавание, активные методы обучения, игровое проектирование, деловая игра, метод ситуационного анализа.

МРНТИ 37.035.6 (035.3)

А.А. БЕЙСЕМБАЕВА<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский университет международных отношений и мировых языков  
имени Абылай хана (Алматы, Казахстан)*

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КАЗАХСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ**

### *Аннотация*

В статье рассматриваются формы и методы патриотического воспитания школьников средствами казахского героического эпоса во внеурочной работе. Рассматриваются основные педагогические принципы, формы и методы внеурочной работы. Приведена выборочная тематика проведенных воспитательных мероприятий, направленных на формирование патриотизма школьников. Дан анализ проведенных мероприятий, сделаны выводы о том, что своеобразная форма расширения и углубления знаний школьников о символах республики вызывает у них уважительное отношение к государственным символам, и как осознанная гражданская позиция служит в качестве эффективного мотивационного ядра высокого патриотизма, любви к Родине. Для упрочения такой позиции и воспитания, определенных чувственно-поведенческих императивов, безусловно, важным является изучение государственных атрибутов. Официальные символы оказывают определенное влияние на формирование идей государственности и соответствующих ценностных ориентаций в сознании старшеклассников, способствует воспитанию духа цивилизации и культуры.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, героический эпос, формы и методы внеурочной работы в школе.

**В**ведение. В процессе формирования патриотизма школьников средствами казахского героического эпоса важную роль играют и такие формы внеурочной работы, которые проводятся в свободное время от учебной деятельности. Внеурочной работой обычно называют специально организуемые внеурочные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов, способствуют обеспечению разумного отдыха учащихся. Внеурочная работа определяется принципами, разработанными педагогической наукой. К числу основных педагогических принципов можно отнести: принципы добровольности, общественной направленности, развитие инициативы и самодетельности, романтики и игры, рационализаторского творческого подхода к делу, учета возрастных и индивидуальных особенностей участников, доступности, плановости, преемственности и взаимодействия

всех видов воспитательной работы. Целостное взаимосвязанное применение принципов эффективной организации внеурочных занятий гарантирует высокое образовательное, воспитательное и развивающее влияние этих занятий на учащихся [1].

В условиях школы также широко применяются массовые и индивидуальные формы внеурочных занятий. В ходе педагогической практики со студентами выпускного курса нами использовались такие формы и методы внеурочной работы, как: литературные вечера, диспуты, олимпиады, конкурсы, встречи с писателями, и другие виды работы.

**Основная часть.** Комплексный подход к процессу формирования патриотизма школьников выражается в укреплении единства интеллектуального, духовно-нравственного, трудового, эстетического, физического, патриотического и других сторон воспитания в школе. В связи с этим, внеурочная воспитательная работа во время педагогической

практики студентов в школе проводилась по указанным выше направлениям воспитания [2].

Приведем выборочную тематику проведенных воспитательных мероприятий, направленных на формирование патриотизма школьников и для примера рассмотрим содержание некоторых мероприятий.

**Классный час на тему «Государственные символы РК»**

**Цель занятия:** формирование чувства патриотизма у старшеклассников.

**Задачи:** воспитание чувства гордости за свое государство, чувства любви к Родине и стремления сохранить и приумножить ее духовные богатства.

**Оборудование:** государственные символы РК, Конституция РК, Указы Президента о принятии государственных символов.

**Музыкальное сопровождение:** Гимн РК, песня «С чего начинается Родина?»

**Ход занятия.** Звучит песня «С чего начинается Родина?»

**Слово учителя:** Безбрежны как океан, красивы и богаты казахстанские земли. Они раскинулись почти на 3000 км от низовьев Волги на западе до Алтая на востоке и на 1600 км с севера на юг. На территории Казахстана, которая занимает 2,7 млн. кв. км. могли бы разместиться Франция, Испания, Португалия, Греция, Швеция, Норвегия и Финляндия. Казахстан поражает не только своими размерами, но и природными контрастами. Ведь самые северные точки республики лежат на той же широте, что и Москва и Казань, а южные – на широте Мадрида, Стамбула, Баку. Когда в южных долинах уже зацветает урюк и в теплую землю ложится золотое зерно, на севере еще трещат морозы и бушуют метели. На территории Казахстана как бы встречаются суровая Сибирь и знойная Средняя Азия, горная тайга и пустыни, обширные низменности и мощные горные хребты. На западе республики у берегов Каспия лежит самая глубокая впадина Карагие, а на юго-востоке вздымается почти семикилометровый горный массив Хан-Тенгри. Казахстан славится своим самобытным ис-

кусством: песнями, музыкой, танцами, живописью.

Много пришлось пережить казахскому народу, пока он не осуществил вековую мечту жить в свободном и независимом государстве. В 1991 году Казахстан обрел свободу и независимость. Как и все государства мира, Казахстан имеет свои отличительные знаки, по которым его узнают и в других государствах. Это государственные символы: Гимн, Герб, Флаг. Звучит Гимн. Все стоя поют. Затем старшеклассники рассказывают о своих государственных символах. Подробно описывают государственный флаг (параметры флага, цвет, орнамент, солнце, орел), Государственный герб (из истории тамги, из истории тюрков, Золотой человек, шанырак, юрта, космос, человек, тулпар, звезда), Государственный Гимн (казахский вариант Гимна, авторы текста, композиторы, перевод).

**Гимн** исполняется в особо торжественных случаях:

- при открытии сессии мажилиса;
- при встрече иностранных высокопоставленных лиц;
- утром, когда начинаются передачи республиканского радио;
- вечером, когда передача заканчивается;
- в школах, перед началом учебного года (на торжественной линейке);
- весной при окончании учебного года.

**Флаг.** Как определяется страна, спортсмены которой идут парадом во время открытия Олимпийских игр? (по флагу)

Для того чтобы создать флаг независимого, суверенного государства, был объявлен конкурс. Было представлено около 500 вариантов. Из этих представленных вариантов был выбран эскиз художника Ш.Ниязбекова.

Кроме гимна и флага, есть еще один символ – это герб.

**Герб** является символом государства, в котором выражается основная мысль, основное содержание политики государства, его помыслы. На гербе РК имеются изображения Шанырака – символа отчего дома казаха; летящих коней, которые символизируют



движение. И еще один символ государства – это валюта. Она была введена указом Президента 15 ноября 1993 года. На деньгах РК изображены портреты выдающихся людей казахского народа. Ученик рассказывает об Аль-Фараби, Абылай хане, о Кенесары, Абае, Шокане [3].

Ученикам заранее было дано задание написать эссе о своем городе, о государстве, о великих людях земли казахской (на выбор). В заключении ребята разгадывают кроссворд, который составлен тоже учащимися на тему «Государственные символы РК».

Анализируя проведенное мероприятие, мы пришли к выводу о том, что своеобразная форма расширения и углубления знаний школьников о символах республики вызывает у них уважительное отношение к государственным символам, и как осознанная гражданская позиция служит в качестве эффективного мотивационного ядра высокого патриотизма, любви к Родине. Для упрочения такой позиции и воспитания, определенных чувственно-поведенческих императивов, безусловно, важным является изучение государственных атрибутов. Официальные символы оказывают определенное влияние на формирование идей государственности и соответствующих ценностных ориентаций в сознании старшеклассников, способствует воспитанию духа цивилизации и культуры.

Основной формой работы наших студентов-практикантов педагогического факультета являлась также беседа. В научно-методической литературе указывается, что применение данного метода возможно лишь при наличии доброжелательности, дружеской атмосферы в коллективе учащихся, а также доверия и взаимопонимания между педагогом и участниками. Однако из-за недостаточного использования учителями данного метода в практике работы школы, наши старшеклассники оказались недостаточно подготовленными к такому виду деятельности: не хватало необходимых знаний и умений, чтобы спорить, говорить, и аргументированно доказывать. В связи с этим, на начальном этапе в процессе беседы по эпосу постоянно

обращалось внимание на подготовку, стимулирование старшеклассников к высказыванию своего мнения, аргументированной оценке, затем активному обмену мнениями, самостоятельной беседе. Подготовка старшеклассников к культуре ведения спора, обсуждению важна не только для решения поставленных нами задач, но и для воспитания общей культуры человека, всестороннего его развития, так как сегодняшняя молодежь сталкивается не только с прогрессивными идеями и явлениями, но и негативными явлениями, противоречащими современному образу жизни.

Наши беседы были построены по двум направлениям: от жизненных впечатлений, ассоциации к героическому эпосу и наоборот, от героического эпоса к жизненным впечатлениям. Для ясности приведем примеры.

Тема занятия: «Эстетический идеал в казахском героическом эпосе» (11 класс). В начале занятия сообщалось название темы, затем шел рассказ о казахском эпосе, в частности, героическом, где основной акцент делался на эстетические взгляды, эстетические отношения казахского народа к окружающей действительности, говорилось о красоте богатырского коня, об его необыкновенной силе и ловкости. Участникам предлагалось прослушать отрывки из героического эпоса «Кобланды-батыр». После ставились вопросы:

- что услышали вы в данном отрывке? ваши впечатления от прослушанного?
- какой художественный образ коня показал сказитель?
- как вы оцениваете любовный уход за конем Тайбурылом жены Кобланды-батыра?
- как вы думаете, какую роль в жизни казахов играл конь? и др.

В конце занятия шло обобщение беседы с выходом на патриотическую позицию сказителя. Это предлагалось сделать кому-нибудь из участников или делал сам руководитель.

Другой пример. Тема занятия «Природа родной земли в героическом эпосе» (11 класс).

После объявления темы старшеклассникам предлагалось подумать и высказать свои ассоциации, впечатления, связанные с их образом родной природы. С целью активизации высказываний, задавались наводящие вопросы:

– Родная природа – как вы понимаете эти слова? Какие ассоциации возникают у вас?

– Как вы себе представляете природу родного края?

– Что дорого вам в природе родного края?

– Сможете ли описать языком поэзии красоту родной природы?

– Какую роль играет природа в жизни человека?

Затем один из участников беседы обобщает высказанное, подчеркивая любовь казахского народа к родной природе, ее роль в жизни человека.

Мы уже говорили, что процесс патриотического воспитания школьников средствами казахского героического эпоса должен идти на основе единства расширения круга патриотических знаний и их нравственно-эстетического развития. Исходя из этого, специального занятия для сообщения содержания различных патриотических понятий, таких, как «Родина», «Патриотизм», «Патриотический долг», «Патриотическая позиция» и т.д. не выделялось, задача решалась в процессе всего занятия путем прямого и косвенного воздействия (через раскрытие содержания патриотических понятий и через эпос, через связь с личностью сказителя, через музыку народных композиторов). Например, при прохождении темы «Моя Родина – Казахстан» старшеклассникам было предложено прослушать кюи Курмангазы «Сары-Арка», Таттимбета «Саржайляу», причем названия не было названо. Были заданы вопросы:

– о характере прозвучавшей музыки. Старшеклассники в целом правильно определили: кюй «Сары-Арка» – оптимистический, энергичный, ликующий, радостный; кюй «Саржайляу» – нежный, светлый, лирический, мечтательный.

– о настроении, состоянии человека, выраженном в музыке и ситуации, когда по-

добное состояние бывает. Старшеклассники приводили различные жизненные ситуации, в основе которых лежал их собственный опыт: «когда человек мечтает о чем-то», «когда человеку грустно», «когда человеку радостно», «когда человек один в непогоду» и т.п.

Обсудив высказанные мнения, было решено: а) что по своему характеру первая музыка энергичная, ликующая, вторая – нежная и лирическая; б) что они выражают состояние человека о чем-то прекрасном, о будущем.

Итак, старшеклассники по героическому эпосу и кюям приобретали одновременно патриотические знания и умения раскрывать через них патриотическую позицию народа, сказителя и композитора и наблюдали ее проявления в жизни и в творчестве.

Однако нельзя забывать о том, что воздействие кюя на человека, в первую очередь, идет через эмоционально-чувственную сферу, а в основе осознанно-эмоционального восприятия кюя лежат чувства сопереживания, о развитости которых можно судить по определению эмоциональных состояний, выраженных в кюе. Об умении определять эмоциональные состояния мы можем говорить на основе высказываний самих старшеклассников. В эмоционально-осознанном восприятии кюя старшеклассниками в процессе занятий наметилось три момента: определение характера услышанного кюя; на основе определения характера кюя – определение эмоционального состояния, настроения человека; раскрытие идейно-патриотической направленности в содержании кюя. И все эти три момента эмоционально-осознанного восприятия кюя осуществлялись старшеклассниками успешно.

Своеобразным итогом воспитательной работы, направленной на формирование патриотизма старшеклассников средствами казахского героического эпоса, был КВН на тему «Слово о родном крае», в подготовке которого приняли участие три команды (11 класс).

*Цель КВН* – воспитание любви к родному краю, к его природе.

*Форма* – заочная экскурсия.

*Подготовительная работа:* класс делится на несколько групп, каждой из которых дается домашнее задание:

1) подготовить название команды, эмблему, девиз;

2) изучить особенности местности: горы, леса, овраги;

3) рассказать что-либо о любимых животных казахов;

4) для проведения мероприятия выбирается жюри (из родителей, учителей), которое готовит призы победителям, обговаривает критерии оценки и баллы каждого этапа. По итогам каждого конкурса подводятся предварительные итоги.

Содержание КВН.

Вступительное слово ведущего. Уважаемые натуралисты, сегодня мы с вами отправляемся в уникальное заочное, но очень познавательное путешествие. В пути вам очень пригодятся знания и смекалка, дружба и находчивость. Желаю удачи!

**I тур.** Команды отправляются в путь. Кто стоит у нас на старте? (объявляются команды-участники, которые разъясняют свою эмблему и девиз).

**II тур.** Ведущий. На пути нам встречаются любимые животные казахского народа, которым издавна посвящались многочисленные кюи, песни и легенды. Это беркут, лебедь, соловей, верблюд, конь и др. Кроме того, эти животные – полноправные герои эпических поэм, боевые соратники и друзья батыров.

Каждая команда рассказывает о животных, сопровождая свое повествование подготовленными репродукциями картин, отрывками из эпических поэм, казахскими пословицами и поговорками, фрагментами записей кюев «Бозайгыр» Таттимбета, «Ат калган» Даулеткерей, «Булбул» Дины, «Топан» Даулеткерей и др.

**III тур.** Ведущий: казахские акыны и кюйши часто в своем творчестве воспевали красоту родного края, прелесть родных пей-

зажей. Каждая команда должна вспомнить как можно больше песен и кюев о природе. (песни: Япурай, Назконыр, Гаухартас, Кызыл бидай, кюйи: «Сары Жайляу» Таттимбета, «Сары-Арка» Курмангазы, «Жайляу той» Казангапа).

**IV тур.** Командам дается задание прочитать казахские пословицы о родном крае по первым буквам картинок.

Например: для изображения пословицы «Родная земля – золотая колыбель» можно предложить по порядку следующие изображения: рыба, облако, дельфин, нарцис, арбуз, яблоко, змея, енот, морковь, лебедь, ястреб, зебра, огурец, лимон, овца, тигр, ананас, ячмень, кенгуру, осьминог, ложка, ы, белка, еж, лодка, ь.

**V тур.** Подведение итогов, награждение победителей.

Столь оригинальная организация занятия вызвала у учащихся живой, неподдельный интерес. Дух соревнования обострил внутренние стремления, вызвал к работе воображение, смекалку, находчивость. Учащиеся получили новые знания и закрепили старые, но не путем привычной беседы, а в процессе соревнования и борьбы.

**Заключение.** Таким образом, формы и методы, применяемые в процессе внеурочной работы, еще раз убеждают нас в том, что формирование патриотизма школьников может быть успешным, если оно совершается непрерывно, охватывает все стороны жизни юношества. Специфика процесса формирования патриотизма школьников заключается в систематическом накоплении знаний о казахском героическом эпосе, усиленном формировании убеждений, выработке устойчивых навыков и норм поведения, позволяющих активно развивать патриотическое сознание личности в современных условиях.

*Список использованных источников*

1. Бейсембаева А.А. Патриотическое воспитание школьников средствами казахского героического эпоса. Монография. – Алматы, 2015. – 216 с.

2. Государственная программа по патриотическому воспитанию граждан Казахстана. Указ Президента РК от 24.08.2006, №42.

3. Бижанов А., Касенов У. и др. Казахстанский патриотизм как ведущий фактор консолидации общества на этапе становления и развития РК как суверенного государства. – Алматы, 2000. – 19 с.

*References*

1. Bejsembaeva A.A. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami kazahskogo geroicheskogo e'posa. Monografiya. – Almaty, 2015. – 216 s.

2. Gosudarstvennaya programma po patrioticheskomu vospitaniju grazhdan Kazahstana. Ukaz Prezidenta RK ot 24.08.2006, №42.

3. Bizhanov A., Kasenov U i dr. Kazahstanskii patriotizm kak vedushchii faktor konsolidacii obshchestva na e'tape stanovleniya i razvitiya RK kak suverennogo gosudarstva. – Almaty, 2000. – 19 s.

*Аңдатпа*

Бейсембаева А.А. **Қазақ батырлық эпостары арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие берудің формалары мен әдістерінің сабақтан тыс жұмысы** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақалада қазақ батырлық эпостары арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие берудің формалары мен әдістерінің сабақтан тыс жұмысы қарастырылады. Сабақтан тыс жұмыстардың негізгі педагогикалық принциптері, формалары мен әдістері қарастырылады. Оқушылардың патриотизмін қалыптастыруға бағытталған білім беру тандаулы іс-шараларын өткізгендерін сипаттайды. Жүргізілген іс-шаралардың талдауы жасалып, оқушылардың білімдерін республиканың рәміздері туралы кеңейту мен тереңдетудің өзіндік формасы, оларды мемлекеттік рәміздерге құрметпен қарауға ықпалын тигізеді. Ресми рәміздер мемлекеттік білім идеяларын қалыптастыруға және орта мектеп оқушыларының санасына сәйкес құндылық бағдарларына, өркениет пен мәдениет рухын қалыптастыруға ықпал етеді.

*Түйін сөздер:* патриотизм, патриоттық тәрбие, батырлық эпосы, мектептен тыс жұмыстардың формалары мен әдістері.

*Abstract*

Beisembayeva A.A. **Forms and methods of patriotic education of schoolchildren by means of kazakh heroic epos in outstanding** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The article examines the forms and methods of patriotic education of schoolchildren through the means of the Kazakh heroic epic in after-hours work. The main pedagogical principles, forms and methods of extracurricular work are considered. The selective subjects of the spent educational actions directed on formation of patriotism of schoolboys are resulted. The analysis of the conducted events is given, the conclusions are drawn that the peculiar form of expansion and deepening of knowledge of schoolchildren about the symbols of the republic causes them respectful attitude to state symbols, and as a conscious civil position serves as an effective motivational core of high patriotism, love for the Motherland. To strengthen this position and upbringing, certain sensory-behavioral imperatives, it is certainly important to study state attributes. Official symbols have a certain influence on the formation of ideas of statehood and the corresponding value orientations in the minds of high school students, promotes the upbringing of the spirit of civilization and culture.

*Key words:* patriotism, patriotic upbringing, heroic epic, forms and methods of extracurricular work in school.



МРНТИ 16.21.61

Л.К. МАМЫТБЕКОВА<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
(Алматы, Казахстан)*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

### Аннотация

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов русскому речевому этикету (из опыта работы) в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая. Студенты, обучающиеся здесь из стран Восточной Азии, испытывают трудности в определении речевого поведения в новой среде, что приводит к коммуникативным неудобствам. Обучение русскому речевому этикету предполагает три важных компонента: 1) ознакомление с лексико-грамматическим составом речевого этикета; 2) лингвокультурологический подход к этикетному материалу; 3) интерактивную речевую деятельность иностранных студентов, в частности, из Китая. Обозначены формы речевой деятельности, выявлен национально-культурный компонент русского речевого этикета.

*Ключевые слова:* речевой этикет, формулы речевого этикета, речевое поведение, социальные роли, интерференция, лингвокультурологический подход, национально-культурный компонент, речевая деятельность, обращение как этикетный знак, интерактивные методы обучения.

В настоящее время усиливаются процессы интеграции и сотрудничество в различных областях науки и экономики, что вносит значительные изменения в обучении иностранных студентов. Этим фактором определяются реформы в системе образования Республики Казахстан последних лет. Интеграционные процессы требуют соответствующих решений от системы высшего образования, усиления международного компонента в деле подготовки специалистов, предполагают интернационализацию образования и науки.

Но, как и в любом большом и важном деле, существуют определенные трудности и проблемы. Иностранные студенты, прибывающие для обучения в Казахстан, проходят адаптацию, включающую несколько аспектов: приспособление к новой социально-культурной среде, новой системе образования, к новому языку общения, привыкание к новым климатическим, временным и бытовым условиям.

Основная цель обучения речевому этикету: 1) ознакомление иностранных студентов с формулами речевого этикета в зависимости

от различных ситуаций и условий; 2) осуществление лингвокультурологического подхода к анализу различных формул речевого этикета. Сопоставление этикетных слов обращения в русском и китайском языках; 3) овладение этикетными конструкциями в процессе практической речевой деятельности.

Для достижения поставленных целей были использованы словарные и текстовые материалы, содержащие национально-специфичные стереотипные устойчивые формулы общения в русском языке, а также такие методы обучения, как лингвистический анализ, сопоставительный анализ, метод выборки из словарей, упражнения и тренинги, интерактивные формы обучения, анкетирование, диалогизацию и внеаудиторную речевую практику и мониторинг результатов обучения, выполнение заданий по различным этикетным ситуациям показали хорошие результаты.

Первоначальное овладение языком включает в себя знание основ речевого этикета, без которого невозможно нормальное общение с жителями данной страны.

«Речевой этикет является важной частью национального языка и культуры, и существуют расхождения в национальных речевых этикетах» [1].

Студентов, прибывающих из стран Восточной Азии – из Китая, Кореи, Японии, а также Турции, Ирана в Казахский национальный университет им. Абая для изучения русского и казахского языков, преподаватели знакомят с речевым этикетом на начальном и последующем этапах обучения как с существенным элементом русской и казахской культуры.

Вся человеческая деятельность, в том числе и общение, отражает социальные условия, в которых она протекает. И наша речь строится по-разному в зависимости от того, кто общается, с какой целью, каким образом, какие между общающимися отношения. Известный исследователь русского речевого этикета Н.И. Формановская дает такое определение: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [2].

Основная цель обучения речевому этикету – ознакомление с формулами речевого этикета в зависимости от различных жизненных ситуаций и условий.

Все мы знаем, что к проблеме русского речевого этикета большой интерес проявили методисты русского языка как иностранного. Для студента, обучающегося в другой стране, эта проблема чрезвычайно актуальна: бедность словаря, неумение выбрать нужную формулу этикета, однообразие речи делают необходимым постановку вопроса о речевом этикете наряду с другими вопросами русской речи. Выполнить эту задачу можно лишь в том случае, если обучение русскому языку будет строиться как обучение речевой деятельности и, конечно, если внимание к слову станет предметом общей заботы всех преподавателей – предметников.

Добиться планируемых результатов обучения удастся лишь в том случае, если работа по развитию речи будет пронизывать весь процесс обучения, если знания о языке и речи, которые студенты получают, изучая строй языка, получают соответствующее преломление на практических занятиях.

К настоящему времени в методике преподавания иностранных языков сложилось четкое представление о том, что без учета лингвокультурологического аспекта невозможно адекватное усвоение культурных ценностей страны изучаемого языка, успешное овладение речью на иностранном языке, специфической узуальной речевого поведения. «Лингвокультурологией в преподавании русского языка иностранцам называется методика ознакомления иностранных школьников, студентов, стажеров, изучающих русский язык, с современной действительностью, культурой через посредство русского языка и в процессе его изучения» [3].

Учитывая лингвокультурологический аспект можно подойти к решению и лингво-методического вопроса о единице обучения применительно к речевому этикету. В речевом этикете практически всех народов можно выделить общие черты: так, практически у всех народов существуют устойчивые формулы приветствия и прощания, формы уважительного обращения к старшим и пр. Однако реализуют эти черты в каждой культуре по-своему. Как правило, наиболее развернутая система требований существует в традиционных культурах. При этом с известной долей условности можно сказать, что осмысление речевого этикета его носителями проходит как бы несколько стадий. Для замкнутой традиционной культуры характерна абсолютизация этикетных требований к поведению вообще, к речевому поведению в частности. Носитель другого речевого этикета воспринимается здесь как плохо воспитанный или безнравственный человек либо как оскорбитель. В более открытых внешним контактам социумах обычно более развито представление о различии речевого этикета у разных народов, а навыки подражания чу-

жому речевому поведению могут быть даже предметом гордости члена общества.

Для речевого этикета в целом характерны следующие признаки:

- Наличие адресанта и адресата (в момент и в точке контакта);
- Средство связи – специализированные устойчивые формулы;
- Социально предписанная форма этикетного поведения;
- Мотив – потребность (необходимость, долженствование, желательность) употребить единицу речевого этикета для включения контакта и поддержания общения;
- Цель – создать желательную тональность общения;
- Контактное положение коммуникантов.

Для понятия ситуации тематической группы («Обращение», «Приветствие», «Благодарность», «Извинение» и т. д.) добавится еще один компонент – тема высказывания, которая в речевом этикете трактуется специфично, как тема события. Именно эта тема отличает благодарность от пожелания, приветствие от прощания и т. д.

Для понятия конкретной ситуации добавятся компоненты: официальность/неофициальность обстановки общения и характер взаимоотношений общающихся. С последними признаками связаны характеристики стилистически маркированных единиц в синонимических рядах (тематических группах). Именно они отличают: *Разрешите приветствовать* от *Здорово*; *Прошу принять мои извинения* от *Пардон*; *Разрешите откланяться* от *Пока* и т. д.

Замечено, что речевой этикет оказывает влияние на характер взаимоотношений общающихся. Нарушение норм речевого этикета оборачивается невежливостью, неуважением к человеку, к партнеру. Вежливость – одно из понятий нравственности, «моральное качество, характеризующее человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающими» («Словарь по этикету»).

Национальная специфика речевого этикета проявляется и в его общей фразеологичности (фразеологизированные предложения), а также в наличии внутри микро-системы собственно фразеологизмов, поговорок, поговорок и других паремий. Так, в русском речевом этикете употребительными единицами являются пожелания *Ни пуха, ни пера! С легким паром!*, приветствия *Добро пожаловать! Хлеб-соль!*, фразы при встрече *Легко на помине! Сколько лет, сколько зим!*, при прощании *Не поминайте лихом!*, при приглашении *Милости прошу (к нашему шалашу)! Будьте как дома! Заходите, гостем будете!*, при представлении, знакомстве *Прошу любить и жаловать!* и др. Сюда же отнесем фразеологически связанное употребление определения *добрый* в формулах *Добрый день, Доброе утро, Добрый вечер, Добро пожаловать* и др. Многие из приведенных фразеологизмов оказываются без эквивалентными единицами. Так, вероятно, трудно найти соответствие единице *С легким паром!* в других языках и культурах, где народы не знают парной бани.

Выявление национальной специфики речевого этикета чрезвычайно важно. «Следует сказать, что обусловленность приемов языковой коммуникации – речевых действий, оказывается в зависимости от такого фактора, как специфика форм выражения, присущих членам данного национального языкового коллектива, т.е. от национально-культурных особенностей речевого поведения говорящего» [4].

«В системе обучения иностранных студентов русскому языку отрабатываются и умение ориентироваться в ситуации общения, в ролевых признаках партнера соответствовать социальным признакам и удовлетворять ожидания других людей. Стремится к образцу, сложившемуся в сознании носителей языка, действовать по правилам коммуникативных ролей говорящего или слушающего» [5, 6].

Цель занятий, посвященных речевому этикету, заключается в том, что через многократное повторение в типичных ситуациях у

студентов вырабатываются стереотип речевого поведения, выражающийся в устойчивых выражениях, формулах общения.

В результате студенты-иностранцы не будут строить заново каждый раз, когда им надо их будет употребить формулы, а используют готовые, отложившиеся в языковом сознании. Ведь в целом речевой этикет – это зона устойчивых, стереотипных, коммуникативных единиц языка, хотя каждый конкретный выбор в каждом конкретном речевом акте, как и всякий выбор, дело творческое.

Цель практических занятий – расширить круг представлений иностранных студентов о русском речевом этикете, развивать речь и культуру общения.

Для достижения поставленной цели должны быть решены следующие задачи: отобрать лингвистический материал, содержащий формулы речевого этикета в пределах тематических групп, наиболее распространенных в речевой практике студентов; анализировать материал с социолингвистической, стилистической, лингвокультурологической точек зрения; подобрать дидактический материал, способствующий развитию культуры речи и культуры общения; определить методические приемы обучения, активизирующие студентов во время занятий, повышающие интерес к изучению речевого этикета.

В системе обучения речевой деятельности, в овладении культурой речи, в усвоении речевого этикета немаловажную положительную роль играют дидактические игры в форме увлекательного исследования аспектов человеческого общения. Практические занятия оживляют процесс изучения речи, вносят элементы состязательности, позволяющие проявить себя, продемонстрировать свои умения, превзойти других.

Возникающий у учащихся интерес, естественно, обеспечивает более прочное усвоение теоретических знаний. Повышается культура их общения.

С точки зрения психологии, речевые умения и навыки, формированию которых отводится особая роль на занятиях русского язы-

ка и во внеурочной работе, – это действия учащихся с языковыми и речевыми материалами при овладении нормами литературного языка, речевого этикета, культуры речевого поведения.

В опыте обучения иностранных студентов нами была подготовлена следующая тематика занятий.

#### **Тематика занятий:**

Компьютерный урок по речевому этикету. Решение компьютерных задач.

Обращение как первоэлемент культуры общения (урок-комментарий).

Разговор по телефону (ролевая игра).

Урок-конференция «Речевой этикет по странам мира»

Безэквивалентные формы речевого этикета (практикум).

В качестве примера приведем конспект практического занятия по 5-ой теме:

#### **Безэквивалентные формы речевого этикета (практикум)**

*Цель занятия:* сформировать понятие фразеологичности речевого этикета, познакомить с безэквивалентными формулами этикета в лингвокультурологическом аспекте; выработать навыки умелого пользования речевыми оборотами в повседневном общении.

*Ход урока:* Знакомство с фразеологическим словарем русского языка под редакцией А.И. Молоткова.

Это особый вид толкового словаря, в котором впервые дается 4 000 разработок фразеологизмов русского языка, то есть выражений типа: бить баклуши, пожинать лавры, под сурдинку и т.п. В словаре даны толкования значений фразеологизмов, приведены различные формы их употребления, их синонимы и антонимы, а в некоторых случаях сведения о происхождении фразеологизмов. На примерах из классической и современной русской литературы показано, как фразеологизмы употребляются в речи.

*Работа со словарем.*

Найти и записать фразеологизмы, обозначающие приветствие.



*Добро пожаловать!* – приветствие, вежливое приглашение приехать, войти, зайти. *С легким паром!* – приветствие и пожелание здоровья тому, кто только что попарился в бане или помылся.

*Чай да сахар!* – приветствие, доброе пожелание тем, кого застали чаепитием.

*Ни пуха, ни пера!* – пожелание тем, кто отправляется на выполнение трудного дела.

