

**ҚАРАҒАНДЫ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАРАГАНДИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

ISSN 0142-0843

ПЕДАГОГИКА сериясы
№ 4(76)/2014
Серия ПЕДАГОГИКА

Қазан–қараша–желтоқсан
30 желтоқсан 2014 ж.

1996 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Октябрь–ноябрь–декабрь
30 декабрь 2014 г.

Издается с 1996 года
Выходит 4 раза в год

Собственник РГП

**Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А.Букетова**

Бас редакторы — Главный редактор

Е.К.КУБЕЕВ,

академик МАН ВШ, д-р юрид. наук, профессор

Зам. главного редактора

Х.Б.Омаров, д-р техн. наук

Ответственный секретарь

Г.Ю.Аманбаева, д-р филол. наук

Серияның редакция алқасы — Редакционная коллегия серии

Б.А.Жетписбаева,
Н.Б.Михайлова,
Т.В.Машарова,
В.Г.Храпченков,
М.Н.Сарыбеков,
К.М.Арынгазин,
С.Т.Каргин,
Н.А.Минжанов,
Г.О.Тажигулова,
Н.Э.Пфейфер,
Ш.М.Мухтарова,
Л.А.Шкутина,
Д.А.Казимова,

редактор д-р пед. наук;
PhD (Германия);
д-р пед. наук (Россия);
д-р пед. наук (Россия);
д-р пед. наук;
д-р пед. наук;
д-р пед. наук;
д-р пед. наук;
д-р пед. наук;
д-р пед. наук;
д-р пед. наук;
д-р пед. наук;
ответственный секретарь
канд. пед. наук

Адрес редакции: 100028, г. Караганда, ул. Университетская, 28

Тел.: (7212) 77-03-69 (внутр. 1026); факс: (7212) 77-03-84.

E-mail: vestnick_kargu@ksu.kz. Сайт: vestnik.ksu.kz

Редакторы *Ж.Т.Нұрмұханова*
Редактор *И.Д.Рожнова*
Техн. редактор *Д.Н.Муртазина*

Издательство Карагандинского
государственного университета
им. Е.А.Букетова
100012, г. Караганда,
ул. Гоголя, 38,
тел.: (7212) 51-38-20
e-mail: izd_kargu@mail.ru

Басуға 29.12.2014 ж. қол қойылды.
Пішімі 60×84 1/8.
Офсеттік қағазы.
Көлемі 23,25 б.т.
Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс № 152.

Подписано в печать 29.12.2014 г.
Формат 60×84 1/8.
Бумага офсетная.
Объем 23,25 п.л. Тираж 300 экз.
Цена договорная. Заказ № 152.

Отпечатано в типографии
издательства КарГУ
им. Е.А.Букетова

© Карагандинский государственный университет, 2014

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.

Регистрационное свидетельство № 13107-Ж от 23.10.2012 г.

МАЗМҰНЫ

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

<i>Жетпісбаева Б.А., Шүнкеева С.А.</i> Қазақстан Республикасының көптілді білім беру тұжырымдамасы туралы	4
<i>Жетпісбаева Б.А., Бейсенбаева Б.А.</i> Студенттердің жазу дағдыларын қалыптастыруға арналған аудиториялық жұмыстар	9
<i>Каренов Р.С.</i> Басқару шешімдерін жасау және жүзеге асыру технологиясы	14
<i>Тәжігұлова Г.О.</i> Көлік-жол саласындағы болашақ мамандардың ақпараттық-аналитикалық мәдениетін қалыптастыру	25
<i>Раубо К.В., Суворова А.В.</i> Қытай Халық Республикасының жоғары білім беру саласында халықаралық айырбастың жүйесі	30
<i>Бенчич С.</i> Ағылшын тілінде түйін жазудың теориялық және практикалық сипаттамалары...	38
<i>Каренов Р.С.</i> Компанияны (кәсіпорынды, ұйымды) заманауи басқарудың тиімді технологиялары	42
<i>Беркімбаев К.М., Талдыбаева М.Д.</i> Қазақ тілі дыбыстарының дифференциалды айырым белгілерін оқыту үдерісінде модельдеу	53
<i>Кураченко М.А.</i> Қытай Халық Республикасында инклюзивтік білім беру («норма» және «норма емес» әлеуметтік-мәдениетті санатының интерпретациясының тәжірибесі)	58
<i>Мартынова И.Н.</i> Орыстілді және ағылшынтілді лингвомәдениеттер өкілдерінің арасындағы мәдениетаралық қарым-қатынас барысында пайда болатын коммуникативті кедергілер мен оларды жеңу әдістері	64
<i>Костина Е.А.</i> Қазіргі әлемнің жоғары оқу мекемелерінде студенттік академиялық ұтқырлықтың дамуы	72
<i>Затынейко А.М.</i> Үздіксіз кәсіптік білім беру заманауи мамандарды дайындау жүйесінде басты бағдар ретінде	82
<i>Колеева Э.Р., Бобыкина И.А.</i> Болашақ заңгер студенттерді шет тіліне кәсіби бағдарланған түрде оқыту	86
<i>Ақбаева Г.Н., Рамашов Н.</i> Қазақстанның жоғары білім беру саласында халықаралық ынтымақтастықты дамытудың негізгі кезеңдері ..	90
<i>Васильева Е.Н., Громова Е.Н., Курникова Н.С.</i> Болашақ аудармашының кәсіптік құзыреттілігін қалыптастыру тәжірибесі	100
<i>Әбдіқимова М.К.</i> Әлеуметтік жұмыскерді құзыреттілік тұрғыдан дайындау	107

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Zhetpisbayeva B.A., Shunkeyeva S.A.</i> Zur Konzeption der polylingualen Ausbildung in der Republik Kasachstan.....	4
<i>Zhetpisbayeva B.A., Beiysenbayeva B.A.</i> Classroom activities for developing students writing skills	9
<i>Каренов Р.С.</i> Технология разработки и реализации управленческих решений	14
<i>Тажигулова Г.О.</i> Формирование информационно-аналитической культуры будущих специалистов транспортно-дорожного профиля ...	25
<i>Раубо К.В., Суворова А.В.</i> Система международных обменов в сфере высшего образования Китайской Народной Республики.....	30
<i>Benčič S.</i> Theoretical and Practical Outlines for Writing Abstract in English.....	38
<i>Каренов Р.С.</i> Эффективные технологии современного управления компанией (предприятием, организацией)	42
<i>Беркімбаев К.М., Талдыбаева М.Д.</i> Моделирование в процессе обучения по дифференциальным признакам звуков казахского языка.....	53
<i>Кураченко М.А.</i> Инклюзивное образование в Китайской Народной Республике (опыт интерпретации социально-культурной оппозиции «норма» и «антинорма»).....	58
<i>Martynova I.N.</i> The communicative hindrances arising in the course of communication between representatives of Russian speaking and English speaking linguistic cultures, and training in ways of their overcoming	64
<i>Костина Е.А.</i> Развитие академической мобильности студентов в высших учебных заведениях современного мира	72
<i>Затынейко А.М.</i> Непрерывное профессиональное образование как ключевой ориентир современной системы подготовки кадров	82
<i>Koleyeva E.R., Bobykina I.A.</i> Professionally oriented approach to the law students language teaching	86
<i>Akbayeva G.N., Ramashov N.</i> The main stages of international cooperation development in the sphere of higher education in Kazakhstan.....	90
<i>Vasil'eva Ye.N., Gromova Ye.N., Kurnikova N.S.</i> Experience of developing professional competences of would-be translators	100
<i>Абдақимова М.К.</i> Подготовка социального работника с позиций компетентностного подхода	107

<i>Пастушенко Т.А., Соколова И.Н., Аккерман Е.О.</i> Маманның шығармашылық тұлғасын қалыптастыру	113
<i>Болатбекова А.К., Смағұлова Г.Т.</i> Жоғары оқу орындарындағы тілдік емес оқу топтарында ағылшын тілінде ауызекі сөйлеуде коммуникативтік әдісті қолдану	119
<i>Оспанова А.К., Сейілханова А.Е.</i> Сыни ойлау студенттердің өзіндік жұмысын қалыптастыру құралы ретінде	125
<i>Шепшинская И.М.</i> Шет тіл дәстүрлі емес сабағын жоспарлау және ұйымдастыру технологиясы	130
<i>Ыбыраева А.С., Аязбекова Б.Қ.</i> Шетел тілдері әдістемесін оқытуда студенттерді аудиолингвалды әдістің даму тарихымен таныстыру және оның қазіргі әдістемедегі алатын орны туралы	134
<i>Шункеева С.А., Есқазина Ж.А.</i> Ағылшын тілін оқытуда кәсіби даму	139

БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

<i>Казимова Д.А.</i> АТ-мамандардың кәсіптік білім, біліктілік және дағдысының мазмұны	144
--	-----

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

<i>Жетпісбаева Б.А., Шелестова Т.Ю.</i> Қазақстанда ағылшын тілін ерте жастан оқыту қазіргі педагогикалық ғылым мен білім беру тәжірибесінің мәселесі ретінде	148
<i>Бодрова Е.В., Бобыкина И.А.</i> Шет тілін ерте жастан оқу — өздігінен тілді үздіксіз меңгерудің бірінші сатысы	153
<i>Калашикова Л.А.</i> Жалпы білім беру мекемелер жағдайында жасөспірімдердің әлеуметтік кәметінің негіздері және оларды қалыптастыру мүмкіншіліктері	157
<i>Садықов Қ.И., Иманбетов А.Н., Құсайынов Д.А.</i> Сыныптан тыс спорттық шаралар өткізу арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие беру .	167

ЭТНОПЕДАГОГИКА

<i>Станчу Н.</i> Айдаһар туралы мотивтердің көрінісі арқылы славяндық және романдық мәдениеттердің ерекшеліктерін оқыту	171
<i>Мелушева Е.</i> Ерлердің сөзінің мағыналық ауытқуы	176
АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР	179
2014 жылғы «Қарағанды университетінің хабаршысында» жарияланған мақалалардың көрсеткіші. «Педагогика» сериясы	181

<i>Pastushenko T.A., Sokolova I.N., Akkerman Ye.O.</i> Formation of creative personality of a specialist...	113
<i>Болатбекова А.К., Смағұлова Г.Т.</i> Применение коммуникативного метода при обучении говорению в неязыковых группах вуза	119
<i>Ospanova A.K., Seiyilkhanova A.Ye.</i> Critical thinking as a means of enhancing individual independent students' work	125
<i>Шепшинская И.М.</i> Технология планирования и организации нетрадиционного урока иностранного языка	130
<i>Ибраева А.С., Аязбекова Б.К.</i> Об истории развития аудиолингвального метода обучения иностранным языкам и его роли в современной методике	134
<i>Shunkeyeva S.A., Eskazinova Zh.A.</i> Professional development in teaching English	139

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Казимова Д.А.</i> Содержание профессиональных знаний, умений и навыков ИТ-специалистов ...	144
---	-----

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

<i>Zhetpisbayeva B.A., Shelestova T.Yu.</i> Early English language teaching as a problem of pedagogical science and practice of education in Kazakhstan	148
<i>Bodrova Ye.V., Bobykina I.A.</i> Early learning a foreign language — the first stage of continuous language self-education	153
<i>Калашикова Л.А.</i> Основы социальной зрелости подростков и возможности их формирования в условиях общеобразовательного учреждения	157
<i>Садықов К.И., Иманбетов А.Н., Кусаинов Д.А.</i> Патриотическое воспитание учащихся посредством внеклассных спортивных мероприятий	167

ЭТНОПЕДАГОГИКА

<i>Stanciu N.</i> Some notes about dragons in Slavic and Romanian cultures	171
<i>Melušová Ye.</i> Les glissements sémantiques du discours masculin	176
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	179
Указатель статей, опубликованных в «Вестнике Карагандинского университета» в 2014 году. Серия «Педагогика»	181

B.A.Zhetpisbayeva, S.A.Shunkeyeva

*Ye.A.Buketov Karaganda State University
(E-mail: zhetpisbayeva@mail.ru)*

Zur Konzeption der polylingualen Ausbildung in der Republik Kasachstan

The present work investigates the issues of the Concept of multilingual education development in the Republic of Kazakhstan as a system that defines the legal, theoretical and methodological, scientific and methodological support for training and implementation of multilingual education under the new paradigm of the education in the Republic of Kazakhstan. Multilingual education is seen as purposefully-organized process of formation of the language personality on the basis of the native language and the secondary language personality on the basis of foreign language.

Key words: multilingual education, language personality, secondary language personality, foreign language, native language, implementation of multilingual education, Republic of Kazakhstan, methodological support, system of the education.

Im Zeitalter der Globalisierung scheint die Sprachebene des öffentlichen Lebens den bedeutenden Veränderungen am meisten unterworfen zu sein. Es lässt sich dadurch erklären, dass das Tempo und der Charakter der Transformationen in den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Systemen von den sprachlichen, ethnokulturellen, sozialen und anderen historischen Voraussetzungen abhängen. Diese Voraussetzungen sind spezifisch für jedes beliebige Land.

Kasachstan als polyethnischer und Polykonfessionsstaat erlebt heute die Periode der kulturell-sprachlichen Entwicklung. Davon zeugt die existierende sprachliche Situation, die man für die meisten Kasachstan-Bürger als mehrsprachig bezeichnen kann. Bestandteile dieser Mehrsprachigkeit sind die Muttersprache, die die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Ethnos zu begreifen hilft, Kasachisch als Staatssprache, deren Beherrschung zu einer erfolgreichen bürgerlichen Integration beiträgt, Russisch als Quelle der wissenschaftlichen und technischen Informationen, und Fremdsprachen, die die Fähigkeiten des Menschen zur Selbstidentifizierung in der weltweiten Gesellschaft fördern. Somit wird der für kasachische Gesellschaft typische Bilingualismus durch die Mehrsprachigkeit allmählich ersetzt.

Die Besonderheit der gegenwärtigen sprachlichen Situation in Kasachstan ist mit der Entwicklung der Idee von «Dreispracheneinheit» verbunden, die 2004 von dem Präsidenten der Republik Kasachstan Herrn Nursultan Nazarbajev vorgebracht wurde. Die Reaktion der Öffentlichkeit, darunter auch die der wissenschaftlich-pädagogischen Fachleute, war nicht eindeutig: von der unbegründeten Kritik bis zur Suche nach theoretisch-methodologischen Grundlagen dieser Idee und Entwicklung der Mechanismen für ihre praktische Verwirklichung.

Das Wesen der vorliegenden Idee war äußerst deutlich und lakonisch dargelegt, doch wird ihre Deutung in der Kritik durch Dominanz der englischen Sprache bestimmt.

Wir halten diese Kritik für haltlos und destruktiv und sind der Meinung, dass in erster Linie das Wesen des Begriffs «Dreispracheneinheit» zu beachten ist.

Unter diesem Begriff verstehen wir die für die kasachische Gesellschaft positive Entwicklung von drei Sprachen unter den Bedingungen einer *einheitlichen* politischen, ideologischen, kulturellen Plattform. Und diese Plattform ist in der Erläuterung des Wesens des Projektes «Dreispracheneinheit» angegeben: das

Erlernen der kasachischen Sprache als Staatssprache, der russischen Sprache als Verkehrssprache in Kasachstan und der englischen als Sprache, die erfolgreiche Integration in die globale Wirtschaft ermöglicht.

Die Schaffung der gleichen Bedingungen (im Sinne der gleichen Bildungsaufgabenstellung) für das Erlernen von drei oben genannten Sprachen bedeutet aber nicht die gleiche Sphäre ihres Funktionierens, die gleiche funktionale Belastung, und schließlich nicht den gleichen Status. Dabei heben wir den *pädagogischen* Bestandteil dieses kulturellen Projektes hervor, den man zu Recht als polylinguale Ausbildung bezeichnen kann. Unserer Meinung nach ist die Polemik um die sprachliche Situation in Kasachstan nicht mit dem üblich gewordenen Bilingualismus verbunden, sondern mit der Mehrsprachigkeit, die neue Perspektiven in der sprachlichen Ausbildung eröffnet.

Unter diesen Bedingungen wird das Problem der Entstehung und Entwicklung von polylingualen Ausbildung aktualisiert.

Die Konzeption der polylingualen Ausbildung in der Republik Kasachstan wurde von den Gelehrten der staatlichen Buketow Universität Karaganda entwickelt.

Die vorliegende Konzeption hat es zum Ziel, eine Strategie für die Verwirklichung der Mehrsprachigkeit im Rahmen eines neuen Ausbildungsparadigmas auszuarbeiten.

Um das gesetzte Ziel zu erreichen, wurden folgende Aufgaben gestellt:

- Analyse von Bedingungen des gegenwärtigen Bildungswesens, die die Verwirklichung der Ideen der «Dreispracheneinheit» ermöglichen;
- Bestimmung von Prioritätsrichtungen für die Entwicklung der polylingualen Ausbildung.