*Прочитать фрагмент лекции преподавателя.*

Ясно, что при объяснении коммуникативных единиц речевого этикета необходимо лингвострановедческое, а также и собственно страноведческое комментирование и ситуаций, и единиц.

Национальная специфика речевого этикета демонстрируется и тем, что устойчивые формулы хранят речения с этимологическим значением, потерявшим на современном этапе свой смысл. Так, например, в монгольском обиходе, при этом также среди горожан и интеллигентов, осведомление о делах, типа *Как дела? Как жизнь?* звучат приблизительно так: *Как кочуете? Как скот? Как зимуете?*

Несомненно, интересны поговорки, всякого рода присловья, сопровождающие речевой этикет, нередко с оценками, социально относящим паремию к более широкому или узкому социуму, типа *как говорится, как говорят, так у нас говорят, как здесь говорят* и т.п. Так в ситуации приглашения *садиться* (присаживаться) нередко пословичное сопровождение: *В ногах правды нет*, например: *В ногах, как говорится, правды, нет* (В. Липатов).

Конечно, все, что говорилось о речевом этикете должно быть тщательно исследовано в аспекте национально-культурном. Таким образом, в анализе употребления единиц речевого этикета в узуальном аспекте возможен и нужен тройной скрещивающийся комментарий – с позиции социолингвистики, методики и лингвокультурологии (в том числе и этнолингвистики).

*Работа по развитию речи.*

Составьте 2-3 примера диалога, используя безэквивалентные формулы *«Милости про-*

*сим!» «Сколько лет, сколько зим!» «С легким паром!» «Прошу любить и жаловать».*

*Работа со словарем.*

Найти и записать фразеологизмы-пожелания.

«С Богом!» – пожелание успеха в каком-либо деле, начинании и т.п.

«Многие лета» – пожелания долголетней жизни, благополучия.

«Бог в помощь!» – выражение пожелания успехов в труде, в каком-либо виде деятельности.

«С миром» – (во втором значении) пожелание счастливого пути уходящему, уезжающему или пожелание добра, остающемуся при прощании.

«В добрый час!» – выражение пожелания удачи, благополучия в чем-либо, обычно при начинании какого-либо дела.

Данные фразеологизмы не имеют парадигматических форм, т.е. нельзя сказать: «с Богами», «многая лето», «помоги Бог», «над миром», «с добрым часом».

*Методические выводы:*

1. Речевые ситуации, созданные в сценарии, смоделированы на основе наблюдений над повседневной речью студентов-иностранцев и окружающих людей, а также на основе традиционных текстов.

Для задач отобранны преимущественно те формулы речевого этикета, которые актуальны для студентов в современных условиях.

Приведенный перечень формул речевого этикета в процессе общения может расширяться или уменьшаться от особенностей контингента по усмотрению преподавателя.

2. Очень важно, чтобы иностранные студенты почувствовали, что использование различных формул речевого этикета делает их речь более точной, выразительной и эмоциональной. А это – необходимое условие установления взаимоотношения между людьми. Так как в речевом этикете передается социальная информация о говорящем и его адресате, о том, знакомы они или нет, об отношениях равенства/неравенства по возрасту, служебному положению, общих личных отношениях (если они знакомы), о том,

в какой обстановке (официальной/неофициальной) происходит общение и т.п.

3. Предложенные темы и формы уроков – лишь часть системы обучения речевому этикету. Такие нетрадиционные формы занятий, как компьютерный урок, ролевая игра «Разговор по телефону», лингвокультурологическое комментирование, урок-конференция «Речевой этикет по странам мира», урок-практикум на тему «Безэквивалентные формы речевого этикета» и другие могут повысить интерес к урокам русского языка, развить речевые способности студентов-иностранцев в овладении русским речевым этикетом.

Организуя систему обучения русскому речевому этикету, необходимо учитывать, что в жизни речь всегда включается в деятельность общения, а значит иностранный студент должен знать к кому, зачем и при каких обстоятельствах он обращается и к какой речевой цели стремится. Вот почему целесообразной методической основой является создание различных речевых ситуаций. Использование интенсивных методов обучения, нацеленных на скорейший результат, таких как ролевые игры, тренинги, компьютерные уроки, портфолио, уроки-конференции, составление таблиц с этикетными словами, позволяют лучше овладеть русским речевым этикетом.

Таким образом, обучение иностранных студентов в лингвокультурологическом аспекте позволяет использовать знания в речевой практике, чувствовать себя увереннее в новой языковой среде. Решение методических проблем нацелено на использование интерактивных форм вузовского обучения.

#### Аңдатпа

Мамытбекова Л. К. Шетелдік студенттерді орыс сөйлеу этикетіне оқыту //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақалада Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетте (жұмыс тәжірибесінен) орыс тілдегі сөйлеу әдебіне шетелдік студенттерін үйрету мәселесіне арналған. Шығыс Азия елдері келген студенттер жаңа ортада сөйлеу мәнерін анықтауда қиындықтарға жолығып, коммуникативтік қиындықтарға соқтығады. Үйретудің 3 маңызды қыры: 1) сөйлеу әдебінің лексика-грамматикасын меңгеру; 2) әдептілік деректерге лингвомәдени көзқарас; 3) шетелдік, атап айтқанда қытайдан келген студенттердің интерактивті сөйлеуі. Мақалада сөйлеу қызметінің түрлері белгіленіп, орыс тілдегі сөйлеу әдебінің компоненті анықталды.

#### Список использованных источников

1. Живулин В.Т. Межкультурное общение: преподаватель и студент в условиях интеркультурного взаимодействия: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: СПбГПУ, 1998.
2. Формановская Н.Н. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1982.
3. Формановская Н.Н. Русский речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989.
4. Национально-культурная специфика речевого поведения: Сборник статей. – М., 1987.
5. Чан Динь Лам. Русский речевой этикет: Учебное пособие для студентов-иностранцев. – Алматы, 2008.
6. Чан Бик Тхы. Современный русский язык в обучении вьетнамцев //Педагогика и психология. Научно-методический журнал КазНПУ имени Абая. – 2016. –№1 (26). – С.132-137.

#### References

1. Zhivulin V.T. Mezskul'turnoe obshchenie: prepodavatel' i student v usloviyah interkul'turnogo vzaimodejstviya: Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. – SPb.: SPbGPU, 1998.
2. Formanovskaya N.N. Russkii rechevoj e'tiket: lingvisticheskii i metodicheskii aspekty. – M.: Russkii yazyk, 1982.
3. Formanovskaya N.N. Russkii rechevoj e'tiket i kul'tura obshcheniya. – M.: Vysshaya shkola, 1989.
4. Nacional'no-kul'turnaya specifika rechevogo povedeniya: Sbornik statej. – M., 1987.
5. Chan Din' Lam. Russkii rechevoj e'tiket: Uchebnoe posobie dlya studentov-inostrancev. – Almaty, 2008.
6. Chan Bik Thy. Sovremennyi russkii yazyk v obuchenii v'etnamcev //Pedagogika i psihologiya. Nauchno-metodicheskii zhurnal KazNPU imeni Abaya. – 2016. –№1 (26). – S.132-137.

*Түйін сөздер:* сөйлеу әдебі, сөйлеу әдебіндегі формулалар, сөйлеу мінез-құлқы, әлеуметтік рөлі, интерференция, лингвомәдени көзқарас, ұлттық-мәдени компонент, тілдік қызмет, өтініш ретінде әдеби белгісі, оқытудың интерактивті әдістері.

*Abstract*

Мамытбекова Л.К. **Teaching the russian speaking etiquette to foreign students** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The article is devoted to the problem of teaching foreign students to Russian speech etiquette (based on work experience) at the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Students who study here from East Asian countries experience difficulties in determining speech behavior in the new environment, which leads to communicative inconveniences. Teaching Russian speech etiquette involves three important components: 1) acquaintance with the lexico-grammatical composition of speech etiquette; 2) linguistic and cultural approach to etiquette material; 3) interactive speech activity of foreign students, in particular, from China. Forms of speech activity are designated, the national cultural component of Russian speech etiquette is revealed.

*Keywords:* speech etiquette, speech etiquette formulas, speech behavior, social roles, interference, linguistic and cultural approach, national cultural component, speech activity, addressing as an etiquette sign, interactive teaching methods.

МРНТИ 14.23.11

*А.Д. СЫЗДЫКБАЕВА<sup>1</sup>, А.Т. АСҚАРБЕК<sup>2</sup>*

*<sup>1,2</sup>Казахский государственный женский педагогический университет,  
(Алматы, Казахстан)*

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ**

*Аннотация*

В статье рассмотрены особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством элементов сказкотерапии. Актуальность исследования определяется той уникальной ролью, которую играет речь в становлении личности ребенка-дошкольника, а также необходимость усвоения ребенком разговорной речи. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения.

В данной работе проанализированы характерные особенности развития связной речи, перечислены основные приемы, используемые при развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста. На основе проведенного исследования предлагаются другие приемы по повышению уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста. В данной работе авторами была взята не вся «сказкотерапия» в целом, а ее элемент- сочинение сказки детьми. В ходе исследования были установлены особенности использования элементов сказкотерапии как метода для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста. На взгляд авторов использование подобного метода позволяет вовлечь ребенка в активную самостоятельную работу, также авторами раскрыты содержание понятия «сказкотерапия». Анализ и систематизация научно-методической литературы в данной области, позволяют авторам выделить достоинства данного метода. В системе работы по сказкотерапии авторы предлагают специальные этапы и разработанные занятия в работе с детьми. Делаются выводы о возможности использования данного метода для повышения уровня связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* развитие, речь, связная речь, старший дошкольник, сказки, составление сказки, самостоятельность, сказкотерапия.

**В**ведение. Вопросы развития связной речи у дошкольников приобретают сегодня первостепенное значение. Это обусловлено, прежде всего, тем, что только развитая связная речь позволяет ребенку свободно общаться с окружающими людьми, «включает» его в активный процесс коммуникации. От того, насколько точно, лаконично и уместно (в соответствии с конкретной речевой ситуацией) ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения.

В настоящее время проблемы, связанные с процессом развития связной речи являются центральной задачей речевого воспитания детей, так как дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Это, прежде всего, связано с социальной значимостью и ролью в формировании личности.

Проблемами развития речи детей дошкольного возраста занимались такие ученые как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн, О.И. Соловьева, Д.Б. Эльконин и др.

С.Л. Рубинштейн отмечает: «Связность – означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [1].

Е.И. Тихеева считает: «Связная речь неотделима от мира мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития» [2].

По мнению А.А. Леонтьева: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [3].

По мнению М.М.Алексеева и В.И Яшиной, развитие связной речи занимает важное место в процессе речевого развития старших дошкольников. В результате дошкольники 6-7 лет при необходимости довольно четко, грамотно и ярко отвечают на поставленные вопросы, могут составить описание картинки или рассказ на заданную тему, нуждаясь при этом, однако, в предшествующем образце взрослого [4].

Анализ учебно-методической литературы показал, что, несмотря на немалое количество работ, посвященных развитию связной речи у детей дошкольного возраста, данная проблема еще далека от решения: имеется широкий круг вопросов, нуждающихся в дополнительных методических, психологических и лингвистических исследованиях, а также в теоретическом и экспериментальном обосновании.

Таким образом, рассмотренные трактовки показывают, что связная речь выполняет основные социальные функции, оказывая ребенку помощь в установлении коммуникативных связей с окружающими, усвоении принципов и норм поведения, общественной морали, выступая тем самым мощным средством развития психики, интеллекта, самой личности.

Овладение связной речью сказывается и на эстетическом воспитании, так как используемые в процессе обучения пересказы литературных произведений, составление рассказов, самостоятельные сочинения развивают яркость, выразительность и образность речи, обогащая художественно-речевой опыт ребенка [5, С. 87].

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.



Для достижения связности речи необходимо также уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений. Отечественными авторами выпущены и используются в практике обучения и воспитания детей дошкольного возраста различные, пособия, рабочие тетради (Орлова Л.И., Трофимова С.В., Сатимбекова М.С., Наурызбаева А.Н., Ауельбаева С.С.) [6]

**Основная часть.** Развивающее обучение ставит своей целью не формирование знаний, умений и навыков, а развитие личности ребенка. Традиционное обучение продолжает ориентироваться на развитие коммуникативной компетенции дошкольника (совокупности конкретных знаний и умений) вне учета субъектных свойств речи, определяющих речевое поведение (выбор речевых тактик в коммуникации) личности.

Существуют следующие приемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста:

- пересказ;
- заучивание наизусть;
- демонстрация иллюстраций, картин;
- рассказывание по игрушкам, картинам;
- беседы и т.д.

Наблюдения показывают, что традиционное обучение дошкольников пересказыванию строится на подражательной основе, преобладают репродуктивные приемы руководства. Функция ребенка на таком занятии исполнительская, а не развивающая. Дети отчуждены от самостоятельного выбора способов исправления ошибок и неудач пересказывания, оценочного этапа результатов обучения. Это препятствует развитию таких свойств личности ребенка, как самостоятельность, активность, творчество.

Отсутствие системы работы не дает возможности дошкольникам удовлетворить коммуникативную потребность, проявить творческую активность в виду ограниченно-

го времени на занятии, отводимого на пересказ сказки. Так, у детей нет возможности улучшить пересказ ни на основном, ни на последующих занятиях, поскольку традиционная методика обучения рассказыванию не предполагает повторного обращения к произведению.

Таким образом, изучив научно методическую литературу по данной теме, мы определили, что к сказкам в своем творчестве обращались многие известные зарубежные и отечественные психологи: Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарднер, А.Менегетти, М.Осорина, Е.Лисина, Е.Петрова, Р.Азовцева, Т.Зинкевич-Евстигнеева и другие. Все они свидетельствуют о возможности использования сказки для развития связности речи детей.

Анализ и систематизация научно-методической литературы по данной теме позволяет нам выделить следующие достоинства сказкотерапии:

- повышает познавательный интерес и мотивацию к учебной деятельности;
- способствует расширению содержания игры, активации творческого потенциала ребенка и подводит детей к игре-фантазированию;
- побуждает ребёнка анализировать, рассуждать, отыскивать причинно-следственные взаимосвязи, делать выводы;
- тексты сказок расширяют словарный запас, помогают ребенку строить диалог;
- влияет на развитие связной речи.

*Сказкотерапия* – это метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром (Т. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Грабенко, Д. Фролов, Н. Погосова) [7; 8; 9].

В данной работе мы берем не всю сказкотерапию в целом, а ее элемент – сочинение сказки детьми. Особенность предлагаемого цикла сказкотерапии состоит в том, что развитие личности дошкольника происходит в гармонии и согласованности с успешным овладением грамотной и связной речью.

Сказкотерапия – интегративная деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний.

В системе работы по сказкотерапии нами выделены *три этапа* работы с дошкольниками.

1. *Слушаем.* Перед прочтением сказок проводится пропедевтическая работа, цель которой – организовать внимания детей, подготовить их к восприятию. Это отгадывание загадок о персонажах произведения, уточнение отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте, демонстрация соответствующих картинок. Тексты сказок читаются детям дважды, в медленном темпе. При повторном чтении используется прием завершения детьми сказки.

2. *Рассказываем.* Разбор содержания сказок проводится в вопросно-ответной форме, вопросы направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, на определение действующих лиц и наиболее значимые детали повествования. В качестве вспомогательного средства, при обучении детей дошкольного возраста сказкотерапией навыкам связной речи, можно назвать использование моделирования плана высказывания. Каждая организованная образовательная деятельность сопровождается различного рода наглядным и игровым материалом.

3. *Сочиняем сказку.* Самостоятельное сочинение сказок, историй приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности. Используются такие основные виды рассказывания как: придумывание и завершение сказки, составление сказки на предложенную тему с опорой на иллюстрированный материал, коллективное сочинение сказки. Этот этап – вершина словесного творчества ребенка. Ребенок учится мыслить и передавать его в связном повествовании. У него формируется

умение понятно, четко, связно и последовательно излагать свои мысли.

Таким образом, нами были разработаны и проведены 3 занятия:

Занятие 1. «Продолжи сказку»

Занятие 2. «Создание сказки по заданным условиям»

Занятие 3. «Сказка на свободную тему»

Возможности сказки при условии творческого подхода к ней настолько велики, что, позволяют предлагать «сказочные» занятия по развитию связной речи детям самых различных возрастов с различным уровнем речевого и интеллектуального развития.

До того, как были проведены данные занятия, дети были ознакомлены со следующим алгоритмом строения и структурой сказки. Мы взяли структуру волшебной сказки по В.Я. Проппу:

– *Завязка.* Начальная или вводная ситуация иногда обставляется подчеркнутым благополучием. Все обстоит прекрасно: сын да дочь «такие дородные, такие хорошие».

– *Начальная ситуация* иногда бывает эпически распространена. Старики бездетны. Они молятся о рождении сына. Герои рождаются чудесным образом.

– *Действие* же начинается с того, что происходит какое-нибудь несчастье. Все начинается с того, что кто-нибудь из персонажей, перечисленных в начальной ситуации, на время уезжает.

– *Запреты* – очень важный и интересный культурно-исторический элемент. По тому, что запрещается, можно определить эпоху и ее характер.

– *Нарушением запрета* вызывается начальная беда. Беда в дальнейшем вызовет противодействие, и этим приводится в действие весь ход сказки.

– *Недостача.* Однако не все волшебные сказки начинаются с беды. Иногда беде соответствует какая-нибудь ситуация, при которой чего-то не хватает. Эффект получается тот же, что и при похищении.

– *Развязка.* В развязке герою предстоит выдержать бой со своим противником [10].

Диагностика на выявление уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на основании методик Е.А. Стребелевой «Расскажи какой» и «Составь рассказ».

Выборка состояла из 26 детей. Результаты данных диагностик на констатирующем этапе показали, что как в контрольной, так и в экспериментальной преобладает средний и низкий уровень связности речи у детей.

После проведенных нами серий занятий уровень связности речи детей значительно повысился. Самостоятельное сочинение сказок приближает детей к тому уровню связной речи, который потребуется и для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности.

На контрольном этапе мы повторно замеры показатели двух групп по двум диагностикам. Здесь мы увидели значительные изменения в экспериментальной группе, показатель уровня связности речи детей повысился почти в два раза, тогда как в контрольной группе он остался практически прежним.

**Заключение.** Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе работы с детьми дошкольного возраста. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей как старшего дошкольного, так и, в особенности, школьного возраста.

Использование приема сказкотерапии в системе в работе по развитию связной речи дает положительный результат, что подтверждается данными диагностики уровня речевого развития детей.

Метод работы со сказкой имеет многовековую историю, хотя научное обоснование и целенаправленное использование в работе с детьми, он получил только около десяти лет назад. Сегодня этот метод является одним из наиболее широко освещаемых в современной литературе и одним из самых перспективных. Достоинство и роль этого метода в работе с детьми неоспоримы: это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность.

Таким образом, во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет ра-

бота над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Умение рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги, а, следовательно, влияют на развитие связной монологической речи. Работа со сказкой способствует развитию просодической стороны речи: тембра голоса, его силы, темпа, интонации, выразительности.

Безусловно, в развитии речи эффективны разные способы, такие как заучивание стихов, многократное повторение скороговорок, мимические упражнения. Однако едва ли не самым эффективным, интересным и познавательным способом совершенствования разговорных способностей является сказкотерапия для дошкольников. Примеры сказок находятся в открытом доступе, и при желании родители, не обращаясь к специалисту, могут самостоятельно испробовать этот эффективный метод на своем ребенке.

#### *Список использованных источников*

1. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 1999. – 560 с.
2. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей детского сада /Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников /М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
5. Шорохова О.А. Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
6. Арушанова А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника //Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников: Сб. научных статей /Отв. ред. А.М. Шахнарович. – М.: Институт национальных проблем образования МОРФ, 2005. – С. 7-11.

7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб. – 1998.

8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. – СПб.: Речь, 2008. – 240 с.

9. Шужебаева А.И., Таурбекова А.С. Сказкотерапия как метод коррекции агрессивного поведения детей подросткового возраста //Педагогика и психология: научно-методический журнал. – 2015. – №1 (22). – С.160-164.

10. Пропп В.Я. Русская сказка. – М.: Лабиринт, 2000. – 416 с.

4. Alekseeva, M.M. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov /M.M.Alekseeva, V.I.YAshina. – M.: Akademiya, 2000. – 400 s.

5. SHorohova O.A. Igraem v skazku. Skazkoterapiya i zanyatiya po razvitiyu svyaznoj rechi doshkol'nikov. – M.: TC Sfera, 2008.

6. Arushanova A.G. K probleme opredeleniya urovnya rechevogo razvitiya doshkol'nika // Problemy rechevogo razvitiya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov: Sb. nauchnyh statej /Otv. red. A.M. SHahnarovich. – M.: Institut nacional'nyh problem obrazovaniya MORF, 2005. – S. 7-11.

7. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Put'k volshebstvu. Teoriya i praktika skazkoterapii. – SPb. – 1998.

8. Zinkevich-Evstigneeva T. D. Formy i metody raboty so skazkami. – SPb.: Rech', 2008. – 240 s.

9. SHuzhebaeva A.I., Taurbekova A.S. Skazkoterapiya kak metod korrekcii agressivnogo povedeniya detej podrostkovogo vozrasta // Pedagogika i psihologiya: nauchno-metodicheski zhurnal. – 2015. – №1 (22). – S.160-164.

10. Propp V.YA. Russkaya skazka. – M.: Labirint, 2000. – 416 s.

#### References

1. Rubinshtejn S.L. Razvitie svyaznoj rechi // Hrestomatiya po teorii i metodike razvitiya rechi detej doshkol'nogo vozrasta /Sost. M.M.Alekseeva. V.I.YAshina. – M.: Akademiya, 1999. – 560 s.

2. Tiheeva E.I. Razvitie rechi detej (rannego i doshkol'nogo vozrasta): Posobie dlya vospitatelej detskogo sada / Pod red. F.A.Sohina. – M.: Prosveshchenie, 1981. – 159 s.

3. Leont'ev A.A. YAzyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. – M.: Prosveshchenie, 1969. – 214 s.

#### Аңдатпа

Аскарбек А.Т., Сыздыкбаева А.Д. **Ертегітерапия элементтері арқылы ересек мектепке дейінгі баланың байланыстырып сөйлуінің** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақалада мектепке дейінгі ересек топ балаларының ертегітерапия элементтері арқылы байланыстыра сөйлеу дағдыларының даму ерекшеліктері қарастырылған.

Зерттеудің өзектілігі ересек мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу дамуының ерекшеліктері көрсетіліп, оның жеке басының қалыптасуындағы, сондай-ақ баланың сөйлеуге деген қажеттілін арттырудағы бірегей рөлімен анықталады.

Тіл – адамзат қарым-қатынасының, дүние танымының ең маңызды құралы бола отырып, мәдени, рухани қазыналарын ұрпақтан-ұрпаққа жеткізетін негізгі каналы. Сондай-ақ оқыту мен тәрбиелеудің ең басты, қажетті шарты болып табылады.

Бұл жұмыста байланыстыра сөйлудің өзіне тән ерекшеліктері талданып, мектепке дейінгі ересек топ балаларының сөйлеу дағдыларын дамытудың басты әдіс-тәсілдері келтірілген. Жүргізген зерттеу жұмыстарының негізінде мектепке дейінгі ересек топ балаларының байланыстыра сөйлеуін дамыту деңгейі бойынша басқа тәсілдер ұсынылған. Авторлар «ертегітерапия» ұғымының мазмұнын ашып, ол ұғымның артықшылықтарын көрсетілген. Бұл мақалада бүтіндей «ертегітерапия» емес, тек оның элементі – балалардың ертегі құру әдісі алынған.

Зерттеу барысында ертегітерапия элементтерінің ерекшеліктері, сондай-ақ ертегітерапия элементтері ересек мектепке дейінгі баланың байланыстырып сөйлеу дамуына әсер етіп, оның тиімді әдіс екені анықталған. Авторлардың көзқарасынша, бұл әдісті қолдану баланың өзбетінше белсенді іс-әрекет жасауға жетелейді.

*Түйін сөздер:* дамыту, сөйлеу, байланыстырып сөйлеу, ересек мектепке дейінгі бала, ертегі құрастыру, ертегілер, дербестік, ертегітерапия.

#### Abstract

Syzdykbaeva A., Askarbek A. **The development of coherent speech in children of preschool age through elements of fairy tale therapy** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.



The article examines the features of the development of coherent speech in children of the senior preschool age by means of elements of fairy tale therapy. The relevance of the study is determined by the unique role played by speech in the development of the personality of the preschooler's child, as well as the need for the child to learn colloquial speech. Being the most important means of human communication, knowledge of reality, language serves as the main channel for acquaintance with the values of spiritual culture from generation to generation, as well as a necessary condition for upbringing and education. In this paper, the characteristic features of the development of coherent speech are analyzed, the main methods are listed. Used in the development of coherent speech, on the basis of an older preschool study, techniques are offered to increase the level of development of coherent speech in children of older preschool age.

In this work, the authors did not take all the «fairy tale therapy» as a whole, but its element, the composition of a fairy tale by children. In the course of the study, the peculiarities of using the elements of fairy-tale therapy as a method for the development of coherent speech in children of the senior preschool age were cleared. In the opinion of the authors, the use of such a method allows the child to be involved in active independent work, and the authors also disclose the content of the concept «fairy-tale therapy». Analysis and systematization of scientific and methodological literature in this field allow authors to highlight the merits of this method. In the system of work on fairytale therapy, the authors offer special stages and developed classes in working with children. Conclusions are made about the possibility of using this method to increase the level of coherent speech in children of older preschool age.

*Key words* : development, speech, coherent speech, senior preschooler, stories, compilation of stories, independence, fairytale therapy.

МРНТИ 14.01.85

Р.Т. КАСЫМОВА<sup>1</sup>, Н.К. САРСЕКЕЕВА<sup>2</sup>, Р.М. МЕЙРАМГАЛИЕВА<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
(Алматы, Казахстан)

## РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРПРЕТАЦИИ И АНАЛИЗА НОВОГО ЗНАНИЯ

### Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме рефлексии в учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется диалогической модели обучения русскому языку, а также рассмотрению способов формирования рефлексии как одного из важных механизмов учебной деятельности. Это позволяет осуществить переход от знаниевой парадигмы на развитие творческих возможностей обучаемого, когда на первый план выступают не внешние, а внутренние мотивы. Формирование рефлексии способствует переводу учащегося с объекта педагогического воздействия на активный субъект обучения. С одной стороны, ученик выполняет определенные учебные действия и приобретает новый опыт, с другой – учитель ставит его в такие условия, когда ему необходимо осмысливать свои действия, что позволяет превратить их в новые знания.

*Ключевые слова*: рефлексия, учебная деятельность, текст, коммуникация, диалог.

**В**ведение. В числе приоритетных задач современной концепции образования Республики Казахстан называется развитие личности, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. К одной из важнейших задач языковой политики относится развитие полилингвизма, обя-

зательным компонентом которого является русский язык.

По выражению Мишеля Фуко, «язык является исходной формой всякой рефлексии» [1, С.117]. Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – это «способность человеческого мышления к критическому самоанализу» [2].

Она рассматривается и как «...один из самых интересных и сложных процессов среди тех, которые мы наблюдаем в деятельности; одновременно рефлексия является важнейшим моментом в *механизмах развития* деятельности, моментом, от которого зависят все без исключения организованности деятельности, в том числе смысл текстов и значения отдельных знаков и выражений» [3, С.18].

Под рефлексией понимается «приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как *предметом*, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [4, С.136]. В ней выделяют два наиболее важных аспекта: а) рефлексия как процесс и особую структуру в деятельности; б) рефлексия как принцип развертывания схем деятельности [3, С.20].

**Основная часть.** Одним из самых крупных гуманитарных открытий XX века С. Соловейчик [5, С. 286] называл «представление о себе», «я – концепция». Но это не связано с самооценкой, с самоуважением, с самоанализом, а является внутренним образом самого себя, внутренним нравственным лицом. В формировании новой методической парадигмы принцип антропоцентризма занимает ведущую позицию, так как уникальность феномена человека как объекта научного исследования, представляющего собой единое целое, приобретает особую значимость на пороге нового тысячелетия.

Заметно возрос интерес ученых к описанию языка с точки зрения активного участника коммуникации. Ответы на вопросы «Для чего?» и «Насколько это жизненно необходимо лично для меня?» и формируют «картину мира» носителя идиолекта и языкового коллектива.

О важности создания условий для саморазвития, самореализации личности обучаемого писал в свое время Л.В. Щерба: «К сожалению, жизнь людей не проста, и если мы хотим изучить жизнь, – а язык есть кусочек жизни людей, – то это не может быть просто и схематично. Всякое упрощение,

схематизация грозит разойтись с жизнью, а главное, перестает учить наблюдать жизнь и ее факты, перестает учить вдумываться в ее факты. Важно не то, что дети бойко и без ошибки, по старой или новой системе, классифицировали слова, а важно то, чтобы дети сами подмечали существующие в языке категории, вдумывались в слова, в их смысл и связи» [6, С.98-99].

Как известно, обучение – это, в первую очередь, передача накопленного обществом опыта. И соотнесение содержания учебного текста с жизненным опытом обучаемых позволяет осуществить смысловое восприятие текста, которое является одним из существенных компонентов внутренних механизмов речевой коммуникации.

При переходе от традиционного образования к образованию, направленному на развитие креативности обучаемых, учитель не дает знания в готовом виде, а учит добывать знания или знания новые для самих учащихся, учит умению использовать знания и умения в новой ситуации.

Трансформация знаний предполагает выход к решению новых задач на основе имеющихся знаний. Для понимания пути своего развития обучаемый должен быть поставлен в такие условия, когда он пытается найти ответы на вопросы: «*чем я был? – что я сделал? – чем я стал?*» [7, с.246]. Все три позиции «Я», находящиеся в центре понимания личности, способствуют формированию потребности в рефлексии.

Учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы ее результат был направлен на изменение, а значит, и на развитие самого ученика. Использование рефлексии в учебных целях предусматривает перевод учащегося с объекта педагогического воздействия на активный субъект обучения, тем самым личность обучаемого перемещается в центр учебного процесса.

Ведь к этапу рефлексии применима концепция «зеркала», так как «...в бытии есть не только объект, но и другой субъект – «зеркало», которое отражает и то, что я воспринял, и меня самого. Для человека другой человек – мерилло, выразитель его «человечности» [8,

С.69]. По мнению М.Мамардашвили, «...мы весь мир видим в зеркальных отражениях. В том числе и самих себя. То, что в нас происходит, нам более всего недоступно. Например, что я на самом деле чувствую, думаю и т.д. Не то, что «я думаю, я думаю», а чем я думаю. Этого фактически я никогда не знаю» [9, С.52].

Понимание текста основано на диалоге между автором и читателем, понимание целого высказывания всегда диалогично, в основе понимания любого текста лежит диалог как реальная единица общения между автором текста и читателем [10, С.306]. Интерес к феномену понимания неродной речи объясняется связью с продуктивной, творческой деятельностью младших школьников.