Zwei Ausgangseinstellungen liegen der Konzeption zugrunde, und zwar:

Erstens, die Konzeption ist als Auffassungssystem zu verstehen, das die normativ-rechtliche, theoretisch-methodologische, wissenschaftlich-methodische, Lehr- und Organisationsversorgung der Verwirklichung der polylingualen Ausbildung in verschiedenen Typen von Bildungseinrichtungen, sowie die Hauptetappen ihrer Entwicklung bestimmt;

Zweitens, die polylinguale Ausbildung ist als ein zielgerichteter organisierter einheitlicher Prozess der Bildung von einer sprachlichen Persönlichkeit auf der Grundlage von der Muttersprache und einer zweitsprachigen Persönlichkeit auf der Grundlage einer Fremdsprache zu verstehen.

Wir hielten es für erforderlich, den Inhalt der Konzeption mit dem pädagogischen Thesaurus zu begleiten, um mögliche Zweideutigkeit der Schlüsselbegriffe auszuschließen.

Dieser Thesaurus basiert auf der Deutung des pädagogischen Systems als Gesamtheit von miteinander verbundenen Komponenten, die bezüglich ihres Zieles geregelt sind. Von größerer Relevanz sind darunter folgende Komponenten: Lerninhalt, Lernmittel, Formen und Methoden der Aktivitäten aller Lernsubjekte (Pädagogen und Studierenden), und Bildungsumgebung. In unserem Fall geht es um das System der polylingualen Ausbildung, deren Lerninhalt gemäß dem Ziel und dem erwarteten Ergebnis — Bildung einer polylingualen Persönlichkeit — gewählt wird. Bei der Explikation dieses Begriffs stützten wir uns auf die Theorie der Persönlichkeit, die in der gegenwärtigen Wissenschaft folgende Kategorien gebraucht, wie sprachliche Persönlichkeit, zweitsprachige Persönlichkeit, polylinguale Persönlichkeit, Subjekt der Ethnokultur, Subjekt des Ethnoses. Auf die Ergebnisse der theoretischen Analyse von der Evolution dieser Kategorien stützend, verstehen wir unter einer polylingualen Persönlichkeit einen aktiven Träger von mehreren Sprachen, und zwar: der Muttersprache, den am Wohnort gesprochenen Sprachen, einer oder mehreren Fremdsprachen. Unter Berücksichtigung des interkulturellen Paradigmas der Entfaltung von sozialen Verhältnissen ergänzen wir diesen Begriff auf folgende Weise: polylinguale Persönlichkeit ist ein Subjekt des Dialogs der Kulturen, das in einer polyethnischen Bildungsumgebung gebildet wird.

Also, die oben genannten Kategorien stellen den ersten Bestandteil des dargelegten Thesaurus zusammen. Die weiteren zwei Bestandteile — Auswahl des Lerninhaltes der polylingualen Ausbildung und dessen Darstellung — werden in der logischen Reihenfolge gebaut.

Die nächste Struktureinheit der Konzeption (nach dem Thesaurus) ist die Einleitung. Hier begründeten wir die Relevanz der Konzeption, bestimmten die Hauptprioritäten der Entwicklung der polylingualen Ausbildung, und zwar: die normativ-rechtliche, theoretisch-methodologische, wissenschaftlich-methodische, Lehr- und Organisationsversorgung. Solche Rangordnung lässt unserer Meinung nach nicht nur die Probleme lösen, die mit der Schaffung aller Bedingungen für erfolgreiche Verwirklichung der polylingualen Ausbildung verbunden sind, sondern auch einen Algorithmus modellieren, der die Reihenfolge und die Systematik von schritthaltenden Handlungen für Verwirklichung des gesetzten Ziels zur Folge hat.

Die Vervollkommenung der normativ-rechtlichen Basis der polylingualen Ausbildung ist auf die Entwicklung der kasachischen Sprache als Staatssprache, auf die Bewahrung von der soziolinguistischen

Aktivität der russischen Sprache und auf die Entwicklung der Fremdsprachen als Integrationsmittel in der Welt gerichtet.

In Bezug auf die polylinguale Ausbildung setzt das vor allem die Revision vom Lerninhalt der gegenwärtigen sprachlichen Ausbildung voraus. Zu diesem Zweck ist es nötig, die Dokumente auszuarbeiten, die die Strategie des Spracherlernens im Bildungswesen der Republik Kasachstan bestimmen. Das Gestalten vom neuen Lerninhalt der sprachlichen Ausbildung soll konzeptuell begründet, programmiert entworfen werden, und ihre Verwirklichung soll durch einheitliche Anforderungen, wissenschaftlich begründete Vorschriften und Empfehlungen geregelt werden.

Das wäre möglich bei Aktivierung der wissenschaftlichen Entwürfe im Bereich der polylingualen Ausbildung, was auch die Suche nach dem vernünftigen wissenschaftlichen Pluralismus der theoretisch-methodologischen Grundlagen von der einzuführenden Ausbildungsinnovation bedeutet. Also, man muss die Durchführung der pädagogischen, soziolinguistischen, linguadidaktischen Forschungen unter Berücksichtigung bestimmter und allgemeinvereinbarter methodologischer Ansätze zu sichern. Diese Forschungen haben es zum Ziel, die sprachliche Situation in den Bildungseinrichtungen wissenschaftlich zu analysieren, die konzeptuellen Grundlagen der polylingualen Ausbildung zu entwickeln, die positiven Inlands- und Auslandserfahrungen zu studieren und zusammenzufassen, eine polylinguale Persönlichkeit zu bilden.

Da das Problem der Mehrsprachigkeit vielseitig ist, braucht es die Aufmerksamkeit der Gelehrten verschiedener wissenschaftlicher Schulen.

Einer der wichtigsten Faktoren der Entwicklung der Mehrsprachigkeit ist die Forschung im Bereich der Ethnolinguistik. In Bezug auf den Gegenstand dieser Wissenschaft und in Übereinstimmung mit den theoretisch-methodologischen Bestimmungen von Ethnosozio- und Ethnopsychologie, Ethnopsychologie, Ethnopsychologie, Ethnopsychologie, Ethnopsychologie und Ethnopolitologie sollen wissenschaftlich begründete Empfehlungen und Vorschriften für Ausbildungspraxis ausgearbeitet werden, die die Fragen der rationalen Zuordnung von Geltungsbereichen, der Funktion und Entwicklung der Sprachen regeln sollten.

Außerdem ist es erforderlich, die gezielten Forschungen im Bereich der Ethnolinguadidaktik durchzuführen. Die mit der Sprache verbundenen Probleme sind nur mit vollem Forschungsarsenal zu studieren, dasselbe gilt auch für Experimentierkontrolle der theoretischen Auslegungen und wissenschaftlichen Hypothesen.

Theorie und Methodologie der polylingualen Ausbildung sollen unter Berücksichtigung der Logik von wissenschaftlich-pädagogischen Zyklus ausgearbeitet werden: Bestimmung von gemeinsamen pädagogischen Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten, theoretischen An- und Grundsätzen, die die pädagogischen Bedingungen für den Aufbau der polylingualen Ausbildung zur Folge haben. Das ermöglicht das Ziel und die Aufgaben präzise auszudrücken, die Auswahl des Lerninhaltes zu begründen, und auch die Methoden, Formen und Mittel der polylingualen Ausbildung zu bestimmen.

Die Entwicklung von Theorie und Methodologie der polylingualen Ausbildung setzt die Forschung von Kategorie einer polylingualen Persönlichkeit voraus, dabei soll die praktische Sprachausbildung in der Republik Kasachstan auf die Festsetzung der Balance von Mutter- und Staatssprache (Kasachisch), Mutter- und russischen Sprache, Mutter- und Fremdsprache(n), Staatssprache (Kasachisch) und Russisch, Staatssprache (Kasachisch) und Fremdsprache(n), Russisch und Fremdsprache(n) orientiert sein.

Der Hauptmechanismus der praktischen Verwirklichung ist dabei das Prinzip des «zweifachen Wissenseintritts»: die Sprachausbildung durch das Erlernen der sprachbezogenen Unterrichtsfächer und durch das Unterrichten der einzelnen Unterrichtsfächer, zum Beispiel, aus dem Bereich der Mathematik und Naturwissenschaft, in der Fremdsprache; und einiger Unterrichtsfächer, zum Beispiel, aus dem Bereich der Geisteswissenschaften in der kasachischen oder russischen Sprache.

Das Nächste, was zu berücksichtigen ist, ist das Problem der wissenschaftlich-methodischen Versorgung der polylingualen Ausbildung. Als Struktureinheit gilt dabei der methodische Lehrkomplex (MLK). Der MLK enthält Lernprogramme, Lehr-, Hand- und Lesebücher, dreisprachige terminologische und andere Wörterbücher, Arbeitshefte für sprachbezogene Unterrichtsfächer, und auch multimediale Hilfsmittel (Sprachzentren, Internet, Satellitenfernsehen, elektronische Bibliotheken u.a.).

Die Datenauswertung von didaktischen Materialien lässt ihre Fülle in drei europäischen Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch), in der russischen Sprache als Mutter- und Fremdsprache, in der kasachischen als Muttersprache feststellen; am wenigsten gibt es MLKs in der kasachischen Sprache als Fremdsprache. Dazu mangelt es an den Lehrbüchern, methodischen Lehrhandbüchern für nicht sprachliche

Unterrichtsfächer, die aber in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Die Rede geht von den Lehrbüchern, die für anderssprachige Hörer bestimmt sind.

Dementsprechend setzt die Entwicklung von wissenschaftlich-methodischer Versorgung der polylingualen Ausbildung Folgendes voraus:

- weitere Vervollkommnung von MLK in der Unterrichtssprache (Grundschule);
- Entwicklung und etappenweiser Einsatz von MLK in den Unterrichtsfächer: Kasachisch, kasachische Literatur, Geschichte und Landeskunde Kasachstans — in der Amtssprache, Russisch und russische Literatur — in der russischen Sprache, Weltgeschichte und einzelne Unterrichtsfächer aus dem Bereich der Mathematik und Naturwissenschaft — in einer Fremdsprache, hauptsächlich in der englischen Sprache usw. (Mittel-, Ober- und Hochschulen);
- Anpassung der ausländischen MLK an die Bedingungen Kasachstans (für alle Bildungsstufen und Typen der Bildungseinrichtungen);
- Entwicklung und Einsatz von MLK der Unterrichtsfächer «Berufsbezogene Fremdsprache» und «Fremdsprache für Fachziele» (Berufsaufbau- und Berufshochschulausbildung);
- Entwicklung und Einsatz von MLK für pädagogische Fachrichtungen: «Unterrichtsmethodik (eines beliebigen Unterrichtsfaches) in der Fremdsprache» (Berufsaufbau- und Berufshochschulausbildung);
- Entwicklung von pädagogischem Monitoring der polylingualen Ausbildung, das als ein einheitlicher Bewertungsprüfmechanismus der polylingualen Ausbildung gelten sollte.

Wissenschaftlich-methodische Versorgung der polylingualen Ausbildung ist in erster Linie mit der Lehrtätigkeit verbunden. Die Hauptrichtungen ihrer Entwicklung sind deshalb:

- Vervollkommnung von Aus- und Fortbildungssystemen der pädagogischen Fachkräfte für die Verwirklichung der polylingualen Ausbildung;
- Vervollkommnung und Entwicklung von Lernprogrammen und methodischen Lehrbüchern, die ein Komplex von Fragen des Sprachenunterrichts (Amtssprache, Russisch, Fremdsprache(n) und Muttersprache) und des Unterrichts einzelner Fächer in der Fremdsprache umfassen.

Die bisherige Erfahrung der sprachlichen Ausbildung in der Republik Kasachstan hat bestimmte sozialpädagogische Voraussetzungen für die Entwicklung der polylingualen Ausbildung geschaffen, darunter möchten wir einige hervorheben:

- Begreifen der sozialen Wichtigkeit der sprachlichen Ausbildung als eines staatlichen, gesellschaftlichen Persönlichkeitswerts;
- Begreifen der Notwendigkeit von Verstärkung der Rolle und von Erweiterung des Funktionsbereichs der kasachischen Sprache als Staatssprache;
- Begreifen von Notwendigkeit der Berücksichtigung der wirtschaftlichen Zweckmäßigkeit für Bewahrung der linguistischen Aktivität des Russischen und Eintritt des Englischen als Sprachen der wissenschaftlichen Information und internationalen Zusammenarbeit.

Die angemessene Entwicklung dieser Voraussetzungen ist in die Lehr- und Organisationversorgung der polylingualen Ausbildung eingelegt, die die Bestimmung ihrer Lehrbasis und Organisationsformen der Verwirklichung voraussetzt.

Im Zusammenhang damit ist es erforderlich:

- das Republikanische Koordinierungs- und Forschungszentrum der polylingualen Ausbildung zu eröffnen;
- die Zentren der polylingualen Ausbildung in den Hochschulen und bei den regionalen Bildungsverwaltungen zu eröffnen;
- die Lehrseminare über den Einsatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für den Erwerb der kasachischen, russischen, englischen Sprachen im Rahmen der polylingualen Ausbildung zu veranstalten;
- Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für den Erwerb der Amtssprache, der russischen und Fremdsprachen in einem einheitlichen aufeinanderfolgenden System der polylingualen Ausbildung einzusetzen;
- die materiell-technische Basis der polylingualen Ausbildung weiterzuentwickeln;
- das pädagogische Monitoring der polylingualen Ausbildung zu verwirklichen.

In der vorliegenden Konzeption haben wir auch die Etappen für Verwirklichung der polylingualen Ausbildung bestimmt.

Für die Vorbereitungsetappe sind vorgesehen:

- 1) Eröffnung des Forschungszentrums der polylingualen Ausbildung auf der Basis einer der führenden Hochschulen Kasachstans auf Kosten der Finanzierung aus dem Staatshaushalt. Das Zentrum hätte es zur Aufgabe:
 - Dokumente für Verwirklichung der polylingualen Ausbildung auszuarbeiten;
 - wissenschaftlich-pädagogische, linguadidaktische Forschungen auf dem Gebiet der polylingualen Ausbildung durchzuführen;
 - Experimentalarbeit in den Bildungseinrichtungen zu organisieren;
- 2) Organisation der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften für den Einsatz der polylingualen Ausbildung.
Die Hauptetappe hat vor:
 - die polylinguale Ausbildung in der Republik Kasachstan einzuführen;
 - die Fachkräfte auf dem Gebiet der polylingualen Ausbildung auszubilden;
 - die polylinguale Ausbildung finanziell und materiell-technisch zu versorgen.

Die Hauptidee des von uns angebotenen Dokuments besteht darin, ein einheitliches und aufeinander folgendes System der polylingualen Ausbildung zu schaffen, das auf der ganzheitlich-konzeptuellen Grundlage beruht.

Im Allgemeinen ist diese Konzeption eine reale Grundlage für Verwirklichung des kulturellen Projekts «Dreispracheneinheit», das von dem Präsidenten der Republik Kasachstan Herrn Nursultan Nazarbayev vorgeschlagen worden ist.

Dieses Projekt kann man mit Recht für eine der langfristigen Strategien für die Entwicklung Kasachstans halten. Diese Strategie wurde unter Berücksichtigung der steigenden internationalen Konkurrenz entwickelt. Ihre Verwirklichung sollte die Herausbildung einer neuen Generation der Kasachstan-Bürger zur Folge haben, die durch Beherrschung von mehreren Sprachen die Möglichkeiten der positiven Entfaltung eigenen Fähigkeiten bzw. Konkurrenzfähigkeit, sowohl im Berufsbereich, als auch bei der persönlichen Selbsterkenntnis erweitern.

Б.А.Жетпісбаева, С.А.Шүнкеева

Қазақстан Республикасының көптілді білім беру тұжырымдамасы туралы

Мақалада Қазақстан Республикасында көптілді білім берудің тұжырымдамасының мазмұны, яғни Қазақстан Республикасында көптілділікті жүзеге асырудың нормативті-құқықтық, теориялық-әдіснамалық, ғылыми-әдістемелік, оқу-ұйымдастырушылық негізі, талданды. Көптілді білім беру ана тілі негізінде тілдік тұлғаны және шетел тілі негізінде екінші тілдік тұлғаны қалыптастыруға тікелей бағытталған және ұйымдастырылған үдеріс болып қарастырылды.

Б.А.Жетписбаева, С.А.Шункеева

О концепции полиязычного образования в Республике Казахстан

В статье раскрывается содержание концепции полиязычного образования в Республике Казахстан как системы взглядов, определяющей нормативно-правовое, теоретико-методологическое, научно-методическое, учебно-организационное обеспечение реализации полиязычного образования в рамках новой образовательной парадигмы в РК. Полиязычное образование рассматривается как целенаправленно организованный процесс формирования языковой личности на основе родного языка и вторичной языковой личности на основе иностранного языка.

B.A.Zhetpisbayeva, B.A.Beiysenbayeva

*Ye.A.Buketov Karaganda State University
(E-mail: aitzhanovna1958@mail.ru)*

Classroom activities for developing students writing skills

The article deals with some efficient ways to improve student writing. It also touches upon issues related to the content of teaching writing at the present stage of education development. The authors offer examples of creative tasks that have a stimulating effect on the process of development writing skills and the creation of conditions to increase the interest and motivation of students to study a foreign language. The authors believe that teaching based on communication should be considered to be the major factor contributing to increase motivation, since it is the natural communication situations in teaching writing skills that leads to higher levels of motivation and the quality of knowledge in teaching writing.