Так как «рефлексия (= «отражение») есть возврат из путешествия в космос на себя; рефлексия – круг мысли, возвратная мысль, о – предел–енная» [11, С.219-220], то, например, после знакомства со стихотворением К. Чуковского «Телефон» на уроке русского языка в 3 классе учащиеся пытаются ответить на вопрос, нацеленный на содержание воображаемого диалога с писателем: «*Что бы я сказал известному детскому писателю по телефону? О чем бы мы разговаривали по телефону?*».

Другим примером может служить постановка учащихся в позицию «вне текста» при коллективной беседе по сказке А. Милна «Винни-Пух и все-все-все»:

– *Про кого эта сказочка? Кто тебе понравился и почему?*

– *Найди слова, которые помогают нам представить Винни-Пуха и Кристофера Робина.*

– *Прав ли Винни-Пух, когда сказал про себя: «Я притворюсь, как будто я маленькая черная тучка. Тогда они не догадаются!..»*

– *Представь себе, что ты видел, как Винни-Пух взлетел в небо и остановился напротив дерева. Расскажи о том, что ты мог видеть, от своего имени.*

– *В сказке рассказывается о том, что думал медвежонок, находясь перед дуплом, а вот о том, что происходило в дупле, как вели себя пчелы, о чем они думали и что ре-*

*шили, ничего не сказано. Придумай, что же происходило в пчелином дупле.*

Продуманные формулировки рефлексивных вопросов, выполнение которых приводит к необходимости извлекать каждому ученику из текста свой смысл, отличающийся от смысла других, помогают творческому преобразованию учебного материала, сделать процесс чтения увлекательным, проводить сопоставления, сравнения [12].

**Выводы.** В условиях информационно насыщенного, компьютеризованного мира, в котором живут современные школьники, необходимо усилить, с одной стороны, значимость социального опыта в целом и индивидуального опыта в частности для самореализации и самовыражения языковой личности, с другой – основанное на первом факторе природное стремление учащихся к познанию себя и окружающего мира средствами второго языка.

Важно подчеркнуть, что через рефлексии происходит зеркальное отражение и самого обучаемого, и того текста, с которым он работает. Следовательно, метод бахтинского диалога позволяет перенести акценты со знаниевой парадигмы на развитие творческих возможностей обучаемого, когда на первый план выступают не внешние, а внутренние мотивы, когда он соотносит учебный текст со своим (пусть даже небольшим) жизненным опытом, так как это отвечает его природному стремлению к саморазвитию, к самореализации.

Итак, предлагаемый подход отвечает гуманизации процесса обучения и еще раз подтверждает тот факт, что урок – это прежде всего творчество. И это должно быть самым главным девизом любого урока, урока, на котором доминирует РАЗВИТИЕ личности младшего школьника, развитие его личностных качеств, а не простое получение знаний, умений и навыков.

*Список использованных источников*

1. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук (Для научных библиотек). – М.: Прогресс, 1977. – 407 с.
2. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина, 2004. – 1072 с.

3. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С.12-28.
4. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Пер. с франц. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
5. Соловейчик С. Педагогика для всех. – М.: Детская литература, 1989. – 367 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т., Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
9. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, Культура, 1992. – 416 с.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 446 с.
11. Гачев Г.Д. Национальные образы мира: Общие вопросы. – М.: Советский писатель, 1988. – 396 с.
12. Касымова Р.Т. Формирование мотивации обучения русскому языку // Педагогика и психология. – 2016. – №2 (27). – С.86-90.

#### References

1. Fuko M. Slova i veshchi. Arheologiya gumanitarnykh nauk (Dlya nauchnykh bibliotek). – М.: Progress, 1977. – 407 s.

2. Filosofiya: E'nciklopedicheski slovar'. – М.: Gardariki. Pod redakciej A.A. Ivina, 2004. – 1072 s.
3. SHCHedrovickii G.P. Kommunikaciya, deyatel'nost', refleksiya // Issledovanie rechemyslitel'noj deyatel'nosti. – Alma-Ata, 1974. – S.12-28.
4. Tejyar de SHarden P. Fenomen cheloveka: Per. s franc. – М.: Nauka, 1987. – 240 s.
5. Solovejchik S. Pedagogika dlya vseh. – М.: Detskaya literatura, 1989. – 367 s.
6. SHCHerba L.V. YAzykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. – Л.: Nauka, 1974. – 428 s.
7. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. V 2-h t., T.1. – М.: Pedagogika, 1989. – 485 s.
8. Rubinshtejn S.L. SChelovek i mir. – М.: Nauka, 1997. – 191 s.
9. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu. – М.: Progress, Kul'tura, 1992. – 416 s.
10. Bahtin M.M. E'stetika slovesnogo tvorchestva. – М.: Iskusstvo, 1986. – 446 s.
11. Gachev G.D. Nacional'nye obrazy mira: Obshchie voprosy. – М.: Sovetskii pisatel', 1988. – 396 s.
12. Kasymova R.T. Formirovanie motivacii obucheniya russkomu yazyku // Pedagogika i psihologiya. – 2016. – №2 (27). – S.86-90.

#### Abstract

Kassymova R.T., Sarsekeeva N.K., Meiramgalieva R.M. **Reflection as a means of interpretation and analysis of new key** // Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The article is devoted to the actual problem of reflection in the educational activity of pupils of primary school age. Particular attention is paid to the dialogical model of teaching the Russian language, as well as to the ways of forming reflection as one of the important mechanisms of educational activity. This allows you to shift the emphasis from a knowledgeable paradigm to the development of the creative abilities of the learner, when the foreground is not external, but internal motives. Formation of reflection facilitates the transfer of the student from the object of pedagogical influence to the active subject of instruction. On the one hand, the trainee performs certain learning activities and acquires new experience, on the other hand, the teacher places him in such conditions when he needs to comprehend his actions, which makes it possible to turn them into new knowledge.

*Key words:* reflection, educational activity, text, communication, dialogue.

#### Аңдатпа

Қасымова Р.Т., Сәрсекеева Н.К., Мейірамғалиева Р.М. **Жаңа білім талдау және түсіндіру рефлексияның мәні** // Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақалада бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың білім беру қызметіндегі көрініс берудің өзекті мәселесіне арналған. Орыс тілін оқытудың диалогтық моделіне, сондай-ақ рефлексияны білім беру қызметінің маңызды механизмдерінің бірі ретінде қалыптастыру жолдарына ерекше назар аударылады. Бұл білім парадигмасынан білім алушының шығармашылық мүмкіндіктерін дамытуға, алдағылардың сыртқы емес, ішкі мотивтерге көшуіне мүмкіндік береді. Көрініс беруді қалыптастыру оқушыны педагогикалық әсер ету объектісінен оқытудың белсенді пәніне көшіруді жеңілдетеді. Бір жағынан, оқушы белгілі бір білім беру іс-шараларын өткізіп, жаңа тәжірибе жинақтайды, ал екінші жағынан, мұғалім оқушыны өз әрекеттерін түсіну қажет болған кезде оны жаңа білімге айналдыруға мүмкіндік беретін жағдайға орналастырады.

*Түйін сөздер:* рефлексия, білім беру қызметі, мәтін, байланыс, диалог.



ҒТАМ РК: 27.01.09 ӘОЖ 51(091); 51(092)

Т.О. БАЛЫҚБАЕВ<sup>1</sup>, Е.Ы. БИДАЙБЕКОВ<sup>1</sup>, Б.Ғ. БОСТАНОВ<sup>1</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет  
(Алматы, Қазақстан)



*Ауданбек Көбесовке – 85 жас*

### **АУДАНБЕК КӨБЕСОВ – МҰСЫЛМАН ШЫҒЫСЫ МАТЕМАТИКА ҒЫЛЫМ ТАРИХЫ МЕН ПЕДАГОГИКАСЫ БОЙЫНША КӨРНЕКІ ҒАЛЫМ, ФАРАБИТАНУШЫ**

#### *Аңдатпа*

Мақала ғылым тарихын, әсіресе математика ғылымының тарихын зерттеуші, ғалым-педагог, әл-Фарабиді зерттеуші Көбесов Ауданбек Көбесұлының 85 жылдығына арналып отыр. Мақалада А. Көбесовтың қысқаша өмірбаяны, ғылым-білім саласындағы жасаған зерттеу жұмыстарының нәтижесі, сондай-ақ олардың құндылығының елімізде ғана емес, алыс шетелдерде де жоғары бағаланатындығы нақты дәйектермен көрсетілген. Сонымен қатар оның зерттеп, жүйеге келтірген әл-Фарабидің «Математикалық мұралары» заманауи тұрғыдан негізделіп, ақпараттық-коммуникациялық технологияларға негізделе зерттеліп, насихатталып жатқандығы туралы айтылған. Зерттеу жұмыстарының қазіргі таңда ҚР Ғылым және Білім министрлігінің қолдауымен Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде іске асырылып, қазіргі мектеп математикасының мазмұнымен сабақтастыра білім беруге енгізіліп және оның оң нәтиже беріп жатқандығы туралы баяндалған.

*Түйін сөздер:* Ауданбек Көбесов, әл-Фараби, математикалық мұра, геометрия, тригонометрия, арифметика, алгебра, музыка теориясы.

**Е**лбасы Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан стан халқына Жолдауында Инновациялық 2050» стратегиясы қалыптасқан мем- зерттеулерді дамытудың жаңа саясаты лекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақ- жөнінде айта келе «...Табысқа жету үшін

ғалымдардың талай буынының тәжірибесіне, тарихи қалыптасқан ғылыми мектептердің арнаулы ақпарат және білімдерінің көп террабайт көлеміне негізделген дербес ғылыми база қажет болады...», – деп атап көрсеткен болатын.

Осы орайда, білім беруді, оның ішінде, математикалық білім беруді отандық ғалымдардың жаңалықтарымен, оның ішінде, А.Көбесов жүйелеп, көрсеткендей әл-Фараби сияқты бабаларымыздың еңбектерімен байланыстыра толықтырып, оқыту мазмұнын байыту, жастарға соның негізінде патриоттық сезімді сіңіре, оларды ғылыми-әдістемелік зерттеулермен айналысуға жұмылдыру күн тәртібіндегі мәселе екендігі даусыз.

Ал А.Көбесов өзінің «Ғылымда даңғыл жол жоқ» кітабында «Тарихтың ұлы көшінде адамзат жинақтаған материалдық байлықтар қандай ұшан-теңіз болса, оның рухани құндылықтар қоры да сондай мол. Бұлардың бәрі баршаға бірдей ортақ қазына. Сол мәдени мұраны талдап, іріктей білу, оны қастерлеп бағалай білу, халыққа жеткізу – кейінгі ұрпақтың абройлы парызы. Қазір ғылым – заманымыздың аса ірі мәдени құбылысы, жалпы цивилизациямыздың бөлініс-бес маңызды бөлігі болып отыр. Сондықтан да мәдениетті, оқыған әрбір азамат ғылым тарихынан белгілі көлемде хабардар болуы игілікті нәрсе екені ешкімде дау туғызбаса керек» – деген болатын. Ендеше, А. Көбесов жиған рухани құндылықтарды кейінгі ұрпаққа жеткізу, олардың бойында біздің ұлттық ғұламаларымыз туралы білімді қалыптастыру қазіргі, яғни біздің парызымыз.

Ауданбек Көбесов – физика-математика ғылымдарының кандидаты, педагогика ғылымдарының докторы, мұсылман шығысы ғылым тарихы мен педагогикасы бойынша көрнекі ғалым.

Ауданбек Көбесов 1932 жылының 13 ақпанында (Жамбыл облысы, Талас ауданында) дүниеге келген. Орта мектепті Жамбыл қаласында 1948 жылы күміс медальға аяқтаған. 1952 жылы Абай атындағы ҚазПИ-дің физика-математика факультетін математика мамандығы бойынша өте жақсыға бітірген.

Институтты бітіргеннен кейін Талас ауданында оқытушы, мектеп директоры жұмыстарын атқарды. 1959 жылы Абай

атындағы ҚазПИ-ге оқытушылық қызметке шақырылды.

1960 жылы Москваға КСРО Ғылым Академиясына «Араб математикасының тарихы» мамандығы бойынша аспирантураға түсіп, оны 1963 жылы физика-математика ғылымдарының кандидаты дәрежесіне жазған диссертациясын (тақырыбы – «Развитие идей Архимеда в работах Насир ад-Дина ат-Тусси») қорғап, сәтті аяқтап шықты.

1963-1967 жылдар аралығында Абай атындағы ҚазПИ-дің жоғарғы алгебра және сандар теориясы кафедрасында аға оқытушы, доцент болып жұмыстар жасады.

А.Көбесов 1968 жылдың қаңтары мен 1977 жылдың ақпаны аралығында Қазақ КСР Ғылым Академиясында әл-Фараби мұрасын зерттеу бойынша құрылған топта аға ғылыми қызметкер болып жұмыс істеп, осы кезде ұлы жерлесіміз, ғалым-энциклопед аль-Фарабидің шығармаларын тәржімелеуде, өңдеуде және зерттеуде үлкен еңбектер атқарған. Осы уақыттарда, яғни 1971 жылы, ғалым Москвада ХІІІ ғылымдар тарихы мен техникалар халықаралық конгресінде үлкен мазмұнды «Роль аль-Фараби в развитии науки» баяндамасын жасаған.

1977-1986 жылдар аралығында математиканы оқытудың әдістемесі кафедрасының меңгерушісі қызметін атқарды. А.Көбесов осы 1977 жылдан өмірінің соңына дейін әл-Фараби атындағы ҚазМУ-да жұмыс істеді.

1990 жылы Ташкент қаласында әл-Фарабидің ғылыми-педагогикалық мұрасы бойынша докторлық диссертация қорғады.

70 жастық мерейтойында Жамбыл облысы Талас ауданының Құрметті азаматы атағын алған.

Ауданбек Көбесов – 1995-1998 жылдар арлығында көрнекті зерттеулері үшін Қазақстан Ғылым Академиясының мемлекеттік ғылыми стипендиясының иегері.

А.Көбесовтің ғалым ретіндегі ерекше үлесі орта ғасырдағы Қазақстан тумасы, ұлы ғалым Әбу Наср әл-Фарабидің ғылыми еңбектерін зерттеуі болып табылады.

А.Көбесовтің бұдан кейінгі зерттеу жұмыстары ұлы жерлесіміз әл-Фарабидің ойшыл-математик, астрономияның теоретигі және тәжірибешісі және басқа жаратылыстану ғылымдары бойынша тұлға ретінде тануға шешуші үлес қосты. Әл-Фараби

бұған дейін ғылым тарихындағы негізінен философ және музыка теориясын жасаушы ретінде белгілі болатын.

Жалпы елімізде ұлы жерлесіміздің мұраларын белсенді зерттеу өткен ғасырдың 60-жылдарынан басталды. А.Көбесов Отандық фарабишілердің (А.Ж. Машанов, Ә.Х. Марғұлан, Қ.И. Сәтбаев, А.Х. Қасымжанов, Е.Жәнібеков, М.Ө. Ысқақов, М.М. Хайруллаев, А.Әлімжанов, Ш.Есенов, Лен Нысаналин және т.б.) негізін қалаушылардың бірі болып табылады, осы 60-шы жылдары құрылған Фараби мұрасын зерттеушілердің құрамына шығыс математикасы бойынша маман ретінде кіріп, бұл топта 9 жыл бойы еңбек етті.

2001 жылы шыққан әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың ректоры К.Н. Нәрібаевтың «Инновации и традиции КазГУ» кітабында оның осы салада табысты болуы бойынша келесідей пікірі айтылған: «Әл-Фарабидің бай ғылыми мұраларын зерттеп білуде физика-математика ғылымдарының кандидаты, педагогика ғылымдарының докторы, механика-математика факультетінің профессоры Ауданбек Көбесовтің үлкен еңбегі бар. Бұл тақырып бойынша ол 200-ден астам ғылыми, ғылыми-танымал және басқа да еңбектерін, араб тілінен аудармаларын жариялады. Олардың ішінде кеңінен танымал «Әл-Фараби» (1971), «Әл-Фарабидің математикалық мұралары» (1974), «Әл-Фараби еңбектеріндегі астрономия» (1981), ғалымның араб тіліндегі математикалық трактаттарының аудармалары, оның ««Алмагестке» түсіндермелері және көптеген басқа да монографиялары, кітаптары бар. Әл-Фарабидің математика, математикалық жаратылыстану ғылымдары, философиялары, наутрфилософиялары бойынша жарияланған және жарияланбаған қолжазбалары негізіндегі жазылған автордың «Әл-Фарабидің математикалық мұралары» кітабы оның ойшыл-математик екендігін де көрсетті.

Бұл еңбекте әл-Фарабидің геометрия, тригонометрия, арифметика, әл-Фараби алгебрасы және олардың астрономия мен музыканың математикалық теориясында қолданылуы, сондай-ақ, ықтималдықтар туралы ілім, т.с.с. қарастырылған. әл-Фараби бұл еңбектердің барлығында бұрынғы және

олардың ізін басушы ғалымдардың жетістіктерін тығыз өзара байланыста қарастырып отырған. А. Көбесов әл-Фарабидің және оның ізбасарларының педагогикалық мұраларын зерттеуші ғалым болып табылады» [1].

Жұртшылыққа, әсіресе, математиктер қауымына оның «Математическое наследие аль-Фараби» [2] монографиясы кеңінен мәлім. Бұл еңбек шетел әл-Фараби зерттеушілерінің жоғары бағасын алған және әл-Фарабидің математикалық еңбектері жан-жақты жүйелі түрде терең зерттелген бірден бір еңбек ретінде маңызы зор.

Оның маңыздылығы бүгінгі күнде де одан әрі артпаса, кеміген жоқ. А.Көбесовтың осы «Математическое наследие аль-Фараби» («Әл-Фарабидің математикалық мұрасы») атты еңбегінің шет елде, яғни Американың Мичиган университетінің кітапханасында цифрланған көшірмесі жасалынып, оған осы университеттің иелік жасауы (11 шілде 2007 жылы цифрланған, барлығы 246 бет) сол маңыздылық белгілерінің бірі екендігіне талас жоқ [16]. Бұған қоса, жол жөнекей айта кетерлік нәрсе, А. Көбесовтың бастамасы бойынша, белсенді қатысуымен және ғылыми редакторлығымен шыққан әл-Фарабидің «Математические трактаты» («Математикалық трактаттары») кітабының цифрланған көшірмесіне де осы Мичиган университетінің (1 ақпан 2010 жылы цифрланған, барлығы 523 бет) [17], ал, сол сияқты, «Комментарии к «Альмагесту» Птолемея» еңбегінің цифрланған көшірмесіне Калифорния университетінің (27 тамыз 2008 жылы цифрланған, барлығы 324 бет) [18] иелік жасауы көп нәрсені аңғартса керек.

Жекелей айтар болсақ, Гарри Дж.Ти (Окленд университеті, Жаңа Зеландия, мамыр 1987 №2.т.2) Аппело қаласында (Сирия) ағылшын тілінде шығатын «Араб ғылымының тарихы» журналында жарияланған мақаласының кіріспесінде былай деп жазған: «А.Көбесовтің монографиясы – әл-Фарабидің математикалық еңбектерін жалпылауға және әл-Фарабидің математикасына қызығушылардың барлығы үшін маңызды болып табылатын алғашқы кітап». Бұдан әрі автор кітап мазмұнына егжей-текжейлі сын пікір бере келе, қорытындысында келесідей жалпы бағасын бер-

ген: «Көбесовтің кітабының бағасы оның математикадағы әл-Фараби еңбектерін тамаша дәйекті және терең көрсете алатындығында, сонымен қатар оның бұдан кейінгі авторларға деген күшті әсері. Ол әл-Фараби еңбектерін оқып үйренем деушілердің барлығына да пайдалы».

Физика-математика ғылымдарының докторы, профессор Б.А. Розенфельд (Москва) өзінің бұл кітапқа берген сын пікірінде: «А.Көбесовтің бұл монографиясы әл-Фарабидің ғылыми шығармашылығының осыған дейін белгісіз болып келген тағы бір қырын ашып көрсетті және әлемдік масштабта аталып отырған ұлы ойшылдың 1100-жылдығына лайықты ескерткіш болып табылады», – деп атап айтқан.

А.Көбесовтің Фарабитануға қосқан маңызды үлестерінің бірі, ол – ғылым тарихында алғаш рет әл-Фарабиді ортағасырлық Шығыс астрономы ретінде көрсеткен «Әл-Фараби еңбектеріндегі астрономия» монографиясы болып табылады. Бұған дейін шығыс ғылымының тарихшылары әл-Фарабидің астрономиясы туралы айтқанда тек «Птоломейдің «Алмагестіне» түсіндірмелер» кітабын жазғандағы мәліметтерімен және оның қабылдаған геоцентрлік болжамымен ғана шектелген. Автор «Птоломейдің «Алмагестіне» түсіндірмелер» кітабын араб тілінен аударып, әл-Фарабидің бұл ірі шығармасының мазмұнын және басқа да еңбектерін зерттей отырып, әл-Фарабиді астроном ретінде жаңа қырынан танытты.

А.Көбесов өзінің тарихи-астрономиялық зерттеулерінде екі ғұламаның әл-Фараби мен Самарқанның ұлы билеушісі Ұлықбек арасында мұрагерлік өзара байланыстың бар екендігін ашты.

Әл-Фарабидің физика-философиялық болжамдарын зерттей отырып, ол онда табиғатты зерттеудің эксперименталды-теориялық әдісінің бар екенін вакуумның (бос кеңістіктің) болмайтындығын дәлелдеуінің көмегі арқылы, сонымен қатар астрологиялық болжамдардың, алхимиялық наным-сенімдердің ғылыми негіздерін анықтайды. Автор әл-Фарабидің бұрын қарастырылмаған «Об основах естествознания» трактатын зерттеу негізінде мынадай қорытындыға келеді, яғни онда қандай да бір космогоникалық және космологиялық

қағиданың бар болғандығын, Әлем танудың негізінде материалдық субстанцияның (Ұлы Алланың қалауымен жасалынған, нұр) жатқандығын анықтайды; ол бүкіл Ғаламды қозғалыста, үзіліссіз, эволюциялық дамуда қарастырады.

А.Көбесов өзінің зерттеу жұмыстарын ортағасырлық ғалымның шығармаларын зерттеумен жалғастырды, ол жаңа «Әл-Фарабидің жаратылыстану-математикалық мұралары» (1997) және «Әл-Фарабидің ашылмаған әлемі» (2002) кітаптарын жариялады.

А. Көбесов әл-Фарабидің педагогикалық мұраларының ірі зерттеушісі бола отырып, әл-Фарабидің белгілі еңбектері мен оның ғылыми мұралары бойынша жарияланған зерттеулері негізінде ойшылды педагогиканың ұлы әдіснамашысы және әдіскері екендігінің жаңа қырын көрсетті. Сонымен қатар әл-Фарабидің «Музыканың үлкен кітабы», «Алмагестке» түсіндірмелер», «Алмагестке» қосымшалар кітабы», «Аристотельдің «Физиксына» түсіндірмелер», «Жұлдыздар үкімінде не дұрыс, не дұрыс емес», «Алхимия өнерінің қажеттігі туралы», «О возражении Галену», «Ғылымның пайда болуы туралы», «Вакуум туралы», геометриялық трактаттар және т.б. көптеген шығармалары алғашқы рет тарихи-педагогикалық зерттеулер ретінде қарастырылды. Оларда әл-Фараби педагогикасының философиялық және әлеуметтік-этикалық болжамдары; әл-Фарабидің жалпы педагогикалық ойлары; әл-Фарабидағы дидактика мәселелері; математикалық еңбектеріндегі әл-Фарабидің жалпы педагогикалық ойларын қолдану мен тарату қарастырылған.

Әл-Фарабидің басты жетістіктерін айқындай отырып, оның мұсылман мемлекеттері мен ортағасырлық Еуропа ғалымдарының педагогикалық ойларының пайда болуына және дамуына әл-Фарабидің педагогикалық шығармашылығының әсері туралы мәселелерді қарастырған. Өмірінің соңғы жылдарында ғалым әл-Фарабидің ғылыми-әдістемелік, математикалық жетістіктері мен заманауи ғылыми білім арасындағы байланысқа баса назар аударған, ал бұны куәландыратын оның жарияланбаған мына еңбектері: «Заслуги аль-Фараби в предыстории высшей математики» (монографиясы)



және «Әл-Фараби және қолданбалы математика мәселелері» (мақала). Бұл бағыт қазіргі кезде әдістемелік ғылым саласында одан әрі зерттеулер жүргізу үшін келешегі бар іс болып табылады.

А.Көбесовтің ғылыми-әдістемелік шығармашылығында жоғарғы оқу орындарының студенттеріне арналған математика бойынша оқулық және оқу құралдарын жазу үлкен орын алады.

Оның 1994 жылы қазақ тілінде жарық көрген «Математика тарихы» оқулығы студенттердің, тіпті орта мектептің математика мұғалімдерінің арасында да үлкен сұранысқа ие. Ол математика тарихы және онымен тығыз байланысты ежелгі уақыттан ХІХ-шы ғасырдың екінші жартысына дейінгі математика әдіснамасының тарихы бойынша кең көлемдегі мәліметтермен қамтылған. Онда Орта Азия мен Қазақстанның (әл-Хорезми, әл-Жауһари, әл-Фараби, Насреддин ат-Туси, әл-Каши және т.б.) математикадағы жетістіктерінің тарихына үлкен орын бөлінген.

Бұдан өзге профессор Көбесов математика әдістемесі бойынша әдістемелік оқу құралдың түпнұсқа авторы, көп жылдар бойы университет студенттері үшін математика тарихы мен әдіснамасы, жоғарғы математика және т.б. пәндерден дәрістер оқып, тәжірибелік сабақтар жүргізді.

Бұл ғұлама ғалымның халыққа кеңінен таратуға арналған ғылыми білімдері өте көп. Бұған дәлел – көптеген танымал ғылыми жұмыстарынан бөлек Кеңестік Қазақстандық және басқа да энциклопедиялардағы жүзге тарта жарияланған мақалалары. Жалпы ғалымның қаламынан көпшілік мойындаған 300-ден астам ғылыми, ғылыми-танымал еңбектер, оның ішінде 6 монография, 6 оқу құралы және басқа да кітаптары жарық көрді [2].

«Қолда бар алтынның қадірі жоқ» демекші, бүгінгі күнде әл-Фараби бабамыздың белгілі ғалым А.Көбесов тырнақтап жинап жүйелеген математикалық мұрасын жас буынды тәрбиелеу тұрғысынан математикалық ғылым-білімге баулу мақсатында насихаттау құралдарының, қазіргі оқыту мазмұнына оны инновация ретінде ендіру мүмкіндіктері, әдістері мен технологиялары бойынша ғылыми-әдістемелік зерттеулер енді-енді ғана жүргізіле бастады [3-9].

А.Көбесов мәселе етіп көтеріп, «Оқу – методикалық жағынан алғанда әл-Фарабидің геометриялық трактаты маңызын күні бүгінге дейін жоғалтқан жоқ. Қазіргі педагогика ғылымы талап дәрежесіне сай біраз өңделсе, толықтырылса, бұл еңбек орта мектеп және жоғары оқу орындарының оқушылары үшін салу есептері жөнінде аса пайдалы құрал болары сөзсіз» – деп айтып кеткен еді.

А. Көбесов көтерген бұл мәселе қазірде шындыққа айналуда, яғни ол оның өзі білім алған қазақтың «Қарашаңырағы», алғашқы жоғарғы оқу орны Абай атындағы Ұлттық педагогикалық университетте шешімін тауып жатқан жайы бар.

Бұл істі іске асыруда профессор Е.Ы. Бидайбеков ғылыми жоба ретінде зерттеп, қолға қойып келеді. Ғалым-педагог өзі жетекшілік жасап, «әл-Фарабидің математикалық мұралары заманауи білім беру жағдайында» атты ғылыми жоба ауқымында іске асырып отыр. Мұнда профессор жүргізген зерттеулерін А.Көбесовтің әл-Фарабидің математикалық мұралары бойынша математиканы жіктеуін негіз ете іске асырып қарастыруда. Жоба бойынша әл-Фарабидің математикалық мұраларын тек геометриялық салу есептері бойынша ғана емес, тригонометриясы, арифметикасы, алгебрасы мен музыка теориясын мектеп математикасының мазмұнымен сабақтастыра, заманауи тұрғыдан негіздей отырып, оқытуда іске асыруда.

Мұнда жобаның негізгі мақсаты әл-Фараби бабамыздың математикалық мұраларының мазмұнын қазіргі математика мазмұнымен сабақтастыра отырып, оларды математикадан заманауи білім беруде жаңа ақпараттық технологиялар көмегімен тиімді қолдану жолдарын көрсету болып табылады.

Әл-Фарабидің барлық дерлік математикалық есептерінде алгоритмдік тәсілдердің қолданылуы мен зерттеудің қолданбалық бағдарда жүргізілуі Фарабидің зерттеулерін оқыту мақсатында электрондық оқытудың дидактикалық құралдарын жасауға мүмкіндік берді. Бұл оқушыларды заманауи оқытуда үлкен жетістіктерге жеткізуі әбден мүмкін. Өйткені информатика мен ақпараттандыру негізінде, тағы сол сияқты ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) пайдалану негізінде алгоритм ұғымы жатыр.

Яғни, зерттеулердің қолданбалық бағдары оқыту мақсатындағы модельдер мен алгоритмдерді қарастыруға мүмкіндік беріп, білім беруді ақпараттандыруға жол ашады деген сөз. Фараби зерттеулерінің осы бірегейлігін, зерттеу барысында айқындалатын Фараби зерттеулерінің басқа да ерекшеліктерін негізге ала отырып, қажетті ғылыми-әдістемелік зерттеулерді жүзеге асыру зерттеу жұмыстарының жетекші идеясы болып табылды.

А.Көбесов негізін салған жүйе бойынша жасалған зерттеу жұмыстарының нәтижесінде төмендегілерге қол жеткізілді:

– әл-Фараби геометриясы, тригонометриясы, арифметикасы, алгебрасы мен музыка теориясының қазіргі заман тұрғысынан математикалық негіздемелері жасалды;

– ақпараттық және коммуникациялық технологиялар көмегімен әл-Фараби ұсынған алгоритмдер бойынша геометриялық салулар, әл-Фараби тригонометриясы, арифметикасы, алгебрасы мен музыка теориясын оқытуға арналған оқу-әдістемелік құрал, электрондық оқыту құралдары жасалды;

– жүргізілген зерттеу нәтижелерін, жасалынған электрондық құралдарды көпшілік назарына ұсыну мақсатында ұйымдастырылған білім беру порталы жасалынуда [10, 11].

А.Көбесов көтерген бұл мәселелермен қазірде Информатика және білімді ақпараттандыру кафедрасында 6D011100 – Информатика мамандығының докторанттары диссертациялық зерттеу жұмыстарымен айналысуда, Қ.Ү. Үмбетбаевтың тақырыбы: «Әл-Фарабидің геометриялық мұрасы бойынша электрондық ресурстар жасау және білім беруде пайдалану», И.Т. Сәлғожаның тақырыбы: «Сыныптан тыс жұмыстарда әл-Фарабидің математикалық мұрасы бойынша оқушылардың ақпараттық құзырлығын қалыптастыру». Бұл зерттеу жұмыстарының әрқайсысы да өз нәтижелерін беруде.

Жоғарыдағы ғылыми жоба жұмысының негізгі міндеттерінің бірі алынған зерттеу нәтижелерін мектеп математикасы мен информатикасын оқытуда пайдалану болып табылады. Аталған міндетті іске асыру барысында осыған дейінгі алынған нәтижелерді мектепке енгізу Алматы қаласы хи-

мия-биология бағытындағы Назарбаев зияткерлік мектебімен Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Информатика және білімді ақпараттандыру кафедрасымен өзара жасасқан келісімшарт негізінде жүргізілді. Оқушылары арасында «Геометриялық фигуралардың жұмбақтары жайлы рухани айналы тәсілдер мен табиғи сырлар кітабы (әл-Фарабидің салу есептері)» Geo Gebra ортасын пайдалана отырып оқытуға арналған элективті курсы жүргізілді. Курсты жобаның кіші ғылыми қызметкері Қ.Ү. Үмбетбаев жүргізді [12, 13].

Сонымен қатар, аталған мектеп оқушылары әл-Фарабидің геометриялық салу есептеріне және тригонометриясына байланысты тақырыптарда ғылыми жобалар жазып Республикалық, Халықаралық оқушылар арасындағы ғылыми жобалар конкурсынан жүлделі орындарды иеленді. Нақты айтқанда, Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің «Дарын» Республикалық ғылыми-практикалық орталығы 2017 жылдың 2-4 наурыз күндері әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің механика-математика факультеті базасында Ө.Жолдасбеков атындағы математика және механикадан зерттеу жұмыстарының VII Халықаралық конкурсы нәтижесі бойынша I дәрежелі дипломмен марапатталған Алматы қаласы химия-биология бағытындағы Назарбаев зияткерлік мектебінің оқушылары –Тұрсынғали Сұңқар, Толеков Бекзат, Аңдамасова Сандуғаш. Олардың барлығы да «Әл-Фарабидің геометриялық салу есептеріне және тригонометриясына байланысты» ғылыми жобалар жазған болатын.

Бұл – мектеп оқушыларының әл-Фараби бабамыздың мұраларына қызығушылық танытты және оны жоғары бағалап, қажет екендігін дұрыс түсінгендігінің айғағы. Ендеше, бұл жоба жұмысының дұрыс бағытта іске асып жатқандағының кепілі болса керек.

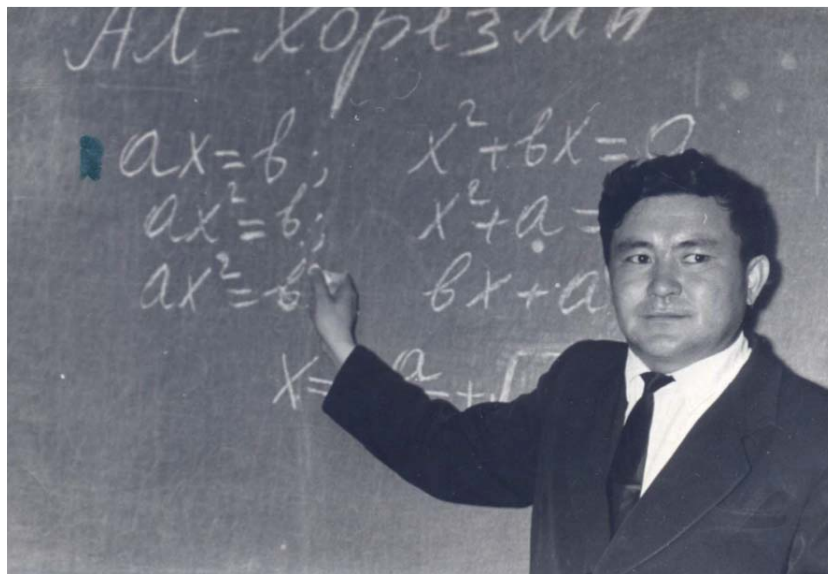
Сонымен қатар, 2017 жылдың 22 ақпаны мен 15 наурызында халықаралық білім беру кластерінің аясында Абай атындағы ҚазҰПУ-дың информатика және білімді ақпараттандыру кафедрасының профессор-оқытушылар құрамы, информатика мамандығының PhD докторанттары мен магистранттарының, Ресейдің В.П. Астафьев

атындағы Красноярск мемлекеттік педагогикалық университетінің профессор-оқытушылар құрамының, сонымен қатар Ачинск қаласының №1 лицейі, Ш.Уәлиханов атындағы мамандандырылған №12 гимназия, С.А.Ходжиков атындағы №39 лицей, «Тұран» мектеп-лицейі, «Жаңа ғасыр» №175 гимназия және химия-биология бағытындағы Назарбаев Зияткерлік мектебінің қатысуымен ұлы ғалым, ойшыл, энциклопедист және әлемдік деңгейдегі ірі тұлға әл-Фарабидің математикалық мұраларын насихаттау мақсатында кіріктірілген кіріспе және қорытынды мегасабақтардың (информатика, математика) өткізілгендігін атап өту қажет. Мегасабақ «Әл-Фарабидің математикалық мұрасы Geo Gebra ортасында» тақырыбында өтті. Жүргізуші 6D011100 – Информатика мамандығының докторанты, қазірде кафедраның аға оқытушысы Ж.К. Аққасынова болды [14-18].

Жоба аясында ғылыми қызметкер Н.Т. Ошанова жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижесін мектеп оқу мазмұнына енгізуде оқушыларда арифметикалық-музыкалық құзырлылық қалыптастыруға болатындығының жаңа қыры ашты. Яғни, бұл арифметикалық-музыкалық құзырлықты А.Көбесов негізін салып бергендей әл-Фарабидің музыка теориясын жасау әдісін оқыту негізінде қалыптастыруға болады [19].

Қорыта айтқанда, А. Көбесовтің әл-Фарабидің еңбектерін негізге ала отырып жүйелеген математикалық мұрасын жас бұынды тәрбиелеу тұрғысынан математикалық, музыкалық ғылым-білімге баулу мақсатында насихаттау, оны қазіргі оқыту мазмұнына инновация ретінде ендіру – мектеп пәндерін оқыту әдістемесіндегі жаңа, болашағы зор бағыт болып табылады.

### **А. Көбесовтің өмірінің сәтінен фото үзінді**



1-сурет. А.Көбесов дәріс үстінде

#### **А. Көбесовтың негізгі еңбектері**

1. Аль-Фараби (монография). – Алма-Ата, 1971. – 171 с.

2. Математическое наследие аль-Фараби (монография). – Алма-Ата: Наука, 1974. – 246 с. (ағылшын тіліндегі аудармасы). Сын пікірлер: Розенфельд Б.А. Математика аль-Фараби. Изв.АН Каз ССР, 1976. – №1. – С. 83-84.

3. Нысанбаев А. Математическое наследие ученого. – Қазақстан мектебі, 1975. – №10. – С.96 Garry J. Tee (University of Aucland). Journal for the History of arabic Science. Aleppo – Syria. Vol.2, Number 1, may 1978.

3. Астрономия в трудах аль-Фараби (монография). – Алма-Ата, 1981. – 121 с.

4. Математика тарихы. – Алматы, 1993. – 240 б.
  5. О комментариях Насир ад-Дина ат-Туси к трактату Архимеда «О шаре и цилиндре» // Вопросы истории естествознания и техники, Вып.27. – Москва, 1969. – С.23-30.
  6. Роль Фараби в развитии наук. – Москва, 1971, 25с. (XIII международный конгресс по истории наук, в соавт.), ағылшын тіліндегі аудармасы.
  7. Аль-Фараби. Математические трактаты (перев. с арабского. Вступительная статья А.Кубесова и Б.А. Розенфельда). – Алма-Ата: Наука, 1972. – 324 с. Содержание: Перечисление наук (Пер. А. Кубесова и И.О. Мохаммеда, прим. А.Кубесова). – С.15-51. Книга приложений к «Алмагесту» (Тригонометрические главы). Пер. и прим. А.Кубесова. – С.52-89. Книга духовных искусных приемов и природных тайн о тонкостях геометрических фигур (пер. и прим. А. Кубесова и С.А. Красновой). – С.90-216. Комментарии к трудностям во введениях первой и пятой книг Евклида (Пер. М.Ф. Бокштейна, прим. А.Кубесова и Розенфельда). – С.233-275. Трактат о том, что правильно и что неправильно в приговорах звезд (пер. А.Кубесова и Р.Ш. Шарафутдиновой, прим. А.Кубесова). – С.277-321.
  8. Аль-Фараби. Комментарии к «Алмагесту» Птолемея (пер. с арабского А. Кубесова и Дж. Ад-Даббаха. – Алма-Ата, Наука, 1975,52бс. (Перевод с арабского А. Кубесова и Дж. Ад Даббаха. Вступительная статья А.Кубесова. Прим. А. Кубесова и Б.А. Розенфельда). Рец.: Крамар Ф.Д. Аль-Фараби. Комментарии к «Алмагесту» Птолемея. – Вестник АН Каз. ССР. – 1976. – №10. – С.28-29. Переведен на болгарский язык.
  9. Сөнбес жұлдыздар. – Алма-Ата: Жазушы, 1973. – 156 б.
  10. Геометрический трактат аль-Фараби. – Архив истории. – Париж, 1969. – С.71 (ағылшын тілінде, авторлық бірлестікте).
  11. Математики стран Ближнего и Среднего Востока. – Москва //Математика в школе. – 1964. – №3. – С.21 (авторлық бірлестікте).
  12. Выдающийся методист-математик средневековья. – Москва, Математика в школе. – 1975. – № 5. – С.46-48.
  13. Педагогическое наследие аль-Фараби (монография). – Мектеп, 1989. (Рецензия в газете «Учитель Казахстана» от 27 декабря 1989).
  14. Аль-Фараби. – Москва //Природа. – 1975. – №10. – С.70-75.
  15. Трактат аль-Фараби о геометрических построениях. – Москва //Вопросы истории естествознания и техники. – 1971. – №2. – С.35.
  16. Выдающийся теоретик естествознания средневековья /В книге Возвращение учителя, о жизни и творчестве Фараби. – Алма-Ата, 1975. – С.128-175.
  17. Механика аль-Фараби /В кн.: Математика и механика. Тезисы докладов, часть 2. Механика. – Алма-Ата, 1984. – С.334.
  18. Математиканы оқыту методикасы. – Алматы, 1989. – 86 б.
  19. Естественно-математическое наследие аль-Фараби. – Алматы, 1997. – 5 п.л.
  20. Әл-Фарабидің ашылмаған әлемі. – Алматы: Санат, 2002. – 175 б.
  21. Ғылымда даңғыл жол жоқ (Очерктер мен эсселер). – Алматы, 2008. – 240 б.
- Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*
1. *Нарибаев, К. Н. Инновации и традиции.* – Алматы: [б. и.], 2001. – 271 с.
  2. Бидайбеков Е.Ы., Кубесов Н.А. Ауданбек Кубесов //Білім – Образование. Научно-педагогический журнал. – №5 (41). – 2008. – С.67-69.
  3. Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Ғ., Иманғазина Н.А. А.Көбесовтың математика тарихы бойынша зерттеулерінің нәтижелері заманауи білім беру жағдайында //Проблемы дифференциальных уравнений и математической физики, посвященного 70-летию профессора Ж.А. Сартабанова: Сборник научного семинара. – Актобе, 21-22 мая 2012. – С. 315-318.
  4. Bidaybekov Y., Kamalova G., Bostanov B., Salgozha I. Development of Information Competency in Students during Training in Al-Farabi's Geometric Heritage within the Framework of Supplementary School Education //European Journal of Contemporary Education – 2017. – 6(3). – 479-496 (Scopus).



5. Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Бостанов Б.Г., Умбетбаев К.У. Информационные технологии в обучении математическому наследию аль-Фараби //Современные информационные технологии и ИТ-образование. – Т.12 (№3). – Ч.2, 2016. – С.197-210. (Scopus).

6. Әл-Фараби. Геометриялық салу есептері (Геометриялық фигуралардың жұмбақтары жайлы рухани айналы тәсілдер мен табиғи сырлар кітабы): Оқу құралы. Алматы: Абай ат. ҚазҰПУ, 2017. – 164 б. (Қазақша нұсқаны дайындағандар: Көбесов А., Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Г., Біләл Ш., Умбетбаев Қ.Ұ.).

7. Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Бостанов Б.Г., Умбетбаев Қ.Ұ., Салғожа И.Т. Әл-Фарабидің тригонометриялық мұрасы: Оқу әдістеме құрал. – А., 2016. – 165 б.

8. Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Г., Умбетбаев Қ.Ұ. Әл-Фарабидің салу есептерін замануи математикалық білім беруде ақпараттық технологияларды пайдаланып оқытудың өзіндік ерекшеліктері //Вестник КазНПУ им. Абая. Сер. Физико-математические науки. – 2015. – №3(51). – С. 210-214.

9. Бидайбеков Е., Бостанов Б., Умбетбаев Қ. Әл-Фарабидің математи-калық мұралары және қазіргі заман //Математика және физика. – 2015. – №5 (83). – С. 2-5.

10. Бидайбеков Е.Ы., Медеуов Е.У., Джанабердиева С.А., Камалова Г.Б. О разработке учебного пособия по геометрическим наследиям аль-Фараби для педагогических вузов //Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке (ММ ИТОН)», посвященной 70-летию профессора Е.Ы. Бидайбекова и 30-летию школьной информатики: Материалы VII Международной научно-методической конференции. – Алматы, 2015, октябрь 1-2. – С. 436-440.

11. Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Г., Умбетбаев Қ.Ұ. Циркуль мен сызғыштың көмегімен салуға болмайтын есептерді әл-Фарабидің әдісімен шешу //Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке (ММ ИТОН)», посвященной 70-летию профессора Е.Ы. Бидайбекова и 30-летию школьной информатики: Материалы VII Международной научно-методической конференции. – Алматы, 2015, октябрь 1-2. – С. 443-447.

12. Рахимжанов Е.Е., Жаксылыков А.Е., Умбетбаев К.У. О разработке электронных пособий по геометрическим наследиям аль-Фараби

и образовательного портала //Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке (ММ ИТОН)», посвященной 70-летию профессора Е.Ы. Бидайбекова и 30-летию школьной информатики: Материалы VII Международной научно-методической конференции. – Алматы, 2015, октябрь 1-2. – С. 519-522.

13. Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Бостанов Б.Г., Умбетбаев К.У., Салғожа И.Т. Об организации и проведении внеклассного мероприятия по информатике «Математическое наследие аль-Фараби – духовная ценность» //Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2016. – № 4. – Т.12. – С. 197-207.

14. Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Пак Н.И., Аккасынова Ж.К. Международная кластерная модель обучения геометрическому наследию аль-Фараби //Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – Том 13. – № 1. – С.228-236.

15. Бидайбеков Е.Ы. Әл-Фараби математикалық мұралары заманауи білім беру үдерісінде // Педагогика және психология. – 2015. – №2 (23). – С.66.

16. Кубесов А. Математическое наследие Аль-Фараби [Электрон. ресурс]. – Google Книги <http://books.google.kz/books/about>

17. Математические трактаты – Фараби [Электрон. ресурс]. – Google Книги [http://books.google.kz/books?id=COTuAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs\\_similarbooks](http://books.google.kz/books?id=COTuAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs_similarbooks)

18. Кубесов А. Комментарии к «Алмагесту» Птолемея – Фараби [Электрон. ресурс]. – Google Книги [http://books.google.kz/books?id=55K4AAAIAAJ&hl=ru&source=gbs\\_similarbooks](http://books.google.kz/books?id=55K4AAAIAAJ&hl=ru&source=gbs_similarbooks).

19. Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Г., Ошанова Н.Т. Математика мен музыка пәндері бойынша пәнаралық байланыс орнатуға әл-Фарабидің музыка әлеміндегі арифметикасы // Проблемы прикладной математики и информатики: Международная научная конференция. – Актөбе: АРГУ им. К.Жубанова, 2017.

#### References

1. Naribaev, K. N. Innovacii i tradicii. – Алматы: [b. i.], 2001. – 271 s.
2. Bidajbekov E.Y., Kubesov N.A. Audanbek Kubesov //Bilim – Obrazovanie. Nauchno-pedagogicheskii zhurnal. – №5 (41). – 2008. – S.67-69.
3. Bidajbekov E.Y., Bostanov B.F., Imanfazina N.A. A.Kobesovtyң matematika tarihy bojnsh

zertteuleriniң nәtizheleri zamanauı bilim beru zhardajynda //Problemy differencial'nyh uravnenii i matematicheskoy fiziki, posvyashchennogo 70-letiyu professora ZH.A. Sartabanova: Sbornik nauchnogo seminar. – Aktobe, 21-22 maya 2012. – S. 315-318.

4. Bidaybekov Y., Kamalova G., Bostanov B., Salgozha I. Development of Information Competency in Students during Training in Al-Farabi's Geometric Heritage within the Framework of Supplementary School Education //European Journal of Contemporary Education – 2017. – 6(3). – 479-496 (Scopus).

5. Bidajbekov E.Y., Kamalova G.B., Bostanov B.G., Umbetbaev K.U. Informacionnye tehnologii v obuchenii matematicheskomu naslediyu al' Farabi //Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. – T.12 (№3). – CH.2, 2016. – S.197-210. (Scopus).

6. Әl-Farabi. Geometriyalық салу есептері (Geometriyalық figuraldың zhұmbaktary zhajly ruhani ajlaly tәsilder men tabiri syrlar kitaby): Оқу кыралы. Almaty: Abaj at. ҚазҰПУ, 2017. – 164 b. (Қазақша нұсқаны дайындағандар: Көбесов А., Bidajbekov E.Y., Bostanov B.F., Bilәl SH., Ymbetbaev Қ.Ұ.).

7. Bidajbekov E.Y., Kamalova G.B., Bostanov B.F., Ymbetbaev Қ.Ұ., Sәlfözha I.T. Әl-Farabidiң trigonometriyalық мұрасы: Оқу-әdisteme кырал. – А., 2016. – 165 b.

8. Bidajbekov E.Y., Bostanov B.F., Ymbetbaev Қ.Ұ. Әl-Farabidiң салу есептерін zamanı matematikalық bilim berude ақпараттық tehnologiyalardy пajдаланып оқytудың өзіндік ерекшеліктері //Vestnik KazNPU im. Abaya. Ser. Fiziko-matematicheskie nauki. – 2015. – №3(51). – S. 210-214.

9. Bidajbekov E., Bostanov B., Ymbetbaev Қ. Әl-Farabidiң matemati-kalық мұралары zhәne қазіргі zaman //Matematika zhәne fizika. – 2015. – №5 (83). – S. 2-5.

10. Bidajbekov E.Y., Medeuov E.U., Dzhanaberdieva S.A., Kamalova G.B. O razrabotke uchebnogo posobiya po geometricheskim naslediyam al'-Farabi dlya pedagogicheskikh vuzov //Matematicheskoe modelirovanie i informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke (MM ITON)», posvyashchennoj 70-letiyu professora E.Y. Bidajbekova i 30-letiyu shkol'noj informatiki: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Almaty, 2015, oktyabr' 1-2. – S. 436-440.

11. Bidajbekov E.Y., Bostanov B.F., Ymbetbaev Қ.Ұ. Cirkul' men syzryshtың көmegimen salura bolmajtyn esepтерdi әl-Farabidiң әdisimen sheshu // Matematicheskoe modelirovanie i informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke (MM ITON)», posvyashchennoj 70-letiyu professora E.Y. Bidajbekova i 30-letiyu shkol'noj informatiki: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Almaty, 2015, oktyabr' 1-2. – S. 443-447.

12. Rahimzhanov E.E., Zhaksylykov A.E., Umbetbaev K.U. O razrabotke e'lektronnyh posobii po geometricheskim naslediyam al'-Farabi i obrazovatel'nogo portala //Matematicheskoe modelirovanie i informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke (MM ITON)», posvyashchennoj 70-letiyu professora E.Y. Bidajbekova i 30-letiyu shkol'noj informatiki: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Almaty, 2015, oktyabr' 1-2. – S. 519-522.

13. Bidajbekov E.Y., Kamalova G.B., Bostanov B.G., Umbetbaev K.U., Salgozha I.T. Ob organizacii i provedenii vneklassnogo meropriyatiya po informatike «Matematicheskoe nasledie al'-Farabi – duhovnaya cennost'» //Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. – 2016. – № 4. – T.12. – S. 197-207.

14. Bidajbekov E.Y., Kamalova G.B., Pak N.I., Akkasynova ZH.K. Mezhdunarodnaya klasternaya model' obucheniya geometricheskomu naslediyu al'-Farabi //Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. – 2017. – Tom 13. – № 1. – S.228-236.

15. Bidajbekov E.Y. Әl-Farabi matematikalық мұралары zamanı bilim beru үдерisinde // Pedagogika zhәne psihologiya. – 2015. – №2 (23). – S.66.

16. Kubesov A. Matematicheskoe nasledie Al'-Farabi [E'lektron. resurs]. – Google Knigi <http://books.google.kz/books/about>

17. Matematicheskie traktaty – Farabi [E'lektron. resurs]. – Google Knigi [http://books.google.kz/books?id=COTuAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs\\_similarbooks](http://books.google.kz/books?id=COTuAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs_similarbooks)

18. Kubesov A. Kommentarii k «Almagestu» Ptolemeya – Farabi [E'lektron. resurs]. – Google Knigi [http://books.google.kz/books?id=55K4AAAIAAJ&hl=ru&source=gbs\\_similarbooks](http://books.google.kz/books?id=55K4AAAIAAJ&hl=ru&source=gbs_similarbooks).

19. Bidajbekov E.Y., Bostanov B.G., Oshanova N.T. Matematika men muzyka pәnderi bojnsha pәnaralық bajlanys ornatuda әl-Farabidiң muzyka

өлеміндегі арифметикасы //Problemy prikladnoj nauchnaya konferenciya. – Aktobe: ARGU im. matematiki i informatiki: Mezhdunarodnaya K.ZHubanova, 2017.

*Аннотация*

Балыкбаев Т.О., Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Г. **Ауданбек Кубесов – выдающийся ученый в области истории математической науки и педагогики исламского востока, фарабит** //Педагогика и психология, №4 (33), 2017, КазНПУ имени Абая.

Статья посвящена памяти Кубесова Ауданбека Кубесовича – крупного ученого-педагога, исследователя в области истории математической науки и педагогики исламского Востока, в частности аль-Фараби. В данной статье рассматривается краткая биография А. Кубесова, результаты его исследований в области науки и образования, с конкретными фактами, значимость которых, высоко ценится не только на родине, но и за рубежом.

Излагаются материалы, которые пропагандируют вклад А.Кубесова в математическую науку и педагогику, а также современные направления исследований, информационно-коммуникационные технологии в систематизации труда «Математические наследия» аль-Фараби. Изложены материалы исследований по проекту Министерства образования и науки Республики Казахстан, которые внедрены в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая с учетом содержания современной школьной математики и показаны положительные результаты работ.

*Ключевые слова:* Ауданбек Кубесов, аль-Фараби, математические наследия, геометрия, тригонометрия, арифметика, алгебра, теория музыки.

*Abstract*

Balykbayev T.O., Bidaibekov E.Y., Bostanov B.G. **Audanbek Kubesov – A great scientist in the field of history of mathematical science and pedagogics of the islamic east, farabist** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The paper is dedicated to the 85-th anniversary of Audanbek Kubesov – a researcher of science history, in particular mathematics history, scientist and educator, Farabist. In the given paper a brief biography of A.Kubesov, the results of his research works in the field of science and education is given, as well as it is said that their value is highly appreciated not only in our country, but also in abroad. Also, it is said that «Mathematical heritage of al-Farabi», studied and systemized by him, has being justified from the point of view of modernity, it has being implemented on the base of information and communication technologies, and propagated. It is stated that the research works have being implemented in Abai Kazakh national pedagogical university with support of the Ministry of Education and Science of the RK, and they have being introduced into the content of modern school mathematics and it is said about their positive results.

*Keywords:* Audanbek Kubesov, al-Farabi, mathematical heritage, geometry, trigonometry, arithmetics, algebra, theory of music.

МРНТИ 12.21.35

Р. К. ДЖУМАНИЯЗОВА<sup>1</sup>, М. Ш. МЫЛТЫКБАЕВА<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Казахская национальная консерватория имени Курмангазы  
(Алматы, Казахстан)*

## ЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА КАЗАХСКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКИ

(к проблеме целостного анализа музыкального произведения)

### *Аннотация*

В статье рассмотрены основные музыкально-эстетические категории традиционной казахской музыки, возможности использования музыкально-эстетических категорий в теоретических исследованиях казахской музыки. Раскрываются основные закономерности музыкального произведения казахской традиционной культуры на содержательном и структурном уровнях. Выявляются специфические особенности музыкального произведения в казахской музыке на основе сравнительного изучения музыкально-эстетических категорий и структурообразующих основ музыкального произведения.

Изучение традиционной казахской музыкальной культуры основано на методах, разработанных в музыкальной фольклористике. В качестве основных могут быть определены различные аспекты рассмотрения системы музыкально-эстетических категорий в казахской инструментальной культуре. Они раскрывают свое содержание только в системе с другими категориями. Изучение казахской музыки с применением музыкально-эстетического анализа соответствует главной характеристике национальной культуры – ее профессиональному статусу, а также способствует более глубокому и объективному постижению сущности музыкальных явлений.

*Ключевые слова:* музыкальное произведение, эстетические категории, казахская традиционная музыка, музыкальный анализ.

Традиционная казахская музыкальная культура, представленная пластом профессиональной инструментальной музыки, многогранно и ярко иллюстрирует богатое духовное наследие казахского народа. Процесс ее научного постижения исчисляется десятилетиями. Большинство исследований основано на методах, разработанных в музыкальной фольклористике. В качестве основных могут быть определены различные аспекты рассмотрения системы музыкально-эстетических категорий в казахской инструментальной культуре.

В репрезентирующем профессиональный тип творчества инструментальном наследии казахов присутствуют все основные музыкально-эстетические категории, которые могут быть систематизированы различным образом. Они раскрывают свое содержание только в системе с другими категориями.

Изучение казахской музыки соответствует главной характеристике исследуемой культуры – ее профессиональному статусу, а также способствует более глубокому и объективному постижению сущности музыкальных явлений.

Как известно, центральной категорией искусства является «музыкальное произведение». В конечном итоге музыкальное произведение – цель и главный результат жизнедеятельности и функционирования любой музыкальной культуры. Особенности музыкального произведения определяемы и, в свою очередь, определяют специфику всех составляющих элементов музыкально-художественной жизни. Кроме того, в современной ситуации, когда фактически прервана традиция устного профессионального музицирования, музыкальные произведения являются единственными объективными



фактами, на основе которых может быть реконструирована музыкально-эстетическая культура народа.

Широкие возможности в развитии идей уникальности и самобытности национальной культуры представляет исследование системы музыкально-эстетических категорий казахской инструментальной музыки, представленной через музыкальное произведение. Отдельно рассматриваются взаимоотношения музыкального произведения и категорий системы различного уровня. Для объективного определения специфики системы категорий в казахской традиционной культуре многие музыкальные явления и характеристики могут исследоваться в сопоставлении с аналогами в европейской музыке.

Музыкальное произведение – одна из фундаментальных музыкально-эстетических категорий. Сам феномен музыкального произведения, выступая конечным результатом композиторского творчества, чрезвычайно своеобразен как с точки зрения исторических форм бытия, так и с точки зрения социального функционирования, объекта изучения.

Системное изучение искусства невозможно при дроблении художественного процесса на изолированные блоки – творчество, восприятие, произведение, которые изучаются иногда даже в различных дисциплинах. Для проведения системных исследований необходимо признание реального ядра искусства на уровне произведенческой формы художественной деятельности. Произведение в действительности является конкретным концентрированным совершением художественного процесса. Возможно, именно по этой причине современные ученые подчеркивают центральность проблемы произведения для гуманитарного мышления.

При этом, понятие «целостного анализа музыкального произведения» носит исторический характер. В последних научных разработках предлагаются следующие возможные уровни и содержание музыковедческих измерений произведения:

– уровень музыкально-художественной целостности, включающий музыкально-художественный и музыкально-психологический подуровни;

– уровень музыкальной речи, состоящий из нотного и исполнительского подходов к произведению;

– уровень музыкального языка;

– акустический уровень [1, С.19-46].

Музыкальное произведение, равно как и другие основные категории музыкальной теории, сформировано на европейской культуре. По существу, в основе всех определений, терминов, критериев музыкальной теории лежат парадигмы европоцентристского характера. И это естественно: наука строилась на базе европейской культуры и закономерно направлена на ее изучение. Однако использование выработанных европейской музыкальной теорией категорий вне ее рамок должно быть, как минимум, обоснованным, то есть должно быть соотносимым с представлениями, сложившимися в науке.

Музыкальное произведение можно считать «фундаментальнейшим понятием искусствознания и эстетики; искусствознание оттачивало свои методы, строило системы представлений, опираясь именно на это понятие» [2, С.20]. В отечественном музыкознании предлагаются адаптированные на национальном материале версии собственных определений данной категории, которые по смыслу соотносимы с разработанными на образцах европейской музыки. Так, синонимичными являются формулировки произведения традиционной музыки как соотношения стабильного ядра и множества вариантов его реализации (С.Калиев), как совокупности некоего множества вариантов, неизбежно возникающих в процессе его бытования (Т.Сарыбаев), и европейского авторского музыкального произведения как “некоторого виртуального множества воплощений одной музыкально-поэтической идеи, которое *может быть* реализованным” [3, С.29].

Казахскими музыковедами выделяется ряд основных свойств музыкального произ-

ведения, в числе которых: композиционная завершенность, автономность, повторность воспроизведения, авторство [4, С.353].

К универсальной характеристике категории, равно значимой для образцов различных типов культур, можно отнести многослойность музыкального произведения, в структуре которого могут быть выделены следующие художественно-содержательные уровни:

- культурно-стилевой, связывающий музыкальное произведение с творческой манерой композитора, с общехудожественной направленностью эпохи, с ее эстетическими идеалами;
- идейно-художественный, являющийся субъективным пластом;
- образно-тематический, конкретизирующий художественный строй музыкального произведения и объективизирующий образный строй;
- структурно-языковой, объективизирующий предыдущие уровни и объединяющий их через воплощение в музыкальном материале.

В рамках казахской инструментальной музыки, на наш взгляд, может быть принято следующее толкование обязательных признаков категории музыкальное произведение:

- возможность фиксации музыки длительной традицией устного, бесписьменного творчества и исполнения [5, С.104], дающая основания не считать нотный текст принципиальным и обязательным признаком музыкального произведения;
- наличие инварианта как обязательного признака музыкального произведения, облегчающего процесс его идентификации;
- присутствие композиционной логики, допустимость существования принципиального множества ее возможных видов;
- многоуровневые проявления импровизации как коренного свойства кюйя.

Категория «музыкальное произведение» в казахской инструментальной музыке имеет ряд особенностей.

Традиционная музыкальная культура демонстрирует примеры сохранения *инвариантной* структуры в условиях устной формы бытования. И по смысловому содержанию в качестве обязательного признака музыкального произведения логичнее определить «наличие инварианта».