Key words: critical thinking, feed back, motivation, project based work, collaboration work, encourage, writing skills.

Writing is one of English skills that should be mastered by the students. It belongs to productive skill in which ones are expected to communicate their ideas with others in a written form. It is suggested to create meaningful activities in order to engage students in the learning process. Writing is one of the most rewarding yet one of the most challenging skills for English Language learners. Why so? Because writing is an accuracy focused activity as well as an act of communication where one can practice their skills of using grammar, vocabulary and also put their ideas together in a coherent fashion. Through writing, students can express themselves. Writing involves processing, editing, and while writing, there is more time available to the students for thinking and accessing familiar language. Writing is a very important activity and set of skills to develop as part of your academic study.

Many teachers connect writing to speaking, suggesting that a written piece consolidates language used in class. And yet, writing which is properly integrated with other classroom activities can become great way of consolidating language acquired in class. Students can be motivated to write when topics are interesting and relevant to them and when teachers allow them some choice: this choice may be a choice of a topic or of how to present their topic or regarding how much they should write. Writing can be a nice way to engage and motivate our shyer and quieter students. That is why many think that it's better to give the writing task in the classroom rather than giving it for homework, as when writing is done in class, teachers can guide their students through the whole process. The teacher will be able to facilitate and fix so students can actually gain many things aside from the practice of writing itself.

Writing is a process which helps you to learn more deeply. When you are engaged in writing for your assessment tasks, you are engaged in a process of learning. Writing is not just something that happens at the end of learning. Instead, the process of writing starts from the very beginning of tackling an assessment task. During the process, you will need to analyse the task, read material relevant to the task, make notes and clarify your understandings, draw together different views on the topic, critically weighing these up, and so on. All these activities contribute to your learning as you go about solving the problem that the writing task has posed. The kind of learning that you are expected to engage in at university level is *deep learning*, in which you are expected to understand many dimensions of a topic, and how they are related to each other, to ask critical questions, and to develop your own perspectives and viewpoints. For many people, the deepest learning occurs when they try to put their thoughts into words so that others can understand. A common experience for many people is that they are not really sure what they think about a complex topic until they start writing down their thoughts. Thus the process of writing can be seen as a means for discovering and consolidating meaning and therefore a method for learning more deeply [1].

Writing is a product which demonstrates the quality of your learning. Without being able to 'see' your thinking through the words you speak and write, your lecturers would not be able to assess what is in your head. Thus your writing is a crucial *product* of your thinking which provides the evidence of what you have learned. Your lecturers can use this product to assess the quality of your learning and give you feedback to help you learn more from the experience. This is a very important part of the learning cycle in a university course, and you should aim to learn from your assessment feedback on every task you undertake.

Because writing is such a difficult skill to master, students often experience a lack of motivation, which is a notable characteristic of some second language learners. Motivation is a complex construct, and there are many factors that might inspire students to master a foreign language. For example, students might want to learn English for their careers, to study abroad or some other factors that teachers can use to motivate students. In addition, all students have particular needs and interests, which teachers also can take into advantage of to create motivating writing classes and activities. In fact, research from practicing teachers shows the benefit of focusing on students' needs and interests when developing language lessons. According to Brooks and Grundy (1990,45), «when feelings are touched learners are totally involved in the writing and appear at times to be writing above their capability» [2].

A classroom project is a good way to motivate students to write because it offers the opportunity to match tasks with interesting topics that are relevant to the students. In this article we offer you some specific ways that project based work can help students become active, involved participants in writing tasks.

Project work contains many features that are inherently motivating for the teaching of writing. Arends describes the following project-work criteria that are essential to create motivation among students:

1. *Tasks are organized around socially important problems that are personally important for students.* As this relates to writing, students should select topics which resonate with what is important in their lives.

2. *Tasks are characterized by students collaborating with each other in pairs and small groups.* While writing is a skill that people often do individually, peer collaboration and group work can be extremely stimulating for students, especially when they have a chance to freely express themselves.

3. *Students should investigate many subjects, such as politics, history, and science.* As students use different subjects to analyze problems, their motivation and interest will increase.

Another feature of project work is the inclusion of all four skills (reading, speaking and listening). The collaboration that occurs in a project work requires students to discuss issues, analyze different problems, and provide feedback about other students' work, which involves much speaking and listening in English.

Taking into account these principles teachers can implement a successful writing project. The first step of project work is *describing the problem*. The second step identifies the causes of the problem. The third step proposes a solution to the problem. The students should develop a draft of each part and at the end have a chance to revise and polish the complete essay. The teacher's task is to explain the procedure and clarify questions if they arise. E.g. The stages of project work on the topic «Poverty is a global problem».

Step 1. Describing the problem. Students brainstorm to commit their initial ideas to paper. The following questions may help them to begin the process.

What is your definition of poverty? What do you think about the way poverty is measured? What countries in the world are poor? What is a life of poverty like?

Students begin writing their ideas at this point. Then students divide into small groups and work together both in and out of class, to research the topic. Information can be collected from popular journals, newspapers and internet. Students can also interview their friends and ordinary citizens.

Step 2. Determining the causes of the problem. Students brainstorm individually and in pairs about the causes of poverty. They build their research, think critically what is the main cause of poverty. They exchange their drafts, review questionnaire, compare their notes on the causes of the poverty with each other and join in collaborative discussions to enhance their knowledge of the issue.

Step 3. Proposing a solution to the problem. Students research possible solutions that could improve living standards and reduce poverty. Teacher can suggest some questions that might help them: *What are some obstacles that countries face in getting out of poverty? What is the role of international organizations in reducing poverty? Are there any things that citizens can do to help?*

At this point students can use their notes to begin free writing and developing their ideas regarding the solutions to poverty. Students work individually and collaboratively in pairs to discuss the solutions they have thought about and researched. They use the results from the research, the data from the questionnaire and combine all their drafts and revise the complete text. Finally, students will do a final revision and submit their papers.

Having activities that engage students is the best way to practice writing. The more practice students get, the more they will improve upon any skill, including writing. There are four main types of writing: narrative, expository, descriptive and persuasive. Each type of writing can be practiced using different and interesting ideas for activities.

Narrative Writing. Narrative writing is about telling a story and is the type of writing most often involved in creative or literary works. To practice this type of writing, students need to tell a story using a be-

ginning, middle and end. An amusing idea is to write a story imagining yourself as a pair of shoes. Before writing the actual story, students should create an outline of the plot and setting, and do brief character sketches. This helps to put the story together and can be a means to brainstorm ideas. Another idea is to write a narrative essay about the first day at the university.

Expository Writing. A daily journal entry is a good way to practice expository writing. This type of writing is informative, so keeping a journal allows students to inform the teacher (or whoever reads the journal) of what is going on in their everyday lives and what is on their minds. This can be a cathartic exercise for students, even if this journal activity is kept personal. Organization is important for this type of writing, so another good activity is to get students to explain how to do a task, step-by-step, such as saving music on an MP3 player or building a bird feeder [3].

Descriptive Writing. These activities should help the reader create a clear picture in his mind. Ask students to recreate a scene from their favourite vacations. Let the students know that not only should they describe what they see, but other sensory details, such as what they hear, smell, taste and touch, create a complete picture. Another writing idea — this one can be done in pairs — is to get a student to describe an object at home so another student can draw it. The better the description, the more accurate the drawing will be.

Persuasive Writing. Pose a yes or no question and have students take a position on one side or the other. For example, should weekends be increased to three days instead of the current two days? Most students undoubtedly will say yes, but they should give good reasons to support their stance so that they can persuade the reader to formulate the same opinion. The best questions are relevant to the students. Another worthwhile activity is getting students to write a letter to their parents trying to get their permission for something Mom and Dad initially opposed.

Engaging students and encouraging them to write has become increasingly difficult in the classroom. Our students are bombarded with interactive and visual images constantly through the media and the internet and, as their teacher, it has become much harder for me to compete. Who wants to read or write an emotional descriptive piece when they can be fully immersed in this feeling through interactive game play? This challenge has led me to look at how I can use these media, and more dynamic approaches, to engage students in wanting to use their literacy skills and to hook them into becoming creative and thoughtful writers.

Using video. One way which is sure to engage students is through the use of video, in particular TV and film. There is a wealth of materials on YouTube, and other platforms, which will help students to *explore* and fully develop ideas. Always begin with the learning objective and ensure that video clips can fulfil the language and structural features of the relevant text type.