**Инвариант** мы определяем как комплекс свойств, позволяющий произведению быть узнаваемым среди множества других. Инвариант – обязательный признак музыкального произведения, на основе которого и осуществляются его многочисленные реализации. В онтологической системе музыкального произведения инвариант относится к виртуальной (т.е. потенциально возможной) форме его существования. Если признать музыкальное произведение вариативным объектом, то инвариант допустимо охарактеризовать как “наличие некоторого количества таких свойств, которые остаются неизменными и которые необходимы и достаточны для того, чтобы определить предмет как таковой” [6, С.42].

Сущностные черты, составляющие инвариант произведения, более четко проявляются при множественных звуковых реализациях, вариантах исполнений, когда в сознании воспринимающих постепенно кристаллизуется тот индивидуальный комплекс музыкально-выразительных средств, который определяет именно данное музыкальное произведение. Этот комплекс характерных свойств индивидуален для каждого произведения, а на более высоком уровне – для каждой культуры. «Релевантность тех или иных сторон музыкальной ткани варьируется не только в зависимости от типа музыкальной культуры (замечено, что для африканца наиболее важен тембр, для европейца – высота), но и от исторически обусловленных закономерностей слухового опыта и норм музицирования» [7, С.178]. Таким образом, *понятие инварианта обязательно отражает национальные особенности мышления*. Что же входит в понятие инварианта в казахской домбровой музыке профессиональной традиции? Какие свойства кюйя можно считать

неизменными, определяющими его как данный предмет?

Прежде всего, это – семантическое ядро, идеально-содержательная сфера кюя. В качестве постоянных признаков, служащих для опознания кюя, могут быть выделены семантическое ядро и название, которые «необходимы каждому произведению, чтобы оно не затерялось среди множества других» [8, С.41]. Инвариант кюя хранится в этнической памяти в виде «идеально-художественной модели» (С.С. Калиев), обусловленной жанром и «способной отражать интересы определенного социального контекста» [там же, С.43], при этом сохраняя в себе семантическое ядро как основу. В казахской традиционной музыке инвариант в виде семантического ядра в силу своей изначальной многозначности допускает принципиальное множество вариантов прочтений. Таким образом, выявляются два в определенном смысле противоположных, но в то же время тесно взаимодействующих параметра – «относительная стабильность идеально-содержательной сферы и мобильность «материальной» субстанции» [там же, С.42]. Приоритетное значение идеально-содержательной сферы стабилизирует этот параметр в качестве инварианта, и это – общее для большинства культур явление. Национальная же характерность проявляется при рассмотрении музыкально-выразительных средств, материализующих идеально-содержательную сферу.

Итак, на макро уровне «идеальной» и «материальной» сфер произведения (т.е. смысла, идеи и конкретно-музыкального воплощения) стабильность более характерна для первой. Вместе с тем, казахский кюй отличается присутствием стабильных и мобильных элементов на всех уровнях: в композиции, тематизме, в области штрихов. Во всех случаях принципиальным критерием в обращении с материалом является *сохранение наиболее индивидуализированных деталей, импровизации же подвергаются фрагменты типизированные*, обычные. Таким образом, сферы действия мобильного и стабильного строго разграничены.

В числе основных элементов, материализующих семантическое ядро в казахской домбровой музыке профессиональной традиции, можно определить следующие:

- 1) особенности штриха, ритма;
- 2) тема как определяющий и индивидуализирующий элемент кюя;
- 3) трактовка формы-схемы.

Эти элементы в совокупности с названием и образуют инвариант кюя.

Как известно, *строгие композиционные закономерности* в строении кюя закреплены в *народной терминологии* (Б. Аманов), отразились в отшлифованных *формах-схемах*. Более того, *игра композиционными закономерностями* становится выражением специфического содержания (примером может служить творчество Курмангазы) – а это высший уровень композиционного мышления.

Безусловно, принципы композиции в казахской музыке во многом отличаются от закономерностей, выработанных европейской музыкальной культурой. Уже установленным фактом является то, что принципы организации композиции, формы – «принципы не индивидуального сознания, а принципы социальные» [9, С.22]. В казахской музыке понимание композиционных закономерностей связано с «восходящими к трехчленной структуре мира *вертикально-пространственными* представлениями» [10, С.85]. Именно пространственные представления являются «одной из фундаментальных категорий мышления этих (тюрко-монгольских) народов» [там же, С.87]. Поэтому вполне естественно, что в кюях логика музыкальной композиции строится на пространственных координатах. В различной роли временных и пространственных функций в композиции целого – коренное различие произведений европейской и казахской культуры.

Таким образом, специфичность композиции кюя как *системы организации* объясняется опорой на пространственную функциональность. Присутствие же принципов композиционного мышления – несомненно,

и подтверждается предельной индивидуализацией композиционных решений в каждой кюйе. Значимость пространственной функциональности в кюйе не противоречит композиции как временной организации музыкального произведения, прежде всего, в силу нерасчленимого единства времени-пространства. Поэтому понятие «композиция» может быть сформулировано как реализованный во времени пространственно-временной план его развертывания, служащий целям воплощения художественного содержания.

Категория музыкального произведения в казахской музыке, таким образом, обладает специфическими особенностями.

Таким образом, совокупность основных музыкально-эстетических категорий и их взаимоотношения в системе проявляют самобытность и своеобразие казахской инструментальной музыки как профессионального композиторского творчества.

Исходя из исследования, можно вывести следующие заключения:

– система музыкально-эстетических категорий казахской инструментальной музыки отличается действительной целостностью, взаимообусловленностью составляющих элементов;

– кюй есть концентрированное выражение музыкально-эстетической культуры народа;

– казахский кюй представляет самобытный тип категории музыкального произведения;

– обязательными характеристиками музыкального произведения в рамках казахской инструментальной музыки являются: возможность фиксации традицией устного творчества, авторство, наличие инварианта, пространственно-временной тип композиционной логики, импровизационность;

– инвариант кюйя содержится в семантическом ядре, материализующемся в музыкальном образе, особенностях штриха, ритма, темы, формы-схемы;

– категорию «музыкальная коммуникация» характеризует в казахской культуре не-

замкнутая коммуникативная цепь, информационная активность, сотворчество;

– импровизация является фундаментальной категорией для казахской музыки;

– особенности музыкального языка и его соотношение с другими категориями обусловили информационную емкость и насыщенность кюйя;

– исследование системы музыкально-эстетических категорий казахской инструментальной традиции, подтверждает целесообразность и перспективность методологических разработок.

Последнее утверждение выявляет проблему дальнейших разработок исследований музыкально-эстетических категорий казахской традиционной музыки. Практическое преломление знаний о системе категорий – предмет отдельных самостоятельных исследований. В частности, широкие возможности применения знаний о музыкально-эстетических категориях содержатся в области анализа музыкальных произведений, т.е. конкретизации на музыкальном материале.

Вопросы анализа произведений традиционной музыки не случайно считаются одними из наиболее актуальных в казахском музыкознании. В отечественной научной практике на сегодняшний момент не существует общепринятой разработанной методики анализа. В то же время, в казахском музыковедении обращение к анализу с точки зрения практического решения определенных задач наблюдается с момента зарождения науки. Первые образцы анализа обнаруживаются в работах А.К. Жубанова, Б.Г. Ерзаковича. Дальнейшее совершенствование принципов анализа содержится в трудах Б.Ж. Аманова, П. Шегебаева, А. и С. Раимбергеновых, Г.Н. Омаровой, С.И. Утегалиевой, С.С. Калиева, Р.Т. Несипбай и др. Разнообразие типов анализа не случайно. Данное явление предопределено природой музыки как вида искусства, где значительна и весома доля субъективного. Музыкальные произведения заведомо ориентированы на множество возможных трактовок. Субъективность – каче-



ство, имманентно присущее музыковедческим интерпретациям.

Разнообразные типы анализа, освоенные в научных публикациях, закономерно подчинены конкретным целям отдельных исследований, решают определенные задачи в рамках рассматриваемой теории или научной гипотезы. Даже в работах, посвященных творчеству отдельного композитора, изначально избирается определенный ракурс исследования, и музыкальный анализ применяется для решения частных вопросов.

Вместе с тем, необходимость и перспективность целостного анализа отмечалась многими музыковедами. Безусловно, разработка адекватной традиционной казахской музыке методики целостного анализа, где были бы актуализированы лучшие достижения этномузыкознания, фольклористики и европейской науки – одна из реальных потребностей современного знания, однако ее претворение – предмет будущих совместных исследований ученых.

Что же такое есть музыкальный анализ? В классическом понимании это «научное исследование музыкальных произведений, их стиля, формы, музыкального языка, а также роли каждого из компонентов и их взаимодействия в воплощении содержания» [11, С.139]. Существует множество возможных видов анализа – тематический, ритмический, фактурный, полифонический, комплексный и т.д. При этом определение историко-стилистических и жанровых предпосылок желательны в анализе всех видов.

Музыкально-эстетический анализ – один из множества возможных типов анализа. Подробная разработка его методики может быть осуществлена лишь после освоения таких необходимых этапов, как целостная теория стиля в казахской традиционной музыке, жанра, музыкального образа, музыкального языка и других музыкально-эстетических категорий, когда уровень и степень изученности каждой категории позволят «снять» их и синтезировать в целостном комплексе.

Музыкальный анализ произведений традиционной казахской музыки, являясь почти

обязательным методом научного исследования, остается в разряде значимых современных проблем. В эволюции методики анализа условно могут быть выделены определенные этапы, направления:

1. Европоцентристское, основанное на прямом переносе европейской теории анализа музыкальных форм на национальный материал (Б.Г. Ерзакович, П.В. Аравин, С.М. Зарухова и др.);

2. Традиционное, опирающееся на народную теорию и терминологию (Б.Ж. Аманов, А. и С. Раимбергеновы, Г.Н. Омарова и др.);

3. Синтезирующее, основанное на выборочном применении элементов европейской и народной теорий (Б.Б. Байкадамова, П. Шегебаев, Р.Т. Несипбай).

Действительно, есть смысл в ориентации при анализе и на универсальные закономерности музыкального искусства. Так, плодотворным стало применение разработанной Б. Асафьевым триады «*i:m:t*» к особенностям темо- и формообразования кюйя, позволившее выявить типологические особенности фольклорного и народно-профессионального кюйя (методика Р.Т. Несипбай). К универсальным принципам может быть отнесен и музыкально-эстетический анализ, основанный на оперировании музыкально-эстетическими категориями. Данный тип анализа актуален при рассмотрении как конкретного музыкального произведения, так и особенностей музыкального образа, музыкального жанра, музыкального стиля, творчества отдельного композитора. Дальнейшее развитие основных положений диссертации может стать одним из путей, ведущих к разработке методики целостного анализа, где равнозначимо и полновесно будут представлены содержательная и формальная, образная и структурная, жанровая и стилевая стороны музыкального произведения. Целостная же разработка музыкально-эстетических категорий на материале казахской традиционной музыки позволит организовать и систематизировать приемы и методы исследования на пути создания комплексного

анализа, осуществляемого на основе разбора композиционной формы, однако, сочетаемого с изучением всех компонентов целого в их взаимодействии и развитии.

В анализах произведений, эстетическом компоненте, необходимо учитывать самоценность и индивидуальность каждого музыкального произведения: зачастую через прямую взаимосвязь названия и содержания произведения, иногда – через претворение жанровых черт и т.д.

Рассмотренный в статье круг проблем и выводов музыкальной эстетики «есть расширяющийся по спирали круг и, очевидно, следует представлять себе его концентрацию в «точке» анализа музыкального произведения все более проблемно насыщенной на каждом новом этапе обращения к конкретному произведению» [12, С.256].

Таким образом, процесс постижения специфики казахской традиционной культуры реализуется в различных направлениях, теориях, методах и способах научного исследования. Доминированием в музыкальной науке работ эмпирической направленности предопределена необходимость теоретических разработок.

Задачи теоретического осмысления музыкальной проблематики могут быть решены и через привлечение фундаментальных основ эстетики, философии, собственно науки. Определенности категориального аппарата любой отрасли знания как основному признаку науки соответствует, прежде всего, обоснование круга основных категорий и систематизация. При этом решение данных проблем значимо даже в качестве автономных предметов изучения. Но еще большую научную ценность представляет собой, на наш взгляд, рассмотрение их в соотношении с конкретной музыкальной традицией. В этом видится особая актуальность, необходимая и достаточная степень объективности настоящей статьи.

Эмпирические исследования, долгое время считавшиеся основой общепризнанного понимания научности, уже в XX веке были осознаны с учетом их естественной ограни-

ченности. Неоспоримая ценность эмпирических методов, расширение сферы их влияния тем не менее являются недостаточными для всецелого сведения теории к опыту.

Как основные музыкально-эстетические категории, тесно взаимосвязанные друг с другом и являющиеся узловыми понятиями современной научной практики, выступают музыкальный образ, музыкальный язык, музыкальный стиль, музыкальный жанр, музыкальное произведение, художественная ценность. Обозначенные категории могут образовывать различные комбинации систем. Особенности функционирования системы музыкально-эстетических категорий на материале профессиональной традиционной музыки предопределяются спецификой казахской культуры, важнейшими определениями которой являются устная форма бытования, символизм мышления, созерцание как способ формирования отношения к миру, сольный тип исполнительства, импровизационность творчества. Привлечение музыкальной эстетики как «методологии музыки» – один из перспективных путей развития науки о музыке.

Перспективные, с нашей точки зрения, направления в данном контексте: изучение отдельных музыкально-эстетических категорий, особенностей их содержания и функционирования в казахской традиционной музыке (например, стиль в казахской традиционной музыке, особенности категории музыкального образа в песенном наследии казахов и другие), исследование творчества композиторов и произведений как конкретных проявлений универсальных музыкально-эстетических закономерностей, системное изучение явлений, имеющих статус категорий в народной эстетике, расширение круга основных музыкально-эстетических категорий, дальнейшее усовершенствование систематизации категорий музыкальной эстетики, определение круга основных категорий музыкознания.

Во многом благодаря ученым мы располагаем сегодня информацией о сложившихся в народе композиционных представ-

лениях (бас буын, орта, кеуде, саға, күйдің алқиссасы, құлақ, солықтау), о богатейшей палитре обозначений исполнительской техники (разнообразные виды қағыс и перне, в том числе – тентек қағыс, төре қағыс, сүйретпе қағыс, шұбыртпа қағыс, сипай қағыс, шыңырау перне, емірелі перне и т.д.), о вариантах легенд күйев, об аллегорически-художественных оценках исполнительского мастерства (қаз дауысты, күміс көмей и т.д.).

Постепенное же приближение к народному знанию в рамках системы музыкально-эстетических категорий – возможно, один из тех необходимых методов, которые позволят раскрыть суть народных представлений не только как философских, но как собственно научных. Данное направление может стать импульсом для активизации теоретических изысканий.

#### Список использованных источников

1. Рагс Ю. Уровни и содержание музыковедческих измерений //Эстетика: информационный подход. – М.: Смысл, 1997. – С.19-46.
2. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
3. Герасимова-Персидская Н. Авторство как историко-стилевая проблема //Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. – Киев, 1988.
4. Амирова Д.Ж. К понятию «музыкальное произведение» в этномузыкознании //Борбад и художественные традиции народов Центральной и Передней Азии: история и современность. – Душанбе, 1990. – С. 352-354.
5. Фомин В. Способ существования музыкального произведения и методология сравнительного анализа. – Введение в проблему //Музыкальное искусство и наука. Вып.2. – М., 1973. – С.99-134.
6. Ошанин Д.А., Шебек Л.Р., Конрад З.И. О природе образа-эталона в процессах опознания вариативных объектов // Вопросы психологии. – 1968, № 5. – С.42-49.
7. Корыхалова Н. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.

8. Калиев С. Формы функционирования кюев-шертпе в контексте творческого мышления кюйши. Автореф. дисс... канд. иск. – Алматы, 1996. – 24 с.

9. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1-2. – Л.: Музгиз, 1963. – 378с.

10. Мухамбетова А.И. Календарь и жанровая система традиционной музыки казахов // Сборник материалов и статей памяти В.П.Дерновой. – Алма-Ата, 1992. – С.239-258.

11. Бобровский В.П. Анализ музыкальный // Музыкальная энциклопедия. Т.1. – М.: Советская энциклопедия, Советский композитор, 1973. – С. 139-145.

12. Чередниченко Т.В. Современная марксистско-ленинская эстетика музыкального искусства. Проблемы и перспективы развития. – М.: Сов. композитор, 1987. – 320 с.

#### References

1. Rags YU. Urovni i sodержanie muzykovedcheskih izmerenii //E'tetika: informacionnyi podhod. – M.: Smysl, 1997. – S.19-46.
2. Nazajkinskii E.V. Logika muzykal'noj kompozicii. – M.: Muzyka, 1982. – 319 s.
3. Gerasimova-Persidskaya N. Avtorstvo kak istoriko-stilevaya problema //Muzykal'noe proizvedenie: sushchnost', aspekty analiza. – Kiev, 1988.
4. Amirova D.ZH. K ponyatiyu «muzykal'noe proizvedenie» v e'tnomuzykoznanii //Borbad i hudozhestvennye tradicii narodov Central'noj i Perednej Azii: istoriya i sovremennost'. – Dushanbe, 1990. – S. 352-354.
5. Fomin V. Sposob sushchestvovaniya muzykal'nogo proizvedeniya i metodologiya sravnitel'nogo analiza. – Vvedenie v problemu // Muzykal'noe iskusstvo i nauka. Vyp.2. – M., 1973. – S.99-134.
6. Oshinin D.A., Shebek L.R., Konrad Z.I. O prirode obraza-e'talona v processah opoznaniya variativnyh ob'ektov // Voprosy psihologii. – 1968, № 5. – S.42-49.
7. Koryhalova N. Interpretaciya muzyki: teoreticheskie problemy muzykal'nogo ispolnitel'stva i kriticheskii analiz ih razrabotki v sovremennoj burzhuznoj e'stetike. – L.: Muzyka, 1979. – 208 s.
8. Kaliev S. Formy funkcionirovaniya kyuevshertpe v kontekste tvorcheskogo myshleniya kuyjshi. Avtoref. diss... kand. isk. – Almaty, 1996. – 24 s.
9. Asaf'ev B. Muzykal'naya forma kak process. Kn. 1-2. – L.: Muzgiz, 1963. – 378s.

10. Muhambetova A.I. Kalendar' i zhanrovaya sistema tradicionnoj muzyki kazahov //Sbornik materialov i statej pamyati V.P.Dernovoj. – Alma-Ata, 1992. – S.239-258.
11. Bobrovskii V.P. Analiz muzykal'nyi // Muzykal'naya e'nciklopediya. T.1. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, Sovetskii kompozitor, 1973. – S. 139-145.
12. SHEREDNICHENKO T.V. Sovremennaya marksistsko-leninskaya e'stetika muzykal'nogo iskusstva. Problemy i perspektivy razvitiya. – M.: Sov. kompozitor, 1987. – 320 s.

*Аңдатпа*

Джуманиязова Р.К., Мылтыкбаева М.Ш. **Қазақ дәстүрлі музыкасы феноменінің эстетикалық аспектілері (музыкалық шығармаларды біртұтас талдау мәселесіне)** //Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология №4 (33), 2017.

Мақалада дәстүрлі қазақ музыкасының негізгі музыкалық-эстетикалық санаттары, музыкалық-эстетикалық санаттарды қазақ музыкасын теориялық зерттеу барысында қолдану мүмкіндіктері қарастырылған. Қазақтың дәстүрлі мәдениетінің музыкалық шығармаларының негізгі заңдылықтары мағыналық және құрылымдық деңгейде көрсетіледі. Қазақ музыкасындағы музыкалық шығармалардың ерекшеліктері музыкалық-эстетикалық санаттар мен музыкалық шығармалардың құрылымдық түзілісін салыстыра отырып зерделеу негізінде айқындалады.

Дәстүрлі қазақ музыка мәдениетін зерделеу музыкалық фольклортануда жетілдірілген әдістерге негізделген. Негізгілер ретінде музыкалық-эстетикалық санаттар жүйесін қазақтың аспаптық мәдениетіндегі әртүрлі аспектерде қарастыру болып айқындауға болады. Олардың мағыналары тек басқа санаттар жүйесімен бірге ашылады. Қазақ музыкасын музыкалық-эстетикалық жүйені қолдана отырып зерделеу – кәсіби мәртебе сияқты ұлттық мәдениеттің басты сипаттамасына сәйкес келеді, сонымен қатар музыкалық құбылыстың мәнін терең және әділ түсінуге мүмкіндік береді.

*Түйін сөздер:* музыкалық шығарма, эстетикалық санаттар, қазақ дәстүрлі музыкасы, музыкалық талдау.

*Abstract*

Jumaniyazova R.K., Myltykbayeva M.Sh. **Aesthetic aspects of the Kazakh traditional music phenomenon (to the problem of the holistic analysis of musical composition)** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

The article considers the basic musical and aesthetic categories of traditional Kazakh music, the possibilities of using musical and aesthetic categories in theoretical studies of Kazakh music. The main regularities of the musical composition of the Kazakh traditional culture are revealed on the content and structural levels. Specific features of the musical composition in Kazakh music are revealed on the basis of a comparative study of the musical and aesthetic categories and the structure-forming foundations of the musical work.

The study of traditional Kazakh musical culture is based on methods developed in musical folklore. As the main, various aspects of the consideration of the system of musical-aesthetic categories in the Kazakh instrumental culture can be determined. They disclose their content only in the system with other categories. The study of Kazakh music with the use of musical and aesthetic analysis corresponds to the main characteristic of the national culture – its professional status, and also contributes to a deeper and more objective understanding of the essence of musical phenomena.

*Key words:* musical composition, aesthetic categories, Kazakh traditional music, musical analysis.



Ф.А. САХИЕВА<sup>1</sup> А.С. НУРЖИГИТОВ<sup>2</sup>.  
anurzhighitov@mail.ru,

<sup>1,2</sup> Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауезова.  
(Шымкент, Казахстан)

## ИЗУЧЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАЗАХСКОЙ ДИАСПОРЫ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ ЗА РУБЕЖОМ

### Аннотация

В статье выявлены сходства и различия структуры ценностной сферы у титульного этноса Казахстана и зарубежных казахов. По результатам факторного анализа определено сходство и различие многогранной структуры ценностной сферы зарубежных казахов и титульного этноса Казахстана. Для зарубежных казахов характерны ценностные ориентации, направленные, прежде всего, на нахождение смысла в религии, в вере, в судьбе, в духовности. Зарубежные казахи высоко ценят в своей жизни возможность перемен, изменений, определенного риска, что возможно и подтолкнуло их предков переселиться в Китай и Европу из Казахстана. Также зарубежные казахи высоко ценят такие коллективные ценности как чувство общности и благополучия, что проявляется, в нахождение смысла в уравновешенности и унисоне с самим собой и другими. Для титульного этноса Казахстана характерны, прежде всего, индивидуальные ценностные ориентации. В основном, титульный этнос Казахстана ориентирован на самореализацию и самоопределение, в особенности, если речь идет о достижении индивидуального социального успеха.

*Ключевые слова:* зарубежные казахи, особенности ценностных ориентаций зарубежных казахов, культура ценностные ориентации, факторный анализ, структура ценностной сферы.

**Введение.** Число представителей казахской диаспоры за рубежом по данным Всемирной ассоциации казахов занижено. Два миллиона казахов изъявляют желание по сведениям этой же организации вернуться в Казахстан, что не находит своего осуществления, прежде всего, из отсутствия конкретной научно-экономической программы, поддерживающей реализацию этого желания [2].

Условия жизни представителей казахской диаспоры за рубежом во многом зависят от экономического положения страны проживания. В разных странах мира экономический и политический статус казахов, их социально-культурная среда различны [3].

Изучение казахского языка, сохранение национальной культуры, народных обычаев, традиций и осуществление образования на родном языке являются существенными проблемами казахов за рубежом, что позволяет нам говорить об актуальности исследо-

вания ценностных ориентаций казахов, проживающих за рубежом, как основы сохранения национальной культуры [4].

**Основная часть.** Существенной частью национальной политики Республики Казахстана являются возвращение оралманов на историческую родину или установление тесных взаимосвязей титульного этноса Казахстана с представителями казахской диаспоры за рубежом. Одной из проблем национальной политики является решение демографической проблемы, так как актуальное демографическое положение в Казахстане нестабильно, численность населения с каждым годом уменьшается, рождаемость низкая, из страны уезжают представители других национальностей [5].

Для изучения ценностных ориентаций казахов, проживающих за рубежом, нами был разработан комплексный психодиагностический пакет методик, позволяющий рассмотреть сходство и различие ценностных

ориентаций титульного этноса Казахстана и представителей казахской диаспоры, проживающей за рубежом. В исследовании использовались такие методики как: методика Ш. Шварца (ценностный опросник (ЦО) Шварца), методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, методика диагностики системы ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д.В. Каширского, модификация методики Куна «Кто я?», адаптированный вариант опросника Т. Шнель и П. Бекера «Лебе – Жизненных ценностей и смыслов» (авторская адаптация на казахском языке).

Ценность – важность, значимость, польза, полезность чего-либо. Внешне ценность выступает как свойство предмета или явления. Однако значимость и полезность присущи им не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а являются субъективными оценками конкретных свойств, которые вовлечены в сферу общественного бытия человека, человек в них заинтересован или испытывает потребность [1]. Ценность трактуется отечественными и зарубежными авторами по-разному: как значимость, значение определенных объектов для человека (Анисимов С.Ф., Каган М.С., Рубинштейн С.Л., Непомнящая В.И.); цели существования человека, конечные и надситуативные, служащие ведущими принципами в жизни (Ольшанский В.Б., Schwarts S.H., Rokeach M., Kluckhohn C); ценностное отношение (Донцов А.И.), компонент смысловой сферы, представляющий собой одну из форм функционирования смысловых образований, (Братусь Б.С., Асмолов А.Г., Б.С., Василюк Ф.Е., Столиц В.В., Тихомандрицкая О.А., Будинайте Г.Л.), идеальная модель должного (желательного), указывающая направление желательного преобразования действительности субъектом (Леонтьев Д.А.).

В исследовании приняли участие испытуемые в возрасте от 20 до 60 лет. Средний возраст испытуемых 42 года 5 месяцев. 103 испытуемых представляют выборку титульного этноса Казахстана, 54 испытуемых составили выборку казахов, проживающих в

Китае, и 61 испытуемый составил выборку представителей казахской диаспоры, проживающей в Германии. Всего в исследовании приняло участие 218 представителей казахского этноса. Примерно равное соотношение мужчин и женщин соблюдается в каждой из выборок исследования [6].

В исследовании мы рассматриваем испытуемых по этническим группам. Этническая группа – общность, члены которой имеют специфическое самосознание общей культурной идентичности, отделяющей их от членов других групп. Этническая принадлежность характеризуется культурными обычаями и мировоззрением, выделяющими и обособляющими данную группу людей. Члены этнических групп считают себя отличающимися в культурном отношении от остальных социальных сообществ, и таким же образом воспринимаются остальными группами в обществе.

Рассмотрим результаты диагностики ценностных ориентаций по каждой методике по 1-ой экспериментальной группе (казахи, проживающие в Германии) и 2-м контрольным группам (титульный этнос Казахстана и казахи, проживающие в Китае) и сравним полученные результаты по критерию Н-критерий Крускала – Уоллиса .

Н-критерий Крускала-Уоллиса предназначен для оценки различий одновременно между тремя и более выборками по уровню какого-либо признака. Он позволяет установить, сходство-различие трех и более эмпирических распределений (при выявлении различий в уровне изучаемого признака) для независимых выборок.

Испытуемые были поделены на 3 группы по этнической принадлежности, а именно были сформированы следующие группы (Результаты отражены в таблицах №1, 2, 3, 4):

- 1 группа – представители титульного этноса Казахстана;
- 2 группа – казахи, проживающие в Германии;
- 3 группа – представители казахского этноса, проживающие в Китае.

Таблица 1

**Результаты статистического анализа по Н-критерию  
Крускала -Уоллиса по опроснику Ш. Шварца**

Параметры	1Sh	2Sh	3Sh	4Sh	5Sh	6Sh	7Sh	8Sh	9Sh	10Sh	11Sh	12Sh
U – критерии	1,497	,390	7,406	,132	6,965	3,041	4,397	,366	8,581	1,318	14,479	11,261
S	,473	,823	<b>,025</b>	,936	<b>,031</b>	,219	,111	,833	<b>,014</b>	,517	<b>,001</b>	<b>,004</b>

*Примечание.* 1Sh – Наслаждение; 2Sh – Достижения; 3Sh – Социальная власть; 4Sh – Самоопределение; 5Sh – Стимуляция; 6Sh – Конформизм; 7Sh – Социальность; 8Sh – Безопасность; 9Sh – Зрелость; 10Sh – Поддержка традиций; 11Sh – Социальная культура; 12Sh – Духовность.

В результате анализа данных по Н-критерию Крускала-Уоллиса были выявлены значимые различия только по пяти показателям опросника Ш. Шварца – «Социальная власть», «Стимуляция», «Зрелость», «Социальная культура» и «Духовность», что позволило сделать вывод о том, что три данные группы различаются по соответствующим ценностным ориентациям.

Анализируя таблицу рангов, можно сказать, что для титульного этноса Казахстана и казахов, проживающих в Германии, социальный статус, доминирование над людьми

и ресурсами более важно и ценно по сравнению с казахами, проживающими в Китае. Для титульного этноса Казахстана более важны и ценны, так же как и для казахов, проживающих в Китае, новые и разнообразные переживания для поддержания оптимального уровня активности по сравнению с казахами, проживающими в Германии. Кроме того, для титульного этноса Казахстана важно и ценно, так же как и для казахов, проживающих в Китае, понимание и терпимость по отношению к другим по сравнению с казахами, проживающими в Германии.

Таблица 2

**Результаты статистического анализа по Н-критерию  
Крускала-Уоллиса по методике Куна и методике Лебе**

Критерий	НЦ	Т	ТВ	ТГ	СР	П	ОП	М	Б	С	У	Л	ХС	З	ОЖ	Г
Н – критерий	30,486	17,528	16,004	13,404	2,186	8,610	10,407	10,014	15,479	9,899	4,420	5,639	5,672	15,336	5,950	17,381
P	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>	,335	<b>,014</b>	<b>,005</b>	<b>,007</b>	<b>,001</b>	<b>,007</b>	,110	,060	,059	<b>,001</b>	,051	<b>,001</b>

*Примечание:* НЦ – национальность, Т – трансцендентность, ТВ – трансцендентность по вертикали, ТГ – трансцендентность по горизонтали, СР – самореализация, П – порядок, ОП – чувство общности и благополучия, М – мораль, Б – благоразумие, С – содружество, У – удовольствие, Л – любовь, ХС – хорошее самочувствие, З – забота, ОЖ – осознанность жизни, Г – гармония

В результате анализа данных по Н-критерию Крускала-Уоллиса были выявлены значимые следующие различия по показателям методики М.Куна и методике Лебе – «Национальность», «Трансцендентность», «Трансцендентность по горизонтали», «Трансцендентность по вертикали»,

«Порядок»: благоразумие, мораль и «Чувство общности и благополучия»: содружество, забота и гармония.

Анализируя таблицу рангов, можно сказать, что по 5 из 6-ти ключевых шкал опросника Лебе были выявлены значимые различия в ценностных ориентаций 3-х выше

обозначенных групп (трансцендентность, трансцендентность по вертикали и по горизонтали, самореализация, порядок, чувство общности и благополучия, в особенности по шкале чувство общности и благополу-

чия). Также были выявлены статистически значимые различия по показателю роли национальной идентичности, диагностированному по методике М. Куна.

Таблица 3

**Результаты статистического анализа по Н-критерию  
 Крускала-Уоллиса по методике Лебе**

критерий	НС	КС	СА	ВР	ВП	ЗС	ЗД	Г	Д	В	И	ВЛ	Р	РЗ	СВ	ЗН	ТВ	ТР	ПР
Н – критерий	20,698	27,099	5,248	19,466	3,254	7,552	19,533	6,374	15,583	8,028	6,880	4,714	9,082	2,126	4,074	9,067	,899	2,789	11,398
Р	<b>,001</b>	<b>,001</b>	,073	<b>,001</b>	,196	<b>,023</b>	<b>,001</b>	<b>,041</b>	<b>,001</b>	<b>,018</b>	<b>,032</b>	,095	<b>,011</b>	,345	,130	<b>,011</b>	,638	,248	<b>,003</b>

*Примечание.* НС – наполненность смыслом, КС – кризис смысла, СА – социальная активность, ВР – выраженная религиозность, ВП – взаимосвязь с природой, ЗС – знания о себе, ЗД – здоровье, Г – генеративность, Д – духовность, В – вызов, И – индивидуализм, ВЛ – власть, Р – развитие, РЗ – результат, СВ – свобода, ЗН – знание, ТВ – творчество, ТР – традиция, ПР – прагматичность

В результате анализа данных по Н-критерию Крускала-Уоллиса были выявлены значимые следующие различия по показателям методики Лебе – «Наполненность смыслом», «Кризис смысла», «Выраженная религиозность», «Знания о себе», «Здоровье», «Генеративность», «Духовность», «Вызов», «Индивидуализм», «Результат», «Знание», «Прагматичность», что позволило по этим показателям опровергнуть  $H_0$ , то есть три данные группы различаются по ценностной ориентации.

Анализируя таблицу рангов, можно сказать, что по шкале «Жизненный смысл» по показателю «Наполненность смыслом» и «Кризис смысла» наибольший средний ранг получен по показателю «Наполненность смыслом» в 3 группе, наименьший в группе 1 (титульный этнос Казахстана), по показателю «Кризис смысла» наибольший средний ранг получен в 1 и 3 группах, наименьший во 2 группе (казахи, проживающие в Германии).

Это означает, что для казахов, проживающих в Китае, свойственно воспринимать в большей степени свою жизнь как наполненную смыслом по сравнению с казахами, проживающими в Казахстане и Германии.

Таким образом, подводя итог сравнительного анализа трех групп между собой:

титульного этноса Казахстана, казахов, проживающих в Германии, и казахов, проживающих в Китае.

Были выявлены сходство и различие ценностных ориентаций данных трех групп. При этом следует отметить, что различий было выявлено больше, чем сходства в ценностной сфере. В особенности много различий в ценностной сфере было выявлено между казахами, проживающими в Китае, и титульным этносом Казахстана.

Для титульного этноса Казахстана и казахов, проживающих в Германии, социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами более важно и ценно по сравнению с казахами, проживающими в Китае. Для казахов, проживающих в Германии, свобода как независимость в поступках и действиях как ценность более важна и ценна по сравнению с титульным этносом Казахстана и казахами, проживающими в Китае.

Казахи, проживающие в Германии, при ответе на вопрос «кто я», чаще и одним из первых по сравнению с казахами, проживающими в Казахстане, и чаще и одним из первых, чем казахи, проживающие в Китае, давали ответ о принадлежности к своей национальности.

Возможно, это свидетельствует о том, что именно проживание вдали от исторической



родины, принадлежность к национальному меньшинству привело немцев-переселенцев к повышению чувства национальной идентичности, что выражалось в назывании себя представителем немецкого этноса. Представители титульного этноса Казахстана и казахи, проживающие в Китае, давали ответ на вопрос «кто я» с указанием на национальную принадлежность к казахскому этносу существенно реже, что говорит о недостаточно еще сформированном в постсоветский период чувстве национальной идентичности.

Для казахов, проживающих в Китае, свойственно в большей степени нахождение смысла в трансцендентности, выходящей за пределы возможного опыта, нахождение смысла в порядке, чем для казахов, проживающих в Германии, и титульного этноса Казахстана.

Для казахов, проживающих за рубежом, свойственно в большей степени нахождение смысла в чувстве общности и благополучия, в ориентировании в нормах и ценностях, в проверке и рациональности по сравнению с казахами, проживающими в Казахстане, что проявляется в человеческой близости и дружбе, в уходе и готовности помочь, в уравновешенности с самим собой и другими по сравнению с казахами, проживающими в Казахстане.

Возможно, это связано с тем, что казахский этнос на территории Казахстана представляет собой этническое большинство, что нашло отражение в снижении значимости ценностей, связанных с чувством общности и благополучия.

В большей степени переживание бессмысленности собственной жизни, кризиса смысла жизни свойственно казахам, проживающим в Казахстане и Китае, по сравнению с казахами, проживающими в Германии. Возможно, это связано с экономическими условиями жизни в Азии и Европе, где большое количество социальных гарантий стабилизирует экзистенциальные основы жизни человека.

Для казахов, проживающих в Германии в большей степени характерен фатализм и в меньшей степени свойственно находить смысл в сохранении и стимулировании здорового образа жизни по сравнению с казаха-

ми, проживающими в Казахстане и Китае.

Полученный результат можно объяснить более выраженной трансцендентностью в отношении ценностной сферы казахского этноса, проживающего в Китае, где одна восточная культура дополняет другую восточную культуру, что дает возможность выйти за рамки наблюдаемого опыта.

Для казахов, проживающих в Германии, и титульного этноса Казахстана более значима в ценностной сфере поиск нового, перемен и риска, чем для казахов, проживающих в Китае. Данный результат можно объяснить тем, что для казахов, проживающих в Китае, необходимость отстаивать свои культурные традиции менее актуальна по сравнению с казахским этносом, проживающим в Казахстане и Германии, так как казахская культура исторически сильно взаимосвязана с китайской культурой.

В результате факторного анализа было образовано двадцать четыре новых фактора, которые объясняют в совокупности более 99,34% суммарной дисперсии, что является хорошим результатом. Нами анализировались первые 5 факторов, информативность которых превышала 5,0% в суммарной дисперсии.

Подведем итоги проделанной работы и перечислим латентные факторы, обнаруженные в результате совместного анализа методик: методики Ш. Шварца (ценностный опросник (ЦО) Шварца), методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича, методики диагностики системы ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д.В. Каширского, методики Лебе, методики М. Куна в порядке убывания их значимости для структуры ценностной сферы казахов, проживающих в Китае:

1. Взаимосвязь самореализации и порядка;
2. Взаимосвязь самоопределения и поддержки традиций;
3. Ответственность и самоконтроль – как инструментальные ценности;
4. Ценность общественного признания и ее доступность;
5. Трансцендентность через выраженную религиозность.

Таким образом, можно предположить, что на ценностную сферу казахов, проживающих в Китае, сильное влияние оказали процессы ассимиляции и аккультурации, в процессе овладения ими культурой Китая. Данное влияние на и в Китае, можно оценивать позитивно как взаимодополняющее богатую казахскую культуру.

Далее обработка велась методом главных компонент, была выбрана процедура вращения *Varimax* с нормализацией по Кайзеру, рассматривались факторы с собственными значениями, большими единицы. Вращение в случае 95 переменных (12 переменных – методики Ш. Шварца, 36 переменных – методики М. Рокича, 13 переменных – методи-

ки Е.Б. Фанталовой, 34 переменных Лебе) на выборке казахов, проживающих за рубежом в Германии и Китае, потребовало 61 итерацию, на группе казахов, проживающих в Казахстане, потребовало 130 итераций.

В результате факторного анализа было образовано в случае экспериментальной группы двадцать восемь новых факторов, которые объясняют в совокупности более 87,91% суммарной дисперсии, в случае контрольной группы двадцать семь новых факторов, которые объясняют более 75,03% суммарной дисперсии, что является хорошим результатом. Нами анализировались первые 4 или 3 фактора соответственно, информативность которых превышала 3,0% в суммарной дисперсии.

Таблица 4

**Факторный анализ ценностной сферы (27 выделенных факторов после вращения) на выборке зарубежных казахов (первые три фактора)**

Факторы	Показатели	Факторная нагрузка
1. Самореализация, предполагающая большую роль чувства общности и благополучия, индивидуализма.  Информативность – 19,53%	Трансцендентность по горизонтали	,818
	Самореализация	<b>,934</b>
	Порядок	,802
	Чувство общности и благополучия	<b>,898</b>
	Наполненность смыслом	,657
	Социальная активность	,487
	Выраженная религиозность	,524
	Взаимосвязь с природой	,711
	Знания о себе	,786
	Здоровье	,607
	Генеративность	,762
	Духовность	,741
	Вызов	,710
	Индивидуализм	<b>,832</b>
	Власть	<b>,813</b>
	Развитие	<b>,817</b>
	Результат	,705
	Свобода	,755
	Знание	,718
	Творчество	,796
	Традиция	,703
	Прагматичность	,761
	Мораль	,704
	Благоразумие	,800
	Содружество	,777
	Удовольствие	,776
	Любовь	,670
Хорошее самочувствие	,798	
Забота	,737	
Осознанность жизни	,792	
Гармония	,780	

<b>2. Самоопределение, особое значение в котором играет достижение успеха</b>  Информативность – 6,64%	Наслаждение	,620
	Достижение	<b>,816</b>
	Социальная власть	,757
	Самоопределение	<b>,822</b>
	Стимуляция	,679
	Конформизм	,694
	Традиция	,754
	Социальность	,783
	Безопасность	,788
	Зрелость	,627
	Социальная культура	,662
	Духовность	,430
<b>3. Счастливая семейная жизнь и материально обеспеченная жизнь более значимы, чем активная деятельная жизнь и жизненная зрелость</b>  Информативность – 3,79%	Активная, деятельная жизнь	<b>,710</b>
	Жизненная мудрость	<b>,680</b>
	Красота природы и искусства	,448
	Материально обеспеченная жизнь	<b>-,496</b>
	Счастливая семейная жизнь	<b>-,567</b>
	Рационализм	,454

Перейдем к интерпретации полученных результатов. При анализе данных были выделены факторные нагрузки, по модулю большие, чем 0,4. В ходе интерпретации особенно выделяется по каждой переменной наибольшая по абсолютной величине факторная нагрузка.

Подведем итоги проделанной работы и перечислим латентные факторы, обнаруженные в результате совместного анализа методик: методики Ш. Шварца (ценностный опросник (ЦО) Шварца), методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича, методики диагностики системы ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д.В. Каширского, методики Лебе в порядке убывания их значимости для структуры ценностной сферы зарубежных казахов:

1. Чувство общности и благополучия, основой которого являются чувство гармонии и самореализации.

2. Зрелость, основывающаяся на самоопределении и стимуляции.

3. Чувство трансцендентности тесно взаимосвязанное с чувством глубокой религиозности.

4. Нахождение смысла в поиске нового, в переменах и риске во взаимосвязи с верой в судьбу.

Подведем итоги проделанной работы и перечислим латентные факторы, выявлен-

ные в результате совместного анализа методик: методики Ш. Шварца (ценностный опросник (ЦО) Шварца), методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича, методики диагностики системы ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д.В. Каширского, методики Лебе в порядке убывания их значимости для структуры ценностной сферы казахов, проживающих в Казахстане:

1. Самореализация, предполагающая большую роль чувства общности и благополучия, индивидуализма.

2. Самоопределение, особое значение в котором играет достижение успеха.

3. Счастливая семейная жизнь и материально обеспеченная жизнь более значимы, чем активная деятельная жизнь и жизненная зрелость.

**Заключение.** Таким образом, результаты проведенного факторного анализа позволяют нам сделать вывод о том, что структура ценностной сферы титульного этноса Казахстана и зарубежных казахов многогранна и характеризуется как определенным сходством, так и различиями.

Первые четыре ценностные ориентации, представляющие наиболее важные характеристики структуры ценностной сферы казахов, проживающих за рубежом, а именно чувства общности и благополучия, зрелость, трансцендентность, основывающаяся на религиозности, нахождение смысла в поиске

нового, в риске, в вере в свою судьбу свидетельствуют о том, что преобладающими являются как коллективные, так и индивидуальные ценности, которые позволяют, прежде всего, достичь чувства общности с другими.

Зарубежные казахи склонны к ценностным ориентациям, прежде всего, в нахождении смысла в религии, вере, в судьбе, в духовности. Они высоко ценят в своей жизни возможность перемен, изменений, определенного риска, что вероятно и подтолкнуло их предков переселиться в Китай и Европу из Казахстана. Наряду с этим зарубежные казахи высоко оценивают чувство общности и благополучия, что отражает их коллективные ценности, что проявляется, прежде всего, в нахождении смысла в уравновешенности и унисоне с самим собой и другими.

Казахи, проживающие в Казахстане, характеризуются, прежде всего, индивидуальными ценностными ориентациями. Они ориентированы, в основном, на самореализацию и самоопределение, в особенности, если речь идет о достижении социального успеха. Для них наиболее важной ценностной ориентацией является их семья и материальное благополучие, коллективные и социальные ценности в данном случае отходят на второй план.

Полученный результат, возможно, объясняется, прежде всего, историческими событиями, сопровождавшими жизненный путь казахов, проживающих за рубежом, и казахов, проживающих в Казахстане. Казахи, проживающие за рубежом, представляют в Европе и в Китае национальное меньшинство, которое нуждается в поддержке со стороны представителей своей этнической группы, поэтому чувство общности, сильно выраженное в структуре их ценностной сферы, обеспечивает им столь необходимую социальную поддержку. Религиозность как ценность сохранилась у зарубежных казахов как одна из основных в отличие от казахов, проживаю-

щих в Казахстане, по объективным историческим причинам, связанным с ее запретом в советский период становления и развития республики Казахстан.

*Список использованных источников*

1. Евразийский мир: ценности, константы, самоорганизация /Под ред. Ю.В.Попкова. – Новосибирск: Нонпарель, 2010 – 449 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. Учебник /О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд. испр. – М., 2003.
3. Ермагамбетов К.Л. Казахская диаспора. Проблемы этнического выживания – Алматы: Атамұра, 1997.
4. Акатай С. Древние культы и традиционная культура казахского народа. – Алматы: КазНИИ-КИ, 2001. – 300 с.
5. Алпысбаев К.К. Галимжан Ибраһимов және XX ғасыр басындағы казак әдебиеті //Г.Ибраһимов мирасы һәм төрки дөнъя: Г.Ибраһимовның тууына 125 ел тулуга бағышланган Халықара фәнни-гамәли конференция матриаллары. – Казан, 2012. – Б.30-32.
6. Yermolaev O. Kazakhstan model of ethnic policy. – Almaty, 2003. – S.92-96.

*References*

1. Evraziiskii mir: cennosti, konstanty, samoorganizaciya /Pod red. YU.V.Popkova. – Novosibirsk: Nonparel', 2010 – 449 s.
2. Ermolaev O.YU. Matematicheskaya statistika dlya psihologov. Uchebnik /O.YU. Ermolaev. – 2-e izd. ispr. – M., 2003.
3. Ermagambetov K.L. Kazahskaya diaspora. Problemy e'tnicheskogo vyzhivaniya – Almaty: Atamұra, 1997.
4. Akataj S. Drevnie kul'ty i tradicionnaya kul'tura kazahskogo naroda. – Almaty: KazNIKI, 2001. – 300 s.
5. Alpysbaev K.K. Galimzhan Ibrahimov zhәне XX gasyr basyndagy kazak әdebieti //G.Ibrahimov mirasy һәм төрки дөн'ya: G.Ibrahimovның tuuyna 125 el tuluga bagyshlangan Halykara fәnni-gamәli konferenciya matriallary. – Kazan, 2012. – B.30-32.
6. Yermolaev O. Kazakhstan model of ethnic policy. – Almaty, 2003. – S.92-96.

*Аңдатпа*

Сахиева Ф.А., Нуржигитов А.С. Шетелде тұратын казак диаспорасының құндылық бағдарларын зерттеу және қалыптастыру //Абай атындағы КазҰПУ, Педагогика және психология №4(33), 2017.



Шетелдік және Қазақстандық қазақтардың құндылықтық құрылымындағы ұқсастық пен айырмашылықтарды анықтау. Факторлы талдау нәтижесінің негізінде шетелдік және Қазақстандық қазақтардың құндылықтық қатынастарының көп қырлы құрылымындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтар анықталды. Шетелдік қазақтар үшін ең алдымен руханият, тағдыр, сенім, дінге қатысты құндылықтар басым болып келеді. Шет елік қазақтар өздерінің өміріне өзгеріс алып келетін мүмкіндіктерді, қандайда бір тәуекел жасауды жоғары бағалайды, міне осы жағдай олардың ата-бабаларының Қазақстаннан Қытайға және Еуропаға көшіп, орналасуна итермелеуі мүмкін. Сонымен қатар шет ел қазақтары жалпы қоғамдық, ұжымдық ортақ құндылықтарды жоғары бағалайды. Бұл олардың өзіне және өзгелерге деген қатынасынан көрініп отырады. Ал Қазақстандағы қазақтарда бұл жағдай жеке бас құндылықтарына басымдық беретіндігімен ерекшеленеді. Егер мәселені жеке және әлеуметтік жетістік тұрғысынан қарастыратын болсақ Қазақстандағы қазақтарды өзінің ішкі жан-дүниесі, өзін-өзі жүзеге асыру мәселесі көбірек толғандырады екен

*Түйін сөздер:* Шет елдік қазақтар, шет елдік қазақтардың құндылықтық қатынасының ерекшелігі, факторлы талдау, құндылықтық қатынас құрылымы.

#### *Abstract*

Sahieva F.A., Nurzhigitov A.S. **Studying and formation of value orientations of Kazakh diaspora which is living diaspora which is living abroad** //Pedagogy and Psychology №4 (33), 2017, KazNPU by Abay.

Similarities and differences in the structure of the value sphere among the titular ethnic group of Kazakhstan and foreign Kazakhs are revealed. Based on the results of factor analysis, the similarity and difference in the multifaceted structure of the value sphere of foreign Kazakhs and the title ethnic group of Kazakhstan is determined. For foreign Kazakhs are characterized by value orientations, aimed primarily at finding meaning in religion, in faith, in fate, in spirituality. Foreign Kazakhs highly appreciate in their lives the possibility of changes, changes, a certain risk, which may have prompted their ancestors to move to China and Europe from Kazakhstan. Also, foreign Kazakhs highly value such collective values as a sense of community and well-being, which is manifested in finding a sense of poise and unison with oneself and others. For the ethnic title of Kazakhstan, first of all, individual value orientations are characteristic. Basically, the title ethnic group of Kazakhstan is oriented to self-realization and self-determination, especially if it is about achieving individual social success.

*Keywords:* Foreign Kazakhs, features of value orientations of foreign Kazakhs, culture, value orientations, factor analysis, structure of the value sphere.

*Мерейтоймен құттықтаймыз!  
Поздравляем юбиляра!  
We congratulate with anniversary!*

---



**ЖАМИЛА ИДРИСОВНА НАМАЗБАЕВА**  
**доктор психологических наук, профессор, академик,**  
**Почетный член НАН РК, почетный профессор Дюссельдорфского**  
**института дифференциальной психологии,**  
**директор НИЦ «Психология личности»**

Намазбаева Жамила Идрисовна – закончила дефектологический факультет МГПИ имени Ленина по специальности «Учитель и логопед вспомогательной школы» (1969), затем 3 года обучалась в очной аспирантуре НИИ Дефектологии АПН СССР.

В Москве защитила диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук (1971) и докторская диссертация по специальности «19.00.10. – Специальная психология» на тему: «Развитие личности учащихся вспомогательной школы» (1986), звание профессора психологии получила в 1988 году.

В настоящее время академик МАН ВШ, академик МА педагогических и социальных наук, академик МА акмеологических наук, Почетный член НАН РК, Почетный профессор International Institute of Differential Psychology (Международного института Дифференциальной психологии в Дюссельдорфе).

Намазбаева Ж.И. является представителем и учеником научной школы Л.С. Выготского. Становление её личности как ученого и профессионала происходило в лаборатории, которая была открыта Л.С. Выготским при НИИ дефектологии АПН СССР.

Она внесла существенный вклад в организацию и развитие психологической науки и практики Казахстана, являясь заведующей

первой в Казахстане психофизиологической лабораторией (с 1971), деканом первого дефектологического факультета в Казахстане при КазПИ им.Абая (с 1976), деканом факультета «Социальной адаптации и лечебно-педагогической коррекции» АГУ им.Абая (с 1992), председателем первого в РК Специализированного совета ДК 14.50.11. по психологическим наукам при АГУ им.Абая (с 1995), членом экспертного совета ВАК Министерства образования РК, заведующая кафедрой Общей психологии КазНПУ имени Абая (с 2004) и директором первого в Казахстане Научно-исследовательского института психологии при КазНПУ им.Абая (с 2008). Ныне директор научно-исследовательского центра «Психология личности».

Начиная с 80-х годов XX века под её руководством активно разрабатываются наиболее приоритетные фундаментальные и прикладные направления психологической науки – проблемы развития современной личности. Ею подготовлено 35 магистров психологии, 28 кандидатов и 5 докторов психологических наук и 2 доктора PhD.

Ее труды широко известны в стране и за рубежом. В настоящее время её ученики активно участвуют в проведении фундаментальных и прикладных исследований в приоритетных для государства направлениях и

подготовке научных кадров по Казахстану. Она имеет около 200 научных трудов.

Свои научные результаты Намазбаева Ж.И. регулярно публикует в Международных и отечественных специализированных журналах. Она включена в авторский коллектив ученых Национальной академии наук Казахстана по написанию Национальных докладов (2005, 2007, 2009, 2011) по разделу «Психология», участник группы по разработке Концепций модернизации казахстанского образования, связанных с реализацией Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, в которой указывается на ценность человеческого капитала, необходимость интеллектуального потенциала, как базового составляющего цивилизованного общества. Впервые Намазбаевой Ж.И. в соавторстве с Запрягаевым Г.Г. и Луцкиной Р.К. написана фундаментальная книга «Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане», в которой отражается сущность и интеграция Казахстанской психологии и дефектологии в евразийскую культуру XX-XXI веков. Ее вклад в развитие Казахстанской науки существенный и имеет конкретный социально-экономический эффект.

С 1976 года по настоящее время Намазбаева Ж.И. работает в КазНПУ имени Абая. За эти годы она активно участвовала во внедрении многоступенчатого образования в университете, научно разрабатывая психологические его аспекты. При психолого-педагогическом факультете, который она возглавляла, впервые в Казахстане была открыта магистратура по психологии. Подготовленные ею кадры высшей квалификации в настоящее время возглавляют психологические кафедры вузов и вносят существенный вклад в развитие психологической науки и в подготовку социально востребованных специалистов-психологов.

Под ее руководством в первом и единственном в стране НИИ Психологии при КазНПУ имени Абая активно и успешно разрабатываются актуальные фундаментальные и прикладные исследования по психологии. Главной задачей института является разработка важнейших проблем социально-психологического обеспечения современного образования.

В результате активных научных исследований сотрудниками НИИ психологии впервые на постсоветском пространстве теоретически разработаны и практически реализовываются

6 моделей, содержание которых направлено на комплексное развитие современной личности: «Модель комплексного развития психологически здоровой личности», «Психологическая модель успешной модернизации национальной системы образования», «Модель развития психологической культуры и компетентности», «Интегративная модель развития творческой интеллектуальной личности», «Комплексная модель развития современной личности», «Модель профилактики и психокоррекции негативных свойств личности».

Таким образом, разработанные впервые в НИИ Психологии КазНПУ имени Абая научно-практические модели по различным психологическим аспектам развития личности в современном мире представляют значительный вклад в психологическую науку и практику. Творческое осмысление этих моделей, а также их дальнейшая углубленная разработка их содержательных аспектов будет способствовать развитию нового витка столь социально значимой науки – психологии.

Ж.И. Намазбаева является научным руководителем и исполнителем фундаментальных и прикладных научных проектов.

Намазбаева Ж.И. одаренная, творческая, социально активная и ответственная личность, требовательна к себе и окружающим. Она позитивный и коммуникабельный человек. Авторитетна среди студентов, магистрантов, докторантов и коллег.

Намазбаева Ж.И. отмечена государственными наградами, наиболее важными почетными званиями страны и международных организаций. Среди них: Отличник образования СССР (1988); Нагрудными знаками: «Почетный работник образования РК» (2003), «Ы Алтынсарина» – за значительные успехи в деле обучения и воспитания подрастающего поколения» (2012), «За заслуги в развитии науки РК» (2008), «Құрметті қызметкер» КазНПУ имени Абая (2016); медалью «За особые заслуги в деле воспитания подрастающего поколения» (2009); обладатель Государственного гранта «Лучший преподаватель вуза» (2006), Государственной научной стипендии для ученых и специалистов, внесших выдающийся вклад в развитие психологической науки (2014).

В настоящее время академик Ж.И. Намазбаева со своими учениками активно разрабатывает теоретические и прикладные аспекты личностного развития субъектов образования.



### ГОРИЗОНТЫ ЖИЗНИ

В 70-80 е годы прошлого столетия мне, заведующему кафедрой педагогики в тот период КазПИ имени Абая (ныне КазНПУ им. Абая) и одновременно президенту педагогического общества Казахстана многократно доводилось бывать в Казахском институте физической культуры, встречаться с коллегами, друзьями, студентами и сотрудниками. Поэтому я не раз видел их каковы они в деле, в учебе, в общении друг с другом. И мне захотелось рассказать об одном из выпускников, впоследствии ставшим коллегой по работе на кафедре теории и методики подготовки педагогов физической культуры и спорта КазНПУ им. Абая. Это доктор педагогических наук, профессор, академик Академии социальных наук, Заслуженный тренер Республики Казахстан, директор научно-образовательного центра «Этнокультура» Адамбеков Кайрат Ильясович.

После окончания школы-интерната № 2 г. Алма-Ата с 1966 по 2000 гг. основная часть жизнедеятельности Кайрат Ильясовича Адамбекова была связана с Альма-матер – Казахским государственным институтом физической культуры с небольшим перерывом, связанной с научной подготовкой в аспирантуре ЦГИФК в г. Москва (Россия), куда он был направлен в 1975 году и завер-

шенной в 1978 г. Тогда научные интересы К.И. Адамбекова формировались под руководством крупных ученых в области медицины и физической культуры академика РМА, доктора медицинских наук, профессора А.Г. Сухарева и кандидата педагогических наук, профессора В.В. Варющина и первоначально касались изучения тренировочного процесса и двигательной активности футболистов. Результаты этих исследований обобщены в кандидатской диссертации, которую он защитил в 1980 году. После возвращения г.Алма-Ата он прошел путь от старшего преподавателя, заведующего несколькими кафедрами, заместителя декана, декана педагогического, спортивного, психолого-педагогического факультетов до проректора по научной работе Казахского государственного института физической культуры и Казахского национального педагогического университета им. Абая. За этой краткой информацией свыше 47 лет плодотворной творческой работы, оставившего свой след в подготовке специалистов и научных кадров в области физической культуры и спорта. Свидетельство его полезных дел – открытие на психолого-педагогическом факультете КазНПУ им. Абая специальности «Начальная военная и физическая под-



готовка», «Педагогика и психология», «Дошкольное образование», получение лицензии на опубликование научно-теоретических журналов «Психология», «Дефектология», «Вестник» серия «Начальная школа и физическая культура». Последний журнал в свое время был включен в список изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК для публикаций основных научных результатов исследований по педагогическим наукам. К этому нужно добавить организацию журнала «Теория и методика казахстанского футбола» и совершенствование работы всего научного сектора и много других полезных дел, которые он сделал, будучи проректором по науке КазГАСТ. Так было и тогда, когда он перешел на работу в наш университет. Например, к моменту его назначения на должность декана психолого-педагогического факультета КазНПУ им. Абая в подструктуре университета было 4 доктора педагогических наук. За 5 лет его руководства факультетом число докторов наук выросло до 8, а кандидатов наук до 10. В последующие годы эти цифры преумножились. Увеличился и контингент обучающихся до 3000 студентов. По итогам 2006/2007 учебного года факультет занял лидирующую позицию.

Итак, его богатый опыт и насыщенный событиями жизненный путь являются ярким примером целеустремленности и трудолюбия. Знания и блестящие инновационные идеи поражают тех, кому приходится с ним сталкиваться. Список званий Кайрат

Ильясовича Адамбекова, должностей и обязанностей не может дать исчерпывающего представления о масштабе деятельности, поразительном трудолюбии и гражданской ответственности. Талантливый педагог, руководитель, организатор, чья научная, педагогическая и спортивная деятельность 47 лет связана с двумя высшими учебными заведениями, автор более 160 научных работ, им создана плодотворно работающая научная школа, подготовлен 1 доктор и 12 кандидатов наук. Целеустремленность, организаторский талант, профессиональный опыт, смелость исследователя и открытость для научных контактов и сотрудничества позволяют ему внести весомый вклад в развитие педагогической мысли и казахстанского спорта, подготовку научно-педагогических кадров для средних и высших учебных заведений. Он являет собой пример гражданственности, исключительного трудолюбия, высокой культуры. Время быстротечно, многое изменилось. Но нас всегда связывала не утраченная до сегодняшнего дня дружба. Сегодня не верится, что мы отмечаем уже 70-летие Кайрата Ильясовича. К счастью время его не изменило, он остался таким же, каким был 40 с лишним лет назад. Поздравляя юбиляра, я выражаю общее пожелание коллектива кафедры теории и методики подготовки педагогов физической культуры и спорта Кайрату Ильясовичу – жить до ста лет без старости. И, дай бог, этому человеку всех земных благ и счастья!

*Г.А. Уманов, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры ТИМППФКС,  
Почетный академик НАН РК*



**БОТАГУЛ АЛТАЙҚЫЗЫ ТҰРҒЫНБАЕВА**  
**педагогика ғылымдарының докторы, профессор**

Республикаға белгілі ғалым – педагог – әдіскер Б.А. Тұрғынбаева 1953 жылы 2 қаңтарда Жамбыл обл. Мойынқұм ауд., Бірлік селосында дүниеге келген. М.Мәметова ат. Қызылорда қыздар педагогикалық училищесін, Жамбыл педагогикалық институтының филология факультетін бітірген. Еңбек жолын Жамбыл обл., Мойынқұм ауд. Хантау станциясындағы № 303 мектепте бастауыш мектеп мұғалімі болып бастаған. Осы ауд. К.Маркс ат. орта мектепте директордың оқу – әдістемелік жұмыс жөніндегі орынбасары (1972-1981 ж.), Алматы обл. Жамбыл аудандық оқу бөлімі, Алматы облыстық мұғалімдер білімін жетілдіру институтының әдіскері, кабинет меңгерушісі (1981-1990 ж.), Білім беру жүйесінің басшы және ғылыми-педагогикалық кадрларының біліктілігін арттыратын республикалық институтта әдіскер, доцент, кафедра меңгерушісі болып жұмыс жасаған (1990 – 2008 ж.), 2008 – 2014 ж. Абай ат. ҚазҰПУ Магистратура және докторантура институтында кафедра меңгерушісі, ал қазіргі уақытта педагогика және психология кафедрасында профессор қызметін атқаруда. Педагогикалық өтілі – 45 жыл.