For example, with my 2-year international relations students I use video news on the topic *cooperation* to help them to explore the key features of diplomatic sphere. Using the video news films I am able to cover everything from political news to economic and cultural issues in a much more inspiring manner than simply using a diplomatic text based resource. I then use it as a way to discuss the role of diplomatic representation bodies, the importance of maintaining mutually advantageous cooperation and friendly relationship with foreign countries for Kazakhstan to help the students to structure their writing.

By using visual prompts the students feel more confident and ready to write. They have had time to build up and discuss their vocabulary and then adapt this to the writing they want to create. It also allows comprehension, text organisation and sentence structures to be taught in an exciting and meaningful way for the students.

Adding drama. Many drama techniques enable the students to become immersed into the life and world of a character. Encouraging conscience corridors, debates and improvisation engages the students can increase their understanding of a text and their ability to express their opinions in written form.

For example, taking a dramatic approach to understanding how it feels to be a soldier can lead to a far deeper understanding of war and how this might have affected the soldiers. In turn this helps them to write more thoughtfully and creatively [4].

Activities. Teachers and learners may also have specific kinds of writing they want to do or specific skills that need to be developed. *The following writing activities can be engaging and challenging* and can add variety to writing instruction. They also develop important literacy skills. The writing that emerges from an activity may be an end in itself or may lead to more extensive writing, employing one of the approaches discussed above.

Writing Letters: Letters of complaint (while studying consumerism), cover letters (while preparing for employment), or letters of advice (while studying newspaper features) allow learners to practice some of the types of writing that are useful in their daily lives. *At beginning levels*, learners can fill in the blanks with

content words such as, «The _____ is broken». *At more advanced levels*, learners can compose letters on their own or be guided by questions.

Analyzing and Synthesizing Information: Adults frequently need to interpret information that appears in graphic form such as charts, drawings, and maps, or interpret and synthesize information from several sources. To prepare for this kind of writing, learners can complete grids based on information they gather from class or community surveys. For example, at the beginning level, a simple grid can ask for the names of the learners in the class and their native countries or languages. Groups of learners can work together to fill in parts of the grid and then share their information with the entire class to complete the grid. They can then use this information to write simple sentences describing their class, such as «There are nine Spanish speakers and four Russian speakers in our class». At higher levels, learners can gather more extensive data and then write a descriptive paragraph or composition. Using maps, learners can write directions for getting from one location to another. After reading articles on a topic such as immigration, learners can write a letter to the editor or a summary of the information presented [5].

Making Lists: Lists can help learners generate vocabulary and provide the basis for larger pieces. For example, when studying banking, learners might enjoy listing how they would spend a million dollars. Other lists might be about favorite foods, places, or activities; wishes; things missed about one's country. For a beginning learner, a few words might suffice. More proficient learners may write several sentences or more.

Effective integration of reading and writing in any class begins with helping students build upon what they have already learned from previous courses or other sources of «old» information. Another foundational principle for making reading and writing central in learning is to remind students of their personal investment in what they are learning, particularly as it connects with their long-term professional goals. A related principle emphasizes the idea that academic knowledge has practical use outside the university. Analogies and examples from everyday knowledge can set up a positive social, emotional, and intellectual climate, which can motivate students.

Because both reading and writing are cognitive processes that help students make sense of their worlds, they work best when they are closely connected. Effective reading-writing connections help students synthesize course content and assess new information. To foster effective reading and writing, you should:

- Make sure that students understand how to read efficiently and why they are writing.
- Identify and teach critical and discipline-specific reading and writing skills.
- Allow time and opportunities for practice.
- Provide feedback that fosters further integration of reading and writing.

Integrating Reading and Writing to Improve Students' Critical Literacy

Reading is a way of understanding writing that comes from a different point of view, and it is most beneficial when it allows students to synthesize and evaluate rhetorical strategies and purposes. Writing, likewise, is a way of reproducing processes of synthesis and evaluation for rhetorical purposes. In order to improve students' critical literacy, you can:

- *Provide an Appropriate Level of Challenge:* Students learn best when you set up reasonable yet challenging goals that build on the literacy skills students already possess. One way to begin is to offer models of good discipline-specific writing, explaining what makes the writing effective. Analyzing models and anti-models of effective writing can motivate students to read sources with a critical eye and to perform writing tasks with more confidence.

- *Allow Sufficient Time to Practice:* This means devoting class time to reading/writing activities, not just expecting students to **do** them outside of the classroom. Some instructors resist using class time for these activities because it can reduce the total amount of material covered, but the emphasis on student reflection that is fostered by integrating reading and writing often yields deeper learning.

- *Evaluate Students' Reading and Writing Practices:* Many low-stakes writing assignments do not need to be graded formally, but student learning will be enhanced when you provide feedback. One way to do this is to model responses for the whole class, explaining how you would read a particular text or passage, and how you would write about it—making sure to explain why such strategies are effective and how they achieve the desired result.

- *Engage in Peer-Review Exercises:* When encouraged to share their work, students can acquire a sense of community linked to reading and writing. You can provide specific guidelines for peer review so that students can reinforce discipline-specific approaches to reading and writing.

Strategy 1: «Read-to-Learn» and «Write-to-Learn» Exercises

You can engage students in exercises that use writing to improve reading and exercises that use writing to help students shape their ideas.

• *Ask students to write in their texts:* Students are too often passive readers. If they are instructed to write notes in the margins of their books — where they can challenge new notions or ask questions — the reading process becomes far more active. Furthermore, when writing in the margins, students find that there is «room» on the page for their conversations—a visual reminder that all texts are part of an ongoing discussion and are not the last word on a given subject [6].

• *Require students to write short response papers:* You might allow these brief writing exercises to be connected to one particular passage in the text (of the students' choosing). Short response papers not only encourage students to write their way towards a more complete understanding of the texts, they can also serve as the basis for more productive class discussion.

So, in conclusion we can say, that learning to write in a foreign language is a demanding task that can easily leave students unmotivated. To combat this problem, teachers can apply their knowledge of current theories and methods to make writing instruction more successful. For example, familiarity with the process approach to writing allows a teacher to help students recognize the steps they go through to create a written text, which should lead to less stressful and more motivated writing. Additionally, an understanding of how to apply the principles of project work to a writing task lets the teacher incorporate elements that are sure to stimulate students to express themselves on paper: a relevant topic and an authentic purpose for writing; collaboration with their peers; use of all four skills; and a variety of activities to gather information. The end result is motivated students who are pleased that they have created something that is useful and has meaning.

The ability to express in written their thoughts in a foreign language must be developed consistently and constantly. With regular work on the texts, samples during the academic year we can achieve literacy of students and improve the logic of their statements.

References

- 1 *Arends R.I.* Learning to teach. 4th ed. Boston: McGraw Hill.
- 2 *Bunn M.* (2011). How to read like a writer. In C. Lowe & P. Zemliansky (Eds.), Writing spaces: readings on writing, Volume 2 (p. 71–86). Anderson, SC: Parlor Press.
- 3 *Brooks A., Grundy P.* 1990. Writing for study purposes: A Teacher guide to developing individual writing skills. Cambridge: Cambridge University Press.
- 4 *Syverson M.A.* (2006). A reference guide for the learning record. The Learning Record. Using Peer Review to Improve Student Writing. (n.d.). Sweetland.
- 5 *Zimnyaya I.A.* Questions of psychology. — 1986. — № 3.
- 6 *Ambrose S.A., Bridges M.W., DiPietro M., Lovett, M.C., Mayer R.E., Norman M.K.* (2010). How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching. San Francisco, CA: Wiley.

Б.А.Жетпісбаева, Б.А.Бейсенбаева

Студенттердің жазу дағдыларын қалыптастыруға арналған аудиториялық жұмыстар

Мақалада студенттердің жазу дағдыларын қалыптастыруда аудиториялық жұмыс түрлерінің маңызы жайында сөз қозғалды. Сонымен қатар жазу дағдыларын қалыптастыру үшін студенттердің белсенділігін арттыратын, қызығушылығын тудыратын жаттығу түрлері, тапсырмалар үлгілері берілген. Авторлардың ойынша, студенттердің ойлау жүйесін, қисынды пікір қорытуын, шығармашылық қабілетін дамытатын танымдық мәні бар маңызды әрекеттер студенттердің жазбаша біліктілігін арттыруға, теориялық білімін тәжірибеде пайдалана алуға бейімдейтін әдіс-амалдарының бірі болып саналады. Студенттердің жазбаша біліктілігін дамыту жолында оқытушының аудиториялық жұмыс түрлерін таңдау білу шеберлігінің де маңызы зор екені белгілі.

Б.А.Жетписбаева, В.А.Бейсенбаева

Аудиторные работы для развития навыков письменной речи у студентов

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением роли письменной речи, содержанием обучения письму на современном этапе развития образования. Раскрываются возможности письма для всестороннего развития личности. Приводятся примеры творческих заданий, которые оказывают стимулирующее воздействие на процесс формирования письменной речи и создания условий для повышения интереса и мотивации студентов к изучению иностранного языка. Авторы считают, что ведущим фактором, способствующим повышению мотивации, следует считать обучение на основе общения, поскольку именно моделирование естественных ситуаций общения при обучении письменной речи приводит к повышению уровня мотивации и качества знаний при обучении письменной речи.

УДК 338.024(075.8)

Р.С.Каренов

*Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова
(E-mail: rkarenov@inbox.ru)*

Технология разработки и реализации управленческих решений

В статье излагаются методологические основы управленческих решений. Раскрывается сущность управленческого решения как заключительного этапа процесса управления предприятием. Рассматриваются требования, предъявляемые к управленческим решениям. Уделено внимание их классификации, позволяющей изучить особенности и выбрать наиболее эффективные в условиях конкретной задачи. Автором анализируются факторы, влияющие на процесс принятия управленческих решений. Подробно описывается схема технологического процесса разработки и реализации управленческого решения. Подчеркивается важность вычислительных экспериментов на основе системы имитационных моделей, позволяющих повысить эффективность принимаемых решений, и процесса управления предприятием (компанией) в целом.

Ключевые слова: управленческое решение, модель, этап, требования, типология, факторы, схема, процесс, моделирование.

Содержание процесса управления и управленческого решения

Процесс управления складывается из чередования определенных этапов и проявляется как непрерывная последовательность целенаправленных действий аппарата управления и руководителя для достижения определенных результатов. Разделение на этапы — аналитический инструмент, позволяющий выявить закономерности процесса управления и наметить пути его совершенствования.

Этап процесса управления — это совокупность управленческих операций, характеризующаяся качественной определенностью и однородностью, отражающая необходимость их осуществления.

Модель управления включает в себя следующие процессы (рис. 1):

- выработка решений, отбор и реализация лучших из них;
- постановка реально достижимых целей;
- планирование взаимосвязанных мероприятий по достижению цели;
- корректировка принятых решений в связи с изменением условий;
- систематический контроль состояния хозяйственной деятельности;
- прогнозирование последствий решений и изменений условий деятельности, своевременная реакция на ожидаемые последствия путем изменения планов и перераспределения имеющихся ресурсов.

Уровень и качество управления предприятием могут быть измерены способностью персонала своевременно принимать рациональные решения, организовывать их выполнение в необходимые

сроки, а результативность работы управленческого персонала должна определяться прибылью, экономическим эффектом использования производственных фондов предприятия. Можно сказать, что сам процесс управления представляет собой постоянное принятие управленческих решений.

Дело в том, что управленческое решение (УР) — это заключительный этап процесса управления; оно представляет собой нахождение путей решения проблемы и организационную работу по ее практическому разрешению в управляемой подсистеме. Решение является соединением процесса управления с процессом производства [1; 116, 117].



Рисунок 1. Основные задачи применения методов и технологии управления предприятием (данные работы [2; 36])

Потребность в управляющем воздействии возникает в процессе функционирования системы, когда в результате изменения внешних или внутренних условий появляется проблема. Управленческое решение — это акт управляющей системы, ведущий к разрешению проблемы, обеспечивающий нормальное функционирование или развитие социально-экономической системы. Управленческое решение соединяет две основные составляющие процесса управления: диагностику проблемы — выбор варианта ее разрешения и организационно-практическую деятельность по реализации этого варианта. В решении, таким образом, соединяются операции аналитической и организационно-практической деятельности.

Требования, предъявляемые к управленческим решениям

Теорией и практикой управления выработаны определенные требования, предъявляемые к управленческим решениям. В составе этих требований выделяются такие, как обоснованность, своевременность, эффективность, непротиворечивость, конкретность, простота, полномочность и др. [3; 84, 85].

Обоснованность управленческого решения выражает необходимость учета всей совокупности факторов и условий, связанных с его принятием. При этом важное место отводится качеству используемой информации, ее достоверности и полноте.

Эффективность управленческого решения подчеркивает обязательность соотнесения ожидаемого экономического и социального эффекта с затратами на его реализацию. Практика работы в условиях административно-командной системы управления изобиловала примерами отступления от данного требования.

Своевременность решения определяется временем его принятия относительно возникновения проблемы, требующей управляющего воздействия.

Требование непротиворечивости предполагает, что принятое решение не будет и не должно противоречить ранее принятым в организации решениям.

Реальность решения означает, что оно должно разрабатываться и приниматься с учетом объективных возможностей организации и ее потенциала.

Конкретность управленческого решения проявляется в четком указании: кто, что и когда должен выполнить.

Решение должно отличать простота формы и ясность содержания с тем, чтобы быть понятным не только лицу, его принимающему, но и адресату исполнения.

Решение должно быть полномочным, законным и приниматься на том уровне иерархии и тем лицом, которое имеет на это право и обладает соответствующей компетентностью.

С точки зрения делопроизводства управленческое решение (приказ, распоряжение, постановление и др.) должно включать констатирующую и постановляющую части. Первая отражает суть проблемы, вторая — содержит цели решения, средства их достижения, называет лица, ответственные за его выполнение в указанные сроки. Определяются также формы и сроки контроля, поощрения и санкции за возможные нарушения.

Типология управленческих решений

Классификация решений позволяет изучить их особенности и выбрать наиболее эффективные в условиях конкретной задачи. Однако в связи со сложностью условий (числа влияющих факторов), целей принятия решений, требований и структуры решения создать простую и четкую их классификацию представляется проблематичным. Поэтому могут существовать и существуют различные классификации управленческих решений.

Обычно в теории принятия решений принято выделять отдельные классификационные признаки, а именно [4; 235, 236]:

- количество целей операций, преследуемых каждой из оперирующих сторон;
- зависимость целей и условий решения от времени (статические и динамические задачи принятия решений);
- наличие случайных и неопределенных условий.

Вместе с тем представляются возможными классификации решений, где в качестве классифицирующих признаков рассматриваются следующие факторы:

- 1) организационные (предписанные должностными инструкциями и полномочиями) или диспозиционные, инициативные (порожденные сложившейся ситуацией);
- 2) факторы породившей их проблемы (функциональные, структурные, параметрические);
- 3) частота принятия (разовые, циклические, постоянные (процессные));
- 4) степень структурированности решения: запрограммированные (типовые) и незапрограммированные (оригинальные);
- 5) время наступления последствий: стратегические, перспективные, текущие, оперативные;
- 6) целевые (позволяющие достичь самостоятельных целей) и стабилизационные (обеспечивающие нахождение параметров объекта управления в определенных допусках пределах);
- 7) целевые решения, которые по фактору методологии принятия могут быть разделены на решения традиционного, системного, ситуационного, социально-этического, морально-этического менеджмента;
- 8) характер и качество располагаемой информации;
- 9) эффективность (можно выделить неэффективные, рациональные, оптимальные решения);
- 10) фактор оценки приемлемости или неприемлемости последствий для объекта управления и (или) элементов внешней среды;

- 11) возможность реализации: реализуемые или нереализуемые (решение может быть нереализуемым по причине отсутствия необходимых организации, мотивации, контроля, ресурсов, противодействия групп (группового эгоизма), конфликтов при реализации);
- 12) степень риска: с допустимым, критическим или катастрофическим риском;
- 13) ответственность: юридическая (уголовная или гражданская), социальная, моральная;
- 14) предметная область управления (могут быть выделены решения: политические, экономические, технические, технологические, конструктивные, маркетинговые, производственные, сбытовые, финансовые, по развитию, по маркетингу, производству, менеджменту, по планированию, организации, мотивации, контролю и др.);
- 15) этап цикла разработки, жизненного цикла или рыночного цикла;
- 16) объект управления: система (системотехнические) и процесс (исследование операций);
- 17) характер эффективности использования ресурсов и технологий: ординарные (обычные), синергические или асинергические.

Возможны и другие подходы к классификации решений. Это обусловлено многообразием решений и существенных для конкретного случая факторов. Однако уже приведенный выше перечень факторов, влияющих на принятие решения:

- показывает, насколько сложным объектом разработки является управленческое решение;
- характеризует перечень тех параметров, которые должны содержать условия принимаемого решения;
- показывает обоснованность включения учебной дисциплины «Разработка управленческого решения» в число обязательных для специалиста в области менеджмента (Специальность 5В050700 – «Менеджмент»).