Абай ат.ҚазҰПУ жанындағы диссертациялық кеңесте 1998 жылы *«Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін оқыту үрдісінде дамыту»* тақырыбында кандидаттық диссертация, ал 2006 жылы *«Біліктілікті арттыру жүйесінде мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін дамыту»* атты докторлық диссертация қорғаған. 2001 жылы «доцент», 2010 жылы «профессор» ғылыми атағы берілген.

Б.А. Тұрғынбаеваның іргелі және қолданбалы ғылыми жобаларды орындау тәжірибесі бар. Ол БжҒМ жариялаған ғылыми жобалар конкурсы бойынша 2009-2015 ж. 2 жоба және халықаралық ТЕМПУС ұйымы тарапынан жүргізілген 1 зерттеудің орындаушысы болды.

Профессор магистерлік және докторлық зерттеулерге жетекшілік етеді. Оның жетекшілігімен 1 ғылым кандидаты, 3 PhD докторы, 30 – ға жуық педагогика магистрі дайындалды.

Б.А. Тұрғынбаева 180-нен астам ғылыми еңбектің авторы. Оның ішінде «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі», «Педагогика және психология» мамандықтары бойынша магистратура және

докторантура үшін мемлекеттік білім беру стандарттары, типтік оқу бағдарламалар, 3 монография, 11 оқу құралы, 15 ғылыми-әдістемелік және ғылыми – практикалық құрал жарық көрген. Ғалым ҚР БЖҒМ ұсынған жалпы білім беретін 11 жылдық мектептердің 2-4 сыныптарына арналған «Әдебиеттік оқу» оқулығы мен әдістемелік құралы, хрестоматиясының авторы.

Б.А.Тұрғынбаева оқытушылық және ғылыми жұмыстан басқа әр салалы қоғамдық жұмыстарға да белсене араласады. Ол көптеген жылдар бойына Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық Білім Академиясының педагогика ғылымдары дәрежесін беру жөніндегі ОД.14.65.02 Диссертациялық кеңесінің мүшесі ретінде еліміздің ғылыми кадрларын даярлауға үлес қосты. 2011-2015 жылдар аралығында Абай атындағы ұлттық педагогикалық университеті жанынан БЖҒМ БСБК шешімімен ашылған 6D010000 – Білім (гуманитарлық ғылымдар) бағыты бойынша «философия докторы» ғылыми дәрежесі үшін диссертациялар қорғалатын Диссертациялық кеңесті басқарды.

Б.А. Тұрғынбаеваның ғылыми, педагогикалық және қоғамдық әрекетіне жасалған қысқаша талдау оның ғалым ретіндегі кемелділігін, кәсіби деңгейінің жоғарылығын сипаттайды.

Марапатталуы: Қазақстан Республикасы білім беру ісінің үздігі (1995 ж.), Қазақстан Республикасы білім беру ісінің құрметті қызметкері (2005 ж.). Ы.Алтынсарин төс белгілісі (2016 ж.), «ЖОО үздік оқытушысы» мемлекеттік грантын иегері (2011 ж.), Республикалық «Үздік әдіскер» конкурсының 2 орын жеңімпазы (2014 ж.).

Сізді адам өмірінің айтулы белесі – 65 жасқа толу мерейтойыңызбен шын жүректен құттықтаймыз!

Өзіңіз еңбегіңізді арнаған саланы дамытуға сіңірген белсенді қызметіңіз, тың ғылыми жаңалықтарды енгізуде озық ойлайтын кемел қабілетіңіз тәнті етпей қоймайды, жастарға ұлағатты ұстаз, өнегесіз.

Жеке басыңыздың кіршіксіздігі Өзіңіз, отбасыңыз үшін ғана емес, өзіңізбен қанат-

тас жүрген әріптестеріңіз үшін де зор мақтаныш, абырой, жас ұрпақ үшін нағыз өмір мектебі.

Сізге мықты денсаулық, отбасыңызға бақыт, шығармашылық табыс, ұзақ ғұмыр, ырыс пен ынтымақ, сәтті істер, қажымас жігер және қызметіңізде тың табыстар тілейміз.

### Негізгі ғылыми еңбектері

Мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту: теория және тәжірибе: Монография. – Алматы: XXI ғасыр мектебі, 2005. – 208 б.

Дамыта оқыту және шығармашылық қабілеттер /Оқу-әдістемелік құрал. – Алматы: Ғылым. 1999. – 4,8 б/т.

Дамыта оқыту технологиялары /Оқу-әдістемелік құрал. – Алматы: Дәуір, 2000. – 7 б/т.

Технологии обучения в системе повышения квалификации. Методическое пособие. Алматы: Дайыр, 2004. – 156 с.

Қызықты грамматика. Әдістемелік құрал. – Алматы: Алматыкітап, 2005. – 200 б (З.Мүфтібековамен бірлестікте).

Педагогический мониторинг в системе активного обучения учителей на курсах повышения квалификации. Методическое пособие. – Алматы: Школа XXI века, 2006. – 188 с.

Ұстаздық шығармашылық. Оқу құралы. – Алматы: Школа XXI века, 2007. – 250 б.

Андрагогика. Оқу құралы. – Алматы: Алматы-Болашақ, 2011. – 10 б/т.

Болашақ мұғалімдердің әлеуетін дамыту: кәсіби шығармашылық жолында. Монография. – Алматы: Полиграф-Сервис, 2012. – 20 б/т.

Развитие профессионализма будущих научно-педагогических кадров. Учебно-методическое пособие. – Алматы: Ұлағат, 2014. – 176 б. (соавторы С.Ж. Пралиев и др.)

Ғылыми зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері /Оқу құралы. – Алматы: ТОО «Жания Полиграф», 2015. – 13, 5 п.л.

Педагогикалық акмеология /Оқу құралы. – Алматы: ЖС Тантеев, 2017. – 64 б.

**ТВОРЧЕСКАЯ ПЕРСОНАЛЬНАЯ ВЫСТАВКА ДОЦЕНТА КАЗАХСКОГО  
НАЦИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ИМЕНИ АБАЯ Н.А. МИХАЙЛОВОЙ ЗА РУБЕЖОМ**

Казахский национальный педагогический университет имени Абая уже много лет осуществляет международные связи с высшими учебными заведениями различных зарубежных стран.

Согласно Меморандуму о сотрудничестве и академической мобильности между ректорами КазНПУ имени Абая (Казахстан) и Ханьшанского педагогического университета (Китай), уже более 10 лет происходит обмен педагогами и студентами.

В прошлом учебном году кандидат педагогических наук, доцент кафедры творческих специальностей Института искусств, культуры и спорта нашего университета Михайлова Наталья Александровна проводила учебные занятия по ряду художественных дисциплин в Ханьшанском педагогическом университете г. Чаочжоу.

Особых проблем в процессе обучения не было, так как изобразительный язык хорошо понятен людям, занимающимся искусством. Можно было демонстрировать объяснение в виде презентаций Power Point и путем непосредственного выполнения графических за-

рисовок и живописных эскизов на занятиях. Также доцент Н.А.Михайлова выезжала со студентами художественного факультета на пленэр (работа на открытом воздухе), где выполнила ряд художественных этюдов с натуры, на основании которых в конце учебного года в галерее художественного факультета была открыта персональная творческая выставка.

Выставка состоялась с периодом с 10.06.2017 по 20.06.2017.

На выставке экспонировалось 45 произведений в жанрах пейзажа, натюрморта, портрета в следующих техниках: пастель, акварель, холст/масло, смешанная техника. Среди них представлены: Старый маяк на реке, Портрет девочки, Ночные лотосы (Рисунок 1, 2, 3).

Представленные работы вызвали интерес китайских преподавателей и студентов, поскольку знакомство с традициями и изобразительным искусством представителей другой страны дает импульс для собственного творческого роста, а также активизирует участие в культурной жизни учебного заведения и своей страны.





Портрет девочки. Пастель, бумага. Размер 50x35. 2017 г.



Ночные лотосы. Пастель, бумага. Размер 80x60. 2017 г.

## «ҰЛЫ ДАЛА ЖАСТАРЫ» ЖОБАСЫ БОЙЫНША ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНЫҢ ӨКІЛДЕРІМЕН КЕЗДЕСУ

**2017 жылғы 23 қазан** айында Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде «**Рухани жаңғыру**» бағдарламасы аясында «Ұлы дала жастары» жобасының негізгі ережелерін түсіндіру «Тәрбие және білім» бойынша еліміздің жоғары оқу орындарының өкілдері арасында кездесу өтті.

Бұл іс-шараға Алматы қаласының «Рухани жаңғыру» Жоба кеңсесінің жетекшісі

Қоңырова Г.Қ., Бағдарламаны басқару басқармасының менеджері Атабай Б.Қ. (Астана қ.), Алматы қаласының ЖОО жауапты қызметкерлері, жастар ұйымдары мен бұқаралық ақпарат құралдарының өкілдері белсенді қатысты.

Университет тарапынан кездесуге бірінші проректор Бектемесов М.А. және Жоба кеңсесінің менеджері Л.Ш. Какимова қатысты.



### ВСТРЕЧА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВУЗОВ ПО ПРОЕКТУ «ҰЛЫ ДАЛА ЖАСТАРЫ»

**23 октября 2017 года** на базе Казахского национального педагогического университета имени Абая в рамках программы «**Рухани жаңғыру**» прошла встреча с представителями вузов страны по разъяснению основных положений проекта «Ұлы дала жастары» подпрограммы «Тәрбие және білім».

В мероприятии приняли участие руководитель Проектного офиса программы «Рухани жаңғыру» по городу Алматы Коңырова

Г.Қ., менеджер Офиса управления программой Атыбай Б.К. (г. Астана), ответственные сотрудники ВУЗов г. Алматы, представители молодежных организаций и СМИ. В качестве представителей от университета на встрече присутствовали первый проректор Бектемесов М.А. и менеджер Проектного офиса Какимова Л.Ш.



### «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» ДӨҢГЕЛЕК ҮСТЕЛ

2017 жылғы 27 қазан айында Достық үйінде «Жаңғырту 3.0: Рухани жаңғыру» тақырыбындағы дөңгелек үстел өткізілді. Алматыдағы «Туған жер» жобасын талқылау және оны жүзеге асыру барысы туралы Алматы қаласының әкімнің орынбасары Арман Оразбайұлы Қырықбаев, Еуразиялық интеграция институт директорының орынбасары Наталья Павловна Калашникова, Алматы қаласындағы «Рухани жаңғыру» жобалық офисінің басшысы Гүлнәр Қалелқызы Қоңыровалар сөз сөйледі. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университе-

тінің өкілдері қатысты: Сорбонна-Қазақстан институтының Халықаралық қатынастар кафедрасының меңгерушісі Жомарт Құдайбергенұлы Симтиков, «Барбанг» курдтар қауымдастығының президенті, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Шығыс тілдері және аударма кафедрасының меңгерушісі Князь Ибрагимович Мирзоев, жоба кеңсесінің менеджері Лаура Шариповна Какимова. Іс-шараға Абай атындағы ҚазҰПУ-дың профессор-оқытушылар құрамы, докторанттар мен магистранттар да қатысты.





### КРУГЛЫЙ СТОЛ НА ТЕМУ «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ»

27 октября 2017 года в доме Дружбы прошел круглый стол на тему «**Жаңғырту 3.0: Рухани жаңғыру**», в котором обсуждался ход реализации проекта «Туған жер» в городе Алматы. Модератором круглого стола был заместитель акима г.Алматы *Арман Оразбаевич Кырыкбаев*. Среди участников выступили заместитель директора Института Евразийской интеграции *Наталья Павловна Калашникова*, руководитель проектного офиса «Рухани жаңғыру» г.Алматы *Гульнар*

*Калеловна Конырова*, заведующий кафедрой международных отношений Института Сорбонна-Казакстан КазНПУ имени Абая *Жомарт Кудайбергенович Симтиков*, Президент Ассоциации курдов «Барбанг», заведующий кафедрой восточных языков и перевода *Князь Ибрагимович Мирзоев* и другие.

В мероприятии присутствовали ППС, докторанты и магистранты Казахского национального педагогического университета имени Абая.



**«СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РК» РАСШИРЕННОЕ ЗАСЕДАНИЕ УМО ПО ГРУППЕ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «ОБРАЗОВАНИЕ» РУМС**



**8 декабря 2017 года** в КазНПУ имени Абая состоялось расширенное заседание Учебно-методического объединения Республиканского учебно-методического совета МОН РК по группе специальностей «Образование» при участии вице-министра образования и науки Республики Казахстан Асхата Аймагамбетова.

Цель данного заседания – определение актуальных задач развития педагогического образования Республики Казахстан.

В работе заседания приняли участие представители вузов, входящих в состав УМО по группе специальностей «Образование» РУМС, Назарбаев интеллектуальных школ, начальники областных (городских) управлений образования, директора общеобразовательных школ г. Алматы.

В ходе заседания рассматривались проблемы подготовки педагогических кадров в соответствии с обновленным содержанием среднего образования, вопросы совершенствования образовательных программ и рекомендации учебников и учебных пособий к присвоению грифа МОН РК и УМО РУМС.

Со вступительным словом к участникам заседания Учебно-методического объединения Республиканского учебно-методического совета обратился вице-министр об-

разования и науки Республики Казахстан Асхат Аймагамбетов, который акцентировал внимание, что в связи с переходом на обновленное содержание общего среднего необходимо рассмотреть проблемы и перспективы развития педагогического образования в Республике Казахстан. В ходе реализации данных программ обновляются требования в подготовке педагогических кадров, возникает необходимость корректировки в образовательных программах и учебных планах высших учебных заведений, а также в системе критериального оценивания знаний студентов.

В своем выступлении ректор КазНПУ им. Абая Такир Балыкбаев выдвинул ряд предложений и рекомендаций, в частности, предложил пересмотреть содержание образовательных программ в контексте обновленного содержания среднего образования под эгидой УМО РУМС; включить в образовательные программы курс «Инновационные технологии и методики организации процесса обучения в школе (по программе НИШ)»; на базе НИШ осуществить подготовку преподавателей-тренеров по инновационным методам преподавания и обучения; на базе КазНПУ им. Абая совместно с «Өрлеу» и НИШ организовать курсы повышения ква-

лификации; выбрать лучшие научные журналы в качестве базовых изданий для специальностей группы «Образование», повысить их статус и рейтинг.

На заседании выступили: ректор Таразского государственного педагогического университета Дария Кожамжарова, председатель Правления Некоммерческого акционерного общества «Холдинг «Кәсіпқор» Нургали Аршабеков, управляющий директор АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Ольга Можаяева, президент Национальной Академии образования имени Ы.Алтынсарина Жанбол Жилбаев, учитель

«Назарбаев Интеллектуальные школы» физико-математического направления г. Алматы Саягул Смагулова, директор Казахстанско-Российской школы-гимназии № 54 имени И.В.Панфилова г.Алматы Гульнара Карамендинова, директор Департамента дошкольного и среднего образования МОН РК Шолпан Каринова, директор Ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии Зульфия Мовкебаева, директор Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Галия Абаева.

*УМО по группе специальностей  
«Образование» РУМС на базе КазНПУ им.Абая*

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

**Әбітова Гүлбану Тастанқызы** – педагогика ғылымдарының кандидаты, Санкт-Петербург Гуманитарлық кәсіподақ университеті Алматыдағы филиалының мәдени-әлеуметтік технологиялар кафедрасының доценті *abitova@mail.ru*

**Айтбаева Айгүлім Боранғалиқызы** – педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті философия және саясаттану факультетінің педагогика және білімдік менеджмент кафедрасының профессор, *aba-abd@mail.ru*

**Аплашова Арна Жартаевна** – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, *aplashova.arna@mail.ru*.

**Ауталипова Улдар Ибрашевна** – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, *auu\_58@mail.ru*.

**Ахтаева Надия Сейлқанқызы** – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры, психология ғылымдарының докторы, *nadiyans@mail.ru*

**Балықбаев Такир Оспанұлы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор

**Бекмұхамедов Бекен Мәжитұлы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Ресей жаратылыстану академиясының корреспондент-мүшесі, Халықаралық педагогикалық білім беру академиясының корреспондент-мүшесі, ғылым мен білімге еңбегі сіңген қайраткер, *bm\_bekmu@mail.ru*

**Бейсембаева Алтынай Абдихановна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Абылай хан атындағы қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, *altynai.beisembaeva@mail.ru*

**Бидайбеков Есен Ықласұлы** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, *esen\_bidaibekov@mail.ru*

**Бостанов Бектас Ғаниұлы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, *bbgu@mail.ru*

**Гарбер Алена Ильязқызы** – доктор PhD, профессор, Рейнхард оңалту клиникасы

**Даулеткүл Мейіржан Ержанұлы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, магистрант, *Dauletkul\_meirzhan@mail.ru*

**Демиденко Раиса Николаевна** – биология ғылымдарының кандидаты, доцент, профессор, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, *r.n.demidenko@gmail.com*.

**Джамилова Сауле Мәлкқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, магистр, *sauka70@mail.ru*

**Джуманиязова Раушан Кеңесқызы** – өнертану кандидаты, Құрманғазы атындағы ҚҰК-ның доценті, *rau\_j@mail.ru*.

**Диханбаева Диана** – «Астана» халықаралық ғылыми кешені Халықаралық қатынастар және қауіпсіздік институтының ғылыми қызметкері, *dikhanbayeva\_d@isca.kz*

**Ирсалиев Серік Азтайұлы** – «Астана» халықаралық ғылыми кешені Директорлар кеңесі төрағасының орынбасары, басқарушы директор, *irsaliyev@isca.kz*

**Исалиева Сауле Темирбаевна** – әлеуметтік ғылымдарының магистрі, әдіскер, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, *salia72@mail.ru*

**Қалиева Кулянда Махамбетжанқызы** – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абылай хан атындағы ҚазХҚӘТУ, *kalieva.k.m@mail.ru*

**Қамзанова Алтынгүл Түстікбайқызы** – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының PhD докторы

**Камысбаева Аида Казикызы** – PhD докторы, Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Абай

**Қарсыбаева Райса** – Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты, [raisa.k.63@mail.ru](mailto:raisa.k.63@mail.ru)

**Қасен Гүлмира Аманқызы** – педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті философия және саясаттану факультетінің педагогика және білімдік менеджмент кафедрасының профессоры, [gulmira.Kassen@mail.ru](mailto:gulmira.Kassen@mail.ru)

**Касимова Гульнара Маматбековна** – педагогика ғылымдарының докторы, қаумдастырылған профессор, Сулейман Демирел университеті, [guln-k@mail.ru](mailto:guln-k@mail.ru).

**Қасимова Рашида Тауекелқызы** – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, [rashida-kas@mail.ru](mailto:rashida-kas@mail.ru)

**Макеева Алтын Джумагулқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, магистр, [jibek6@mail.ru](mailto:jibek6@mail.ru)

**Мамбетова Айдана Жалғасбекқызы** – Абылай хан атындағы ҚазХҚӨТУ педагогика кафедрасының магистранты

**Мейірамғалиева Райгүл Манапқызы** – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, [mrm.raigul@mail.ru](mailto:mrm.raigul@mail.ru)

**Мамытбекова Ләйлә Құламқадыр қызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, магистр, [lyailya71@mail.ru](mailto:lyailya71@mail.ru)

**Медеуов Есенгелді Өміржанұлы** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

**Мылтықбаева Меруерт Шырақбайқызы** – өнертану кандидаты, Құрманғазы атындағы ҚҰК-ның фольклорлық ғылыми-зерттеу зертханасының меңгерушісі, [meruertm@mail.ru](mailto:meruertm@mail.ru).

**Мыңбаева Бахыт Насырқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, биология ғылымдарының докторы, [btynbayeva@gmail.com](mailto:btynbayeva@gmail.com)

**Нажемедин Аминат** – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, философия және саясаттану факультетінің 2 курс студенті

**Наурызбаева Рахат Наурызбайқызы** – «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қызылорда облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты, [rahat44@mail.ru](mailto:rahat44@mail.ru)

**Нуржигитов Асилбек Серикбаевич** – М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, «Жалпы психология» кафедрасының аға оқытушысы, педагогика және психология магистры, [anurzhighitov@mail.ru](mailto:anurzhighitov@mail.ru)

**Осиповская Марина Петровна** – педагогикалық ғылымдар кандидаты, Ресей Федерациясының құрметті білім қызметкері, Казань (Приволжский) Федералды университеті, Ресей, [osipovskaya-m@mail.ru](mailto:osipovskaya-m@mail.ru)

**Ошанова Нұржамал Тұрашқызы** – педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, [nurzhamal\\_o\\_t@mail.ru](mailto:nurzhamal_o_t@mail.ru)

**Плюснина Екатерина Михайловна** – филология ғылымдарының кандидаты, лингводидактика кафедрасының аға оқытушысы, Пермь мемлекеттік ұлттық зерттеу университеті, [djally666\\_88@mail.ru](mailto:djally666_88@mail.ru)

**Рамазанова Самал Әмірғалиқызы** – педагогика ғылымдарының магистрі, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті философия және саясаттану факультетінің педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, [s.ramazanova77@mail.ru](mailto:s.ramazanova77@mail.ru)

**Садвакасова Зухра Маратқызы** – аль-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, педагогика және менеджмент кафедрасының доцент, педагогика ғылымдарының кандидаты, [zuhra76@mail.ru](mailto:zuhra76@mail.ru)



**Сәрсекеева Наталья Канталиевна** – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, *sarsekeeva1403@inbox.ru*

**Сахиева Фарида Абубакировна** – М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, жалпы психология кафедрасының доценті, PhD психология

**Текесбаева А.М.** – Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

**Төленді Ш.К.** – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, философия және саясаттану факультетінің 4 курс студенті

**Уманов Григорий Абрамович** – педагогика ғылымының докторы, ДМСПДТжӘ кафедрасының профессоры, ҚР ҰҒА Құрметті академигі

**Хворост Карина** – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, философия және саясаттану факультетінің 2 курс студенті

**Шайгозова Жанерке** – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Өнер, мәдениет және спорт институтының аға оқытушысы, *zanna\_73@mail.ru*

**Школьная Ирина Николаевна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, Украинаның Ұлттық педагогикалық ғылымдар академиясының тәрбие мәселелері жөніндегі институтының аға ғылыми қызметкері, *anirisha@meta.ua*

**Штретер Юлия Николаевна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, білім беру қызметкерлерінің біліктілігін арттыру және қайта даярлау жөніндегі орталықтың профессордың міндетін атқарушы, Қазан федералды университеті, Қазан қаласы, Татарстан, *juliaschtreter@mail.ru*

## НАШИ АВТОРЫ

**Абитова Гульбану Тастановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурных технологий Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, *abitova@mail.ru*

**Айтбаева Айгулим Борангалиевна** – кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии Казахского национального университета имени аль-Фараби *aba-abd@mail.ru*

**Аплашова Арна Жартаевна** – кандидат психологических наук, доцент, Павлодарский государственный педагогический институт, *plashova.arna@mail.ru*

**Ауталипова Улдар Ибрашевна** – кандидат психологических наук, доцент, Казахский государственный женский педагогический университет, *auti\_58@mail.ru*

**Ахтаева Надия Селихановна** – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, *nadiyans@mail.ru*

**Балыкбаев Такир Оспанович** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

**Бекмухамедов Бекен Мажитович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии естествознания, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, Заслуженный деятель науки и образования, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *bm\_bekmu@mail.ru*

**Бейсембаева Алтынай Абдихановна** – кандидат педагогических наук, профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, *altynai.beisembaeva@mail.ru*

**Бидайбеков Есен Ыкласович** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *esen\_bidaibekov@mail.ru*

**Бостанов Бектас Ганиевич** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *bbgu@mail.ru*

**Гарбер Алена Ильинична** – доктор PhD, профессор, Реабилитационная клиника Рейнхарда Даулетқұл Мейіржан Ержанұлы – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *Dauletkul\_meirzhan@mail.ru*

**Демиденко Раиса Николаевна** – кандидат биологических наук, доцент, профессор, Павлодарский государственный педагогический институт, *r.n.demidenko@gmail.com*

**Джамилова Сауле Мэлскызы** – магистр, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *sauka70@mail.ru*

**Джуманиязова Раушан Кенесовна** – кандидат искусствоведения, доцент, Казахская национальная консерватория имени Курмангазы, *rau\_j@mail.ru*

**Диханбаева Диана** – научный сотрудник Института международных отношений и безопасности Международного научного комплекса «Астана», *dikhanbayeva\_d@isca.kz*

**Ирсалиев Серик Азтаевич** – заместитель Председателя Совета директоров Международного научного комплекса «Астана», управляющий директор Международного научного комплекса «Астана», *irsaliyev@isca.kz*

**Исалиева Сауле Темирбаевна** – магистр социальных наук, методист, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *salia72@mail.ru*

**Калиева Кулянда Махамбетжановна** – кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики КазУМОиМЯ имени Абылай хана *kalieva.k.m@mail.ru*

**Камзанова Алтынгүль Тустекбаевна** – доктор PhD, доцент кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби.

**Камысбаева Аида Казиевна** – докторант PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

**Карсыбаева Райса** – старший преподаватель Казахского женского педагогического университета, кандидат педагогических наук, *raisa.k.63@mail.ru*

**Қасен Гүлмира Аманқызы** – кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, *gulmira.Kassen@mail.ru*

**Касимова Гүлнара Маматбековна** – доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, Университет имени Сулеймана Демиреля, *guln-k@mail.ru*,

**Касимова Рашида Таукеловна** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, *rashida-kas@mail.ru*

**Макеева Алтын Джумагуловна** – магистр, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *jibek6@mail.ru*

**Мамбетова Айдана Жалгасбековна** – магистрант кафедры педагогики КазУМОиМЯ имени Абылай хана

**Мейрамғалиева Райгүль Манаповна** – кандидат филологических наук, доцент, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, *mrm.raigul@mail.ru*

**Мамытбекова Ляйля Куламкадыровна** – магистр педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *lyailya71@mail.ru*

**Медеуов Есенгельды Умиржанович** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

**Момбек Алия Ануарбековна** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *aliya\_tombek@mail.ru*

**Мылтыкбаева Меруерт Ширакбаевна** – кандидат искусствоведения, зав. научно-исследовательской фольклорной лабораторией Казахской национальной консерватории имени Курмангазы, *meruertm@mail.ru*

**Мынбаева Бахыт Насыровна** – доктор биологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *btynbayeva@gmail.com*

**Нажемедин Аминат** – Казахский национальный университет имени аль-Фараби, студентка 2 курса факультета философии и политологии

**Наурызбаева Рахат Наурызбаевна** – доктор педагогических наук, доцент. Филиал Акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу». Повышение квалификации педагогических работников Кызылординской области Республики Казахстан.

**Нуржигитов Асилбек Серикбаевич** – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры «Общая психология», Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауэзова, *anurzhighitov@mail.ru*

**Осиповская Марина Петровна** – кандидат педагогических наук, почетный работник образования Российской Федерации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, *osipovskaya-m@mail.ru*

**Ошанова Нуржамал Турашовна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *nurzhamal\_o\_t@mail.ru*

**Плюснина Екатерина Михайловна** – филология ғылымдарының кандидаты, лингводидактика кафедрасының аға оқушысы, Пермь мемлекеттік ұлттық зерттеу университеті, *djally666\_88@mail.ru*

**Рамазанова Самал Амиргалиевна** – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и по-

литологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, *s.ramazanova77@mail.ru*

**Садвакасова Зухра Маратовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета имени аль-Фараби, *zuhra76@mail.ru*

**Сарсекеева Наталья Канталиевна** – кандидат филологических наук, доцент, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, *sarsekeeva1403@inbox.ru*

**Сахиева Фарида Абубакировна** – PhD психология, доцент кафедры общей психологии, Южно-Казахстанский государственный университета имени М. Ауэзова

**Текесбаева А.М.** – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский государственный женский педагогический университет

**Төлөнді Ш.К.** – Казахский национальный университет имени аль-Фараби, студентка 4 курса факультета философии и политологии

**Уманов Григорий Абрамович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры ТиМППФКС, Почетный академик НАН РК

**Хворост Карина** – Казахский национальный университет имени аль-Фараби, студентка 2 курса факультета философии и политологии

**Шайгозова Жанерке** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Института искусств, культуры и спорта КазНПУ имени Абая, *zanna\_73@mail.ru*

**Школьная Ирина Николаевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт проблем воспитания Национальная академия педагогических наук Украины, *anirisha@meta.ua*

**Штрегер Юлия Николаевна** – кандидат педагогических наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, *juliaschtreter@mail.ru*



## OUR AUTHORS

**Abitova Gulbanu** – associate Professor, candidate of Pedagogics, Almaty Branch of St. Petersburg University of Humanity and Social sciences, Kazakhstan, Almaty, *abitova@mail.ru*

**Aitbaeva Aigulim** – candidate of pedagogical science, professor of Department of Education and Educational Management, Faculty of Philosophy and Political Science, al-Farabi Kazakh National University, *aba-abd@mail.ru*

**Aplashova Arna** – Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Pavlodar State Pedagogical Institute, Psychology, *plashova.arna@mail.ru*.

**Autalipova Uldar** – Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Kazakh State Women’s Teacher Training University, *autalipova@mail.ru*.

**Akhtayeva Nadiya** – Doctor of Psychology sciences, professor of the Kazakh National University named after Al-Farabi, *nadiyans@mail.ru*

**Balykbaev Takir** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, the Kazakh National Pedagogical University named after Abai

**Bekmukhamedov Beken** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, corresponding member of the International Academy of Pedagogical Education, Honored Worker of Science and Education, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *bm\_bekmu@mail.ru*.

**Beisembayeva Altynai** – candidate of pedagogical sciences, professor, the Kazakh Ablai khan University of international relations and world languages, *altynai.beisembayeva@mail.ru*

**Bidaybekov Esen** – doctor of pedagogical sciences, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *esen\_bidaibekov@mail.ru*

**Bostanov Bektas** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *bbgu@mail.ru*

**Garber Alena** – Doctor PhD, Professor, Reinhard Rehabilitation Clinic

**Dauletkul Meirzhan** – graduate student, Abai Kazakh National Pedagogical University, *dauletkul\_meirzhan@mail.ru*

**Demidenko Raisa** – Candidate of Biological Science, Associate Professor, Professor, Pavlodar State Pedagogical Institute, *r.n.demidenko@gmail.com*.

**Dzhamilova Saule** – master, Abai Kazakh National Pedagogical University, *sauka70@mail.ru*

**Jumaniyazova Raushan** – Ph.D., associate professor of Kurmangazy Kazakh National Conservatory, *rau\_j@mail.ru*.

**Dikhanbayeva Diana** – Research Fellow, Institute of International Relations and Security of the International Science Complex “Astana”, *dikhanbayeva\_d@isca.kz*

**Irsaliyev Serik** – Deputy Chairman of the Board of Directors of International Science Complex “Astana”, Managing Director of International Science Complex “Astana”, *irsaliyev@isca.kz*

**Issaliyeva Saule** – master of social sciences, Methodist, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *salia72@mail.ru*

**Kalieva Kulyanda** – candidate of pedagogical science, Kazakh Ablai khan University of international relations and world languages, *kalieva.k.m@mail.ru*

**Kamzanova Altyngul** – PhD, associated professor of the Kazakh National University named after Al-Farabi

**Kamysbayeva Aida** – PhD student, Kazakh national Pedagogical University Abay

**Karsibayeva Raisa** – Kazakh State Women’s Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, *raisa.k.63@mail.ru*

**Kassen Gulmira** – candidate of pedagogical science, professor of Department of Education and Educational Management, Faculty of Philosophy and Political Science, al-Farabi Kazakh National University, *gulmira.Kassen@mail.ru*

**Kassymova Gulnara** – doctor of pedagogical sciences, associated professor, Suleyman Demirel University, *guln-k@mail.ru*

**Kassymova Rashida** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, the Kazakh National University named after al-Farabi, *rashida-kas@mail.ru*

**Makeyeva Altyn** – master, Abai Kazakh National Pedagogical University, *jibek6@mail.ru*

**Mambetova Aidana** – Kazakh Ablai khan University of international relations and world languages

**Meiramgalieva Raigul** – Candidate of of Philology Sciences, Associate Professor, the Kazakh National University named after al-Farabi, *mrm.raigul@mail.ru*

**Mamytbekova Lyailya** – master, Abai Kazakh National Pedagogical University, *lyailya71@mail.ru*

**Medeuov Esengeldy** – doctor of pedagogical sciences, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai

**Mombek Aliya** – candidate of pedagogical sciences (PhD), associate professor of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *aliya\_mombek@mail.ru*

**Mytykbayeva Meruyert** – Ph.D., Head of Scientific and research folklore laboratory of Kurmangazy Kazakh National Conservatory, *meruertm@mail.ru*.

**Mynbayeva Bakhyt** – Doctor of Biological Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, *bmynbayeva@gmail.com*

**Nazhemidin Aminat** – 2<sup>nd</sup> year student of the Faculty of Philosophy and Polytoogy, Kazakh National University named after Al-Farabi

**Nauryzbayeva Rakhat** – doctor of pedagogical sciences, associate professor. Branch of JSC «NCPD «Orleu» institute for professional development of Kyzylorda region, Kazakhstan.

**Nurzhigitov Asilbek** – master of pedagogy and psychology, senior lecturer of the department “General Psychology”, South Kazakhstan State University named after M.Auezov, *anurzhigitov@mail.ru*

**Osipovskaya Marina** – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department General and correctional pedagogy and psychology, Ph.D., Associate Professor of the Department General and correctional pedagogy and psychology, Honorary Education Worker of the Russian Federation, Kazan (Volga Region) Federal University, Russia, *osipovskaya-m@mail.ru*

**Oshanova Nurzhamal** – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *nurzhamal\_o\_t@mail.ru*

**Pliusnina Ekaterina** – Senior lecturer of the Chair of Linguo didactics of Perm State National Research University, PhD, *djally666\_88@mail.ru*

**Ramazanova Samal** – the master of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of pedagogy and educational management of the faculty of philosophy and political science of al-Farabi Kazakh national University, *s.ramazanova77@mail.ru*

**Sadvakassova Zuhra** – candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Al-Farabi Kazakh National University, *zuhra76@mail.ru*

**Sarsekeeva Natalia** – Candidate of of Philology Sciences, Associate Professor, the Kazakh National University named after al-Farabi, *sarsekeeva1403@inbox.ru*

**Sakhiyeva Farida** – PhD doctor, assistant professor of the department “General Psychology”, South Kazakhstan State University named after M.Auezov,

**Tekesbayeva A.M.** – Kazakh State Women's Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, *raisak.63@mail.ru*

**Tolendi Sh.** – 4<sup>th</sup> year student of the Faculty of Philosophy and Polytoogy, Kazakh National University named after Al-Farabi

**Umanov Grigory** – doctor of pedagogical sciences, professor of the department TimPPFKS, Honorary academician of NAS RK

**Khvorost Karina** – 2<sup>nd</sup> year student of the Faculty of Philosophy and Polyology, Kazakh National University named after Al-Farabi

**Shaigozova Zhanerke** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor the Kazakh National Pedagogical university of a name of Abay, *zanna\_73@mail.ru*

**Shkolnaya Irina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, the Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, *anirisha@meta.ua*

**Shtreter Juliy** – candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department General and correctional pedagogy and psychology, Ph.D., Associate Professor of the Department General and correctional pedagogy and psychology, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, *juliashtreter@mail.ru*

## МАЗМҰНЫ

### Педагогиканың және психологияның әдіснамасы мен теориясы

<b>Школьная И.Н.</b> Жасөспірімдерде ұлттық-мәдени сәйкестікті қалыптастырудың аксиологиялық негіздері .....	6
<b>Камысбаева А.К.</b> Кернеуге төзімділік мәселесін теориялық талдау.....	13
<b>Касымова Г.М.</b> Аударма ісін коммуникация ретінде оқытудың теоретикалық негіздері ..	17

### Педагогика және психология тарихы

<b>Бидайбеков Е.Ы., Медеуов Е.Ө., Ошанова Н.Т.</b> Әл-Фараби бойынша музыкалық интервалдарды алудың арифметикалық-алгебралық әдісі .....	23
<b>Ахтаева Н.С., Қамзанова А.Т., Хворост К., Нажемидин А., Төленді Ш.К.</b> Отбасыны біріктіретін әдістер ретіндегі салттар .....	29

### Қолданбалы психология және психотерапия

<b>Әбітова Г.Т.</b> Мектеп жасына дейінгі ересек балалардың ақпараттық мәдени негіздерін қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктері.....	33
<b>Аплашова А.Р., Ауталипова У.И., Демеденко Р.Н.</b> Эмоциялы қажу синдромы психологтың іс-әрекетіне байланысты фактор ретінде .....	40

### Білім беру саласындағы инновациялар

<b>Осиповская М.П., Штретер Ю.Н., Наурызбаева Р.Н.</b> Толық монологикалық мәлімдемелерді құруда студенттердің әртүрлі екі тілділікпен кідірісі.....	47
<b>Айтбаева А.Б., Шайгозова Ж.Н.</b> Көп мәдениетті әлемдегі бейнелеу өнерінің интеграциялық әлеуеті.....	54
<b>Касен Г.А., Рамазанова С.А.</b> Сабақтан тыс арт-педагогикалық қызмет тұлғаның өмірлік дағдыларын дамыту және тәрбие құралы ретінде .....	60
<b>Момбек А.А., Исалиева С.Т.</b> Ерекше білімді қажет ететін оқушыларды оқыту үшін көркемдік білім беру педагогтарын даярлаудың конвергенттік технологиялары.....	70
<b>Искакова А.О.</b> CLIL: шығу тегі және концепт мәні.....	75

### Білім берудің мәселелері мен келешегі

<b>Ирсалиев С.А., Диханбаева Д.</b> Жаңа заман университетін ашу үшін не қажет? (халықаралық сарапшылардың пікірі).....	79
<b>Ашаева Б.О.</b> Орта білім беру контекстінде шешім қабылдау үдерістері: рационалды бюрократиялық және қатыспалы тәсілдемелерінің аспектілері.....	90
<b>Камысбаева А.К., Гарбер А.И.</b> Салютогенез моделінің кернеуге төзімділікпен өзара байланысы .....	96
<b>Садвакасова З.М.</b> Білім беруді ұйымдастырудағы «қауіпті топтардағы» балалармен жұмыс істеудің заманауи тәсілдері .....	101

### Білім берудің заманауи әдістемелері мен технологиялары

<b>Бекмұхамедов Б.М.</b> Жобалау әдістері – педагог-музыканттың музыкалық-шығармашылық дамуының педагогикалық шарттары .....	110
--	-----



<b>Мыңбаева Б.Н., Макеева А.Д., Джамилова С.М., Даулеткүл М.Е.</b> Фитогормондардың жалпы сипаттамасы және олардың өсімдіктің өсуі мен дамуына әсерін Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «Өсімдіктер физиологиясы» курсына қолдану .....	121
<b>Плюснина Е.М.</b> Л.Ульцкая «Диана» әңгімесіндегі аударма экологиясы аясында «табиғат» эко-тұжырымдамасының тұсаукесері .....	126
<b>Қарсыбаева Р.К., Текесбаева А.М.</b> Бастауыш сынып оқушыларының рухани құндылықтарын қалыптастыруда тәрбие технологиясының ықпалы .....	135
<b>Қалиева К.М., Мамбетова А.Ж., Айтбаева А.Б.</b> Педагогикалық пәндерді оқытуда белсенді әдістерді қолдану .....	141
<b>Бейсембаева А.А.</b> Қазақ батырлық эпостары арқылы оқушыларға патриот-тық тәрбие берудің формалары мен әдістерінің сабақтан тыс жұмысы .....	147
<b>Мамытбекова Л.К.</b> Шетелдік студенттерді орыс сөйлеу этикетіне оқыту .....	153
<b>Сыздықбаева А.Д., Асқарбек А.Т.</b> Ертегітерапия элементтері арқылы ересек мектепке дейінгі баланың байланыстырып сөйлеуінің .....	159
<b>Қасымова Р.Т., Сәрсекеева Н.К., Мейірамғалиева Р.М.</b> Жаңа білім талдау және түсіндіру рефлексияның мәні .....	165

#### «Мәңгілік Ел» ұлттық идея контексіндегі білім беру, мәдениет және өнер

<b>Балықбаев Т.О., Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Ғ.</b> Ауданбек Көбесов – мұсылман шығысы ғылым тарихы мен педагогикасы бойынша көрнекі ғалым, фарабитанушы .....	169
<b>Джуманиязова Р.К., Мылтықбаева М.Ш.</b> Қазақ дәстүрлі музыкасы феноменінің эстетикалық аспектілері (музыкалық шығармаларды біртұтас талдау мәселесіне).....	180
<b>Сахиева Ф.А., Нуржигитов А.С.</b> Шетелде тұратын қазақ диаспорасының құндылық бағдарларын зерттеу және қалыптастыру .....	189

#### Мерейтоймен құттықтаймыз!

<b>Намазбаева Ж.И.</b> .....	198
<b>Уманов Г.А.</b> Өмір көкжиектері .....	200
<b>Турганбаева Б.А.</b> .....	202

#### Ақпарат

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің доценті Н.Михайлованың шет елдердегі шығармашылық жеке көрмесі .....	204
---	-----

«Ұлы дала жастары» жобасы бойынша жоғары оқу орындарының өкілдерімен кездесу	206
--	-----

«Рухани жаңғыру» дөңгелек үстел .....	207
---------------------------------------	-----

ҚР БҒМ РОӘК «Білім» мамандықтар тобы бойынша «Қазақстан Республикасындағы педагогикалық білім беруді дамытудың заманауи міндеттері» тақырыбындағы кеңейтілген мәжіліс .....	209
---	-----

<b>Біздің авторлар</b> .....	211
------------------------------	-----

<b>Авторлар назарына</b> .....	226
--------------------------------	-----

## СОДЕРЖАНИЕ

### Методология и теория педагогики и психологии

<b>Школьная И. Н.</b> Аксиологические основы формирования национально-культурной идентичности у подростков .....	6
<b>Камысбаева А.К.</b> Теоретический обзор вопроса стрессоустойчивости .....	13
<b>Касымова Г.М.</b> Теоретические основы обучения переводу как коммуникации .....	17

### История педагогики и психологии

<b>Бидайбеков Е.Ы., Медеуов Е.У., Ошанова Н.Т.</b> Арифметико-алгебраический метод обучения музыкальных интервалов по аль-Фараби .....	23
<b>Ахтаева Н.С., Камзанова А.Т., Хворост К., Нажемидин А., Төлөнді Ш.К.</b> Ритуалы как способы сплочения семьи .....	29

### Прикладная психология и психотерапия

<b>Абитова Г.Т.</b> Психологические аспекты формирования основ информационной культуры детей старшего дошкольного возраста .....	33
<b>Аплашова А.Р., Ауталипова У.И., Демеденко Р.Н.</b> Синдром эмоционального выгорания как фактор связанный с деятельностью психолога .....	40

### Инновации в образовании

<b>Осиповская М.П., Штретер Ю.Н., Наурызбаева Р.Н.</b> Закономерности построения развернутых монологических высказываний заикающимися школьниками с разными типами билингвизма .....	47
<b>Айтбаева А.Б., Шайгозова Ж.Н.</b> Интеграционный потенциал художественного образования в многокультурном мире .....	54
<b>Касен Г.А., Рамазанова С.А.</b> Внеурочная арт-педагогическая деятельность как инструмент воспитания и развития жизненных навыков личности .....	60
<b>Момбек А.А., Исалиева С.Т.</b> Конвергентные технологии в подготовке педагогов художественного образования к обучению учащихся с особыми образовательными потребностями .....	70
<b>Искакова А.О.</b> CLIL: происхождение и сущность концепта .....	75

### Проблемы и перспективы образования

<b>Ирсалиев С.А., Диханбаева Д.</b> «Что необходимо для создания университета нового поколения? (мнения международных экспертов)» .....	79
<b>Ашаева Б.О.</b> Процессы принятия управленческих решений в контексте среднего образования: аспекты рационального, бюрократического и партиципативного подходов .....	90
<b>Камысбаева А.К., Гарбер А.И.</b> Взаимосвязь модели салютогенеза со стрессоустойчивостью .....	96
<b>Садвакасова З.М.</b> Современные подходы в работе с детьми «группы риска» в организации образования .....	101

## Современные методики и технологии обучения

<b>Бекмухамедов Б.М.</b> Методы проектирования как педагогические условия музыкально-творческого развития педагога-музыканта .....	110
<b>Мынбаева Б.Н., Макеева А.Д., Джамилова С.М., Даулеткул М.Е.</b> Преподавание общих характеристик фитогормонов и их влияния на рост и развитие растений в курсе «Физиология растений» в КазНПУ имени Абая .....	121
<b>Плюснина Е.М.</b> Репрезентация экоконтцепта «природа» в рассказе Л.Улицкой «Диана» в свете экологии перевода .....	126
<b>Карсыбаева Р.К., Текесбаева А.М.</b> Влияние технологии воспитания на формирование духовных ценностей учащихся начальных классов .....	135
<b>Калиева К.М., Мамбетова А.Ж., Айтбаева А.Б.</b> К проблеме использования активных методов в преподавании педагогических дисциплин .....	141
<b>Бейсембаева А.А.</b> Формы и методы патриотического воспитания школьников средствами казахского героического эпоса во внеурочной работе.....	147
<b>Мамытбекова Л.К.</b> Обучение иностранных студентов русскому речевому этикету .....	153
<b>Касымова Р.Т., Сарсекеева Н.К., Мейрамғалиева Р.М.</b> Рефлексия как средство интерпретации и анализа нового знания .....	159
<b>Сыздықбаева А.Д., Асқарбек А.Т.</b> Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством элементов сказкотерапии .....	165

### Образование, культура и искусство в контексте национальной идеи «Мәңгілік Ел»

<b>Балықбаев Т.О., Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Ғ.</b> Айданбек Кобесов – фарабит, выдающийся ученый в истории и педагогике мусульманского Востока .....	169
<b>Джуманиязова Р.К., Мылтыкбаева М.Ш.</b> – Эстетические аспекты феномена казахской традиционной музыки (к проблеме целостного анализа музыкального произведения) ..	180
<b>Сахиева Ф.А., Нуржигитов А. С.</b> Изучение и формирование ценностных ориентаций казахской диаспоры, проживающей за рубежом .....	189

### Поздравляем юбиляров!

<b>Намазбаева Ж.И.</b> .....	198
<b>Уманов Г.А.</b> Горизонты жизни .....	200
<b>Тургынбаева Б.А.</b> .....	202

### Информация

Творческая персональная выставка доцента Казахского национального педагогического университета имени Абая Н.А. Михайловой за рубежом .....	204
Встреча представителей вузов по проекту «Ұлы дала жастары» .....	206
Круглый стол на тему «Рухани жаңғыру» .....	208
«Современные задачи развития педагогического образования РК» расширенное заседание УМО по группе специальностей «Образование» РУМС .....	209
<b>Наши авторы</b> .....	214
<b>К сведению авторов</b> .....	227

## CONTENT

### Methodology and theory of pedagogy and psychology

- Shkolnaya Irina** Axiological foundations of the formation of national and cultural identity in teenagers ..... 6  
**Kamysbayeva A.** The theoretical overview of the stress resistance issue ..... 13  
**Kassymova G.M.** The theoretical basis of teaching to translation as communication ..... 17

### History of pedagogy and psychology

- Bidaybekov E.Y., Medeuov E.U., Oshanova N.T.** Arithmetic-Algebraic Method of Musical Intervals for al-Farabi ..... 23  
**Akhtayeva N.S., Kamzanova A.T., Khvorost K., Nazhemidin A., Tolendi Sh.K.** The rituals as a way of family cohesion ..... 29

### Applied psychology and psychotherapy

- Abitova G.T.** The psychological aspects of the formation of the bases of information culture at children of the senior preschool age ..... 33  
**Aplashova A.R., Autalipova U.I., Demidenko R.N.** Burnout syndrome as a factor which related with the activity of psychologist ..... 40

### Innovations in education

- Осиповская М.П., Штретер Ю.Н., Наурызбаева Р.Н.** Regularities of the construction of deployed monologue statements of stuttering students with different types of bilingualism ..... 47  
**Айтбаева А.Б., Шайгозова Ж.Н.** Integration potential of art education in a multicultural world ..... 54  
**Kassen G., Ramazanova S.** After school art-pedagogical activity as a tool for upbringing and development of life skills personality ..... 60  
**Mombek A.A., Issaliyeva S.T.** Convergent technologies of training teachers of art education for teaching of children with special educational needs ..... 70  
**Iskakova A.O.** CLIL Origin and Concept ..... 75

### Problems and prospects of education

- Irsaliyev S.A., Dikhanbayeva D.** «What is necessary to create a new generation university? (opinions of international experts)» ..... 79  
**Ashayeva B.O.** The exploration of decision-making processes in school context: aspects of rational, bureaucratic and participative approaches ..... 90  
**Kamysbayeva A., Garber A.** Interrelation of the model of salutogenesis with stress resistance...96  
**Sadvakassova Z.M.** Modern approaches in working with children of “risk group” in the educational organization ..... 101

### Modern methods and technologies of teaching

- Bekmukhamedov B.M.** Projecting methods as pedagogical conditions for musical-creative development of a pedagogist-musician..... 110



<b>Mynbayeva B.N., Makeyeva A.D., Dauletkul M.E., Dzhamilova S.M.</b> The teaching of the general characteristics of the phytohormones and their influence on growth and plant development in the course «Plant physiology» in Abay KazNPU .....	121
<b>Pliusnina E.</b> Representation of the ecoconcept “Nature” in the story by L.Ulitskaya “Diana” from the point of view of translation ecology .....	126
<b>Karsibayeva R.K., Tekesbayeva A.M.</b> The Influence of technology of education for forming spiritual values of students of initial classes .....	135
<b>Kalieva K.M., Mambetova A.Zh., Aitbaeva A.</b> To the problem of using active methods in the teaching of pedagogical disciplines .....	141
<b>Beisembayeva A.A.</b> Forms and methods of patriotic education of schoolchildren by means of Kazakh heroic epos in outstanding .....	147
<b>Мамытбекова Л.К.</b> Teaching the russian speaking etiquette to foreign students .....	153
<b>Kassymova R.T., Sarsekeeva N.K., Meiramgalieva R.M.</b> Reflection as a means of interpretation and analysis of new key .....	159
<b>Syzdykbaeva A., Askarbak A.</b> The development of coherent speech in children of preschool age through elements of fairytale therapy .....	165

### **Education, culture and art in the context of national idea “Mangilik El”**

<b>Balykbayev T.O., Bidaibekov E.Y., Bostanov B.G.</b> Audanbek Kubesov – A great scientist in the field of history of mathematical science and pedagogics of the islamic east, farabist .....	169
<b>Jumaniyazova R.K., Myltykbayeva M.Sh.</b> – Aesthetic aspects of the Kazakh traditional music phenomenon (to the problem of the holistic analysis of musical composition) .....	180
<b>Sahieva F.A., Nurzhigitov A.S.</b> Studying and formation of value orientations of Kazakh diaspora which is living diaspora which is living abroad .....	189

### **We congratulate wits anniversary!**

<b>Namazbaeva Zh.I.</b> .....	198
<b>Umanov G.A.</b> Horizons of life .....	200
<b>Adambekov K.I.</b> .....	200
<b>Turgunbaeva B.A.</b> .....	202

### **Information**

Creative personal abroad exhibition of the docent of Abai Kazakh National Pedagogical University N.A. Mikhailova .....	204
Meeting of the universities representatives by the project “Youth of the Great Steppe” .....	206
Round table on the topic: “Modernization of Kazakhstan`s identity” .....	207
Wide session of the EMU REMS “Modern tasks of development pedagogical education in the Republic of Kazakhstan” on the group “Education” .....	209
<b>Our authors</b> .....	217
<b>Information for Authors</b> .....	228

### **Авторлар назарына!**

«Педагогика және психология» журналының негізгі тақырыптық бағыты білім берудің барлық өзекті мәселелеріне арналған ғылыми зерттеулердің жариялауы болып табылады. Журнал келесі айдарлардан тұрады: *білім берудің бүгінгі мәселелері; педагогиканың және психологияның әдіснамасы мен теориясы; педагогикалық және психологиялық ғылым қоғамға; педагогика және психология тарихы; тәрбие мәселелері; қолданбалы психология және психотерапия; білім берудің заманауи әдістемелері мен технологиялары.* Журнал жылына 4 рет шығады.

Журналға көлемі 5 беттен кем емес мақалалар қабылданады (автор туралы ақпаратты және қолданылған деректер тізімін есептемегенде).

Мақала құрылымына қойылатын талаптар:

- ЭОЖ (Әмбебап ондық жіктеу);
- авторлардың толық аты-жөні (қазақ, орыс және ағылшын);
- мақаланың тақырыбы 3 тілде көрсетілуі керек (қазақ, орыс және ағылшын);
- аңдатпа (кегль – 12), (орысша – *Аннотация*, ағылшынша – *Abstract*) 50 сөзден кем болмауы керек (шетелдік авторлар мақалаларының аңдатпалары орыс және ағылшын тілдерінде), электрондық тәсілмен аударылған аңдатпалар қабылданбайды;
- түйін сөздер 3 тілде (орысша – *Ключевые слова* және ағылшынша – *Keywords*);
- мақала мәтіні Word мәтіндік редакторда, шрифт – Times New Roman, кегль – 14, аралығы – 1, үстіңгі және астыңғы жақтары – 2,5 см, сол жағы – 3 см, оң жағы – 1,5 см. Кестелер, сызбалар, суреттер анық болуы керек;
- қолданылған деректер тізімі (кегль – 12);
- авторлардың қызмет ететін мекемесінің, елінің, қаласының толық және атау септікте жазылуы тиіс;
- авторлардың ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі (3 тілде), (қаз, орыс, ағыл.);
- авторлардың электрондық поштасы мен байланыс телефоны.

Барлық материалдар талапқа сай рәсімделуі және толықтай тексерілуі керек. Мақаланы жариялау мәселесін редакция алқасы жан-жақты талдай отырып шешеді. Редакция алқасы авторлармен келіспей-ақ тақырыптарды өзгерту, мақалалардың мәтіндерін қысқарту мен оларға қажетті стилистикалық түзетулер енгізу құқын өзінде қалдырады. Фактілердің дәлелдігі үшін жарияланып отырған мақалалардың авторлары жауапты. Авторға мақаланың қолжазбасы қайтарылмайды. Редакцияның көзқарасы мен авторлардың пікірлері берілген қолжазба материалдарымен сәйкес келмеуі мүмкін.

Мақаланың бір беті басылу бағасы – 700 теңге, төлем ақы «Педагогика және психология» журналына «Мақала үшін төлем» деп университеттің мына есеп шотына аударылады: «Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті» ШЖҚ РМК, БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК KZ17856000000086696 «Центр Кредит Банкі» АҚ АҚФ. Алматы қаласы БСК КСJBKZKX.

Мақала мәтінін журналдың келесі санында жариялау үшін компьютерден шығарылған түрін, электрондық нұсқасын (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегін мына мекен-жайға: 050010 Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13-үй немесе [pedagogika@kaznpu.kz](mailto:pedagogika@kaznpu.kz) электрондық поштасына бекітілген файлмен жіберу керек. Анықтама телефоны: 8 (727) 291-91-82.

Журналға «Қазпочта» АҚ арқылы жазылуға болады. Жеке жазылушылар және заңды тұлғалар үшін жазылу индексі 74253. Журналға бір жылға жазылған тұлғалар мақала жариялау төлем ақысынан босатылады.

**Редакция алқасы**

### **Құрметті оқырмандар!**

«Педагогика және психология» ғылыми-әдістемелік журнал Ғылыми еңбектің негізгі нәтижелерін жариялау үшін Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Білім және ғылым саласындағы бақылау комитеті ұсынатын ғылыми баспалар тізбесіне енгізілген (Қазақстан Республикасы Білім және ғылым саласындағы бақылау комитеті төрағасының 2012 жылғы «10» шілдедегі № 1082 бұйрығына қосымша)

### ***К сведению авторов!***

Основной тематической направленностью журнала «Педагогика и психология» является публикация научных исследований по актуальным проблемам современного состояния всех ступеней и уровней образования. В журнале имеются следующие рубрики: *современные проблемы образования; методология и теория педагогики и психологии; педагогическая и психологическая наука – обществу; история педагогики и психологии; вопросы воспитания; прикладная психология и психотерапия; современные методики и технологии обучения*. Журнал издается 4 раза в год.

К публикации в журнале принимаются статьи объемом от 5 и более страниц (не включая информацию об авторе и списка использованных источников).

Требования к структурным элементам статьи:

- УДК (универсальная десятичная классификация);
- фамилия, имя, отчество авторов (на 3 языках);
- название статьи (на 3 языках);
- аннотация (кегель – 12) на казахском (*Аңдатпа*), русском (*Аннотация*) и английском (*Abstract*) языках не менее 50 слов (для иностранных авторов на русском и английском языках), аннотации, переведенные электронным способом, рассматриваться не будут;
- ключевые слова (*Tүйін сөздер, Ключевые слова, Keywords*) на 3 языках (не менее 5-7 слов, кегль – 12);
- Текст статьи должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт – Times New Roman, кегль – 14, интервал – 1, отступы сверху и снизу – 2,5 см, слева – 3 см, справа – 1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими;
- список использованных источников (кегель – 12);
- полное название организации – место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город (на 3 языках);
- ученая степень, ученое звание, должность каждого из авторов (на 3 языках);
- адрес электронной почты и контактный телефон одного из авторов.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакционный совет оставляет за собой право отбора статей для включения в журнал, менять заголовки, сокращать тексты статей и вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых статей. Рукописи статей авторам не возвращаются. Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.

Стоимость публикации 1 страницы текста – 700 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в журнале «Педагогика и психология» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ИИК KZ17856000000086696 АГФ АО «Банк ЦентрКредит» г. Алматы, БИК KСJBKZKX.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диски, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации по адресу: 050010 г. Алматы. проспект Достык, 13 или отправлять прикрепленным файлом по электронной почте ([pedagogika@kaznpu.kz](mailto:pedagogika@kaznpu.kz)). Телефон для справок: 8(727) 291-91-82.

На журнал можно подписаться через АО «Казпочта». Индекс для юридических лиц и индивидуальных подписчиков 74253. Лица, подписавшиеся на журнал, будут освобождены от оплаты за публикацию статей в течение года.

***Редакционный совет***

### **Уважаемые читатели!**

Доводим до Вашего сведения, что научно-методический журнал «Педагогика и психология» включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов (Приложение к Приказу председателя по контролю в сфере образования и науки МОН РК от 10 июля 2012 года, №1080).

### ***Information for the authors***

The «Pedagogy and Psychology» Journal's (the PPJ) mission is to lead the debate on current problems of the modern state of education and to engage, inform and stimulate researchers and other education professionals in ways that will improve education outcomes. To achieve these aims we publish original research articles, review and educational articles commenting modern problems of education; methodology and theory of pedagogy and psychology; pedagogical and psychological science to society; history of pedagogy and psychology; education issues; applied psychology and psychotherapy; modern methods and technologies of education. The Journal is published 4 times a year.

To be published in the Journal an article should be not less than 5 pages.

The Requirements for the structural elements of the article: Title page: This should have the UDC (universal decimal classification) and give the title of the article (in three languages). Please give for each author his or her name and initials (in three languages).

The Abstract (font size – 12) should be in the Kazakh (Аңдатпа), Russian (Аннотация) and English (Abstract) languages not less than 50 words (for foreign authors in Russian and English), electronically translated abstracts will not be accepted. Keywords (Түйін сөздер, Ключевые слова) must be in 3 languages (5-7 keywords are recommended, font size – 12).

The text of article should be typed in text editor Word, font – Times New Roman, font size – 14, interval – 1, top and bottom margins – 2.5 cm, left – 3 cm. Right – 1.5 cm. Tables, schemes, pictures, must be clearly seen. A list of sources must be font size – 12. For the corresponding author please provide an email address and the best contact address: this may differ from his or her work address.) and one main work position (job title) at the time of writing the paper: full name of the organization, affiliation (place of work or study), country and city in the nominative case, (in 3 languages). We also need the authors' qualifications: their academic degree, academic rank, position (in 3 languages). All materials shall be prepared in accordance with the requirements and carefully edited. The Editorial Board audit the performance of the PPJ's research articles and can reject some articles without sending them back and reserves the right to change the headlines, cut the articles and make the necessary stylistic corrections without the authors consent. The accuracy of the facts are the authors' responsibility. The Editorial board opinion may differ from the authors' published opinion. To support open access publishing we ask authors of all research papers to pay a fee 700 tenge per page. The payment should be transferred with the mark «Payment for publication in the «Pedagogy and Psychology Journal » to the bank account of the University: Republican state enterprise on right of economic management

Abia KazNPU, CODE Credit» Almaty, BIC KCJBKZKX. The articles are submitted in printed and electronic versions (disks, flash drives) and copies of the orders confirming the payment should be sent to this address: 050010, Almaty, Dostyk Avenue, 13 or sent by attached file to this e-mail address: pedagogika@kaznpu.kz / telephone: 8 (727) 291-91-82. The journal can be subscribed in the JSC “Kazpost”. Index for legal bodies and individual subscribers is 74253. Persons who subscribe to the journal will be exempt from payment for the articles publication during the year.

***Editorial Board***

**Dear readers!**

We would like to inform you that the scientific-methodical journal «Pedagogy and Psychology» is included in the list of scientific publications recommended by the Committee for Control of Education and Science of the MES RK (Annex to the Order of the Chairman of The Control Committee in the Sphere of Education and Science MES RK, July, 10, 2012, №1080)



Выпускающий редактор: *Алия Момбек*  
Дизайнер: *Акмарал Ногайбаева*  
Верстка: *Шарбан Айтмукушева*

---

Отпечатано в типографии издательства «Ұлағат»  
КазНПУ им. Абая.

Подписано в печать 19.12.2017.  
Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага сыктывкарская. Печать – RISO.  
28,5 п.л. Тираж 300. Заказ №88.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82.