На наш взгляд, наиболее полная и удачная классификация управленческих решений предложена авторами книги [5; 50–53].

I. По технологии разработки решений выделяют следующие типы решений:

- организационное — выбор, который должен сделать руководитель, чтобы выполнить обязанности, обусловленные занимаемой им должностью. Эти решения разделяют на две категории [6; 196];
- запрограммированное — результат реализации определенной последовательности шагов или действий (алгоритма принятия решений), подобных тем, что предпринимаются при решении математического уравнения. Как правило, число возможных альтернатив ограничено, и выбор должен быть сделан в пределах направлений, заданных организацией;
- незапрограммированное — требуются в ситуациях, которые в определенной мере новы, внутренне не структурированы или сопряжены с неизвестными факторами. Поскольку заранее невозможно составить конкретную последовательность необходимых шагов, руководитель должен разработать процедуру принятия решений. К числу незапрограммированных можно отнести решения с высокой степенью творчества: например, какими должны быть цели организации, как улучшить продукцию и т. п.

II. В соответствии с прогнозной эффективностью можно выделить, прежде всего, ординарные и синергические решения.

Ординарные решения — это решения, при которых эффективность расходования ресурсов на единицу полученного эффекта соответствует нормам и нормативам, принятым для рассматриваемой отрасли, вида деятельности.

Среди ординарных могут быть выделены следующие типы решений:

- а) неэффективные, не позволяющие решить проблему;
- б) рациональные, т.е. позволяющие решить проблему;
- в) оптимальный вариант решения — позволяющий решить проблему наилучшим в определенном критерии смысле образом или построить наилучшую систему в определенном критерии смысле.

Синергические решения — это решения, при которых эффективность расходования ресурсов на единицу полученного эффекта резко возрастает, т.е. эффект носит явно выраженный непропорционально возрастающий характер. Синергические решения появляются при разработке новых интенсивных технологий или комплексировании элементов систем или операций. Поскольку эффект наиболее часто выражают в денежной форме, то наиболее часто синергический эффект обнаруживается в финансовой сфере. В финансовом менеджменте синергические решения называют эффектом

рычага, или левереджем. Показатель синергии управленческого решения может включаться в состав критерия оценки эффективности, в частности, как дополнительный параметр эффекта.

Асинергическими называют решения, приводящие к непропорциональному снижению эффективности системы и (или) операции. В числе наиболее частых причин таких решений можно назвать: запаздывание решения, отсутствие необходимых ресурсов, неучет отсутствия организации, мотивации, порождаемых решением конфликтов, и др.

III. По степени важности учета временных ограничений на разработку, принятие и исполнение решений можно выделить следующие типы решений:

- в реальном масштабе времени — решения, принимаемые и реализуемые достаточно быстро, чтобы контролировать и управлять объектом, в том числе и при возникновении нештатных ситуаций управления;
- принимаемые в течение одного из этапов;
- не имеющие явных ограничений по времени их принятия. (Это, прежде всего, решения по началу какого-либо процесса или единичного действия.)

IV. По признаку состава и сложности реализации решения можно выделить два типа:

- а) простые — реализуемые при выполнении одного действия;
- б) процессные — реализуемые при выполнении некоторой совокупности взаимосвязанных действий.

Процессные решения, в свою очередь, могут быть разделены на:

- алгоритмизированные — с четко определенными последовательностью, сроками выполнения составляющих действий и определенной ответственностью за их выполнение;
- размытые решения — плохо структурированные по составляющим действиям или(и) срокам их выполнения, в которых не произведено однозначного распределения обязанностей и(или) ответственности за реализацию действий, составляющих решения.

V. По признаку и характеру учета или неучета изменения условий реализации могут быть выделены:

- гибкие решения, алгоритмы реализации которых заранее, уже при их принятии, предусматривают различные варианты действий в зависимости от возникающих условий;
- жесткие решения, имеющие единственный вариант реализации при любых условиях и состоянии субъектов и объектов управления.

В целом представляется возможным утверждать, что знание и использование классификационных признаков решения свидетельствуют о понимании разработчиком решения стоящей перед ним задачи. В частности, понимание того, какого рода решение готовится, позволяет лицу, разрабатывающему решение, более четко формулировать и решать задачи этапов разработки решения: сбора информации, ее анализа и так далее. Например, использование классификационных признаков решения позволяет определить состав необходимой для разработки решения информации. Это способствует концентрации усилий и более эффективному расходованию времени и средств при разработке решений.

Факторы, влияющие на принятие управленческих решений

Процесс принятия УР подвержен влиянию факторов, отражающих особенности руководителя, принимающего решения, особенности внешней среды, в том числе условия определенности, риска или неопределенности, а также связанные с ними негативные последствия, информационные ограничения, взаимозависимость и взаимосвязанность принимаемых решений и другие факторы [7; 168–171].

1. Личностные оценки руководителя. Они содержат субъективное ранжирование важности, качества или блага. Все управленческие решения построены на фундаменте чьей-то системы ценностей. Ценностные ориентации влияют на способ, которым принимаются решения. Например, в системе ценностей американских управляющих определился перекося в сторону экономики, политики и науки, в противовес социальным, религиозным, эстетическим аспектам. Немаловажное значение имеют культурные различия: австралийские менеджеры — сторонники «мягкого» подхода, так как много внимания уделяют сотрудникам; южнокорейские ценят силу и плохо воспринимают проблемы других; японские менеджеры строят свои отношения с работниками на уважении вышестоящего персонала.

2. Поведенческие ограничения. Многие факторы, затрудняющие межличностные и внутриорганизационные коммуникации, влияют на принятие управленческих решений. Также по-разному могут восприниматься существование и серьезность проблемы. Из-за перегрузки информацией и текущими проблемами менеджеры могут не воспринимать открывающихся возможностей. Руководитель может чувствовать, что вышестоящий начальник будет раздражен, если ему сообщить о реальной или потенциальной проблеме. То есть в зависимости от способа обмена информацией руководителя с подчиненными в значительной степени зависит поведение подчиненных. Может иметь место точка зрения, что «проблема — это плохо», так как гораздо важнее «хорошо выглядеть». Руководитель может отвергнуть ту или иную альтернативу в силу пристрастий, симпатий или антипатий по отношению к кому-либо и т.д.

3. Среда принятия решения. При принятии управленческих решений всегда важно учитывать риск, относящийся к уровню определенности, с которой можно прогнозировать результаты, так как руководитель должен прогнозировать результаты в разных обстоятельствах и условиях. Эти обстоятельства традиционно классифицируются как условия определенности, риска или неопределенности, в том числе негативные последствия.

4. Решение принимается в условиях определенности, когда руководитель точно знает результат каждого варианта, однако таких ситуаций немного. Если известна вероятность результата, а не сам результат, то решения принимаются в условиях риска: чем больше поступит информации, тем точнее определится вероятность и тем точнее будет прогноз. Например, монета может лечь «орлом» подряд 10 раз. Но чем больше будет проведено опытов, тем вероятность будет ближе к 50 %.

5. Когда невозможно определить вероятность, решение принимается в условиях неопределенности. Сталкиваясь с этим, руководитель может использовать две возможности: во-первых, получить дополнительную информацию и еще раз проанализировать проблему; во-вторых, действовать в соответствии с прошлым опытом и сделать предположение о вероятности событий, а затем принимать решения. Ход времени обычно обуславливает изменение ситуаций: они могут измениться настолько, что прежние критерии станут недействительными. Поэтому для принятия решения необходимо, чтобы и информация, и допущения оставались достаточно точными.

6. Информация — это данные, предусмотренные для конкретных людей, для решения конкретных проблем, для определенных целей и ситуаций. Необходимая информация для принятия хорошего решения нередко обходится очень дорого, поэтому руководитель сам решает, насколько существенна выгода от дополнительной информации или можно обойтись без нее. Этот фактор рассматривается как информационные ограничения.

7. Учет негативных последствий. Принятие управленческих решений во многих отношениях является искусством нахождения эффективных компромиссов, когда выигрыш в одних последствиях приводит к проигрышу в других. Проблема процесса принятия решения в условиях возможных негативных последствий состоит в сопоставлении минусов конкретного решения с его плюсами в целях получения наибольшего общего выигрыша. Когда выбираются критерии для принятия решения, негативные последствия следует трактовать и использовать как ограничения.

8. Взаимозависимость решений. В организации все решения взаимосвязаны. Крупные решения имеют последствия для организации в целом, а не только для конкретного сегмента (вида деятельности). Способность видеть, как выстраиваются и взаимодействуют решения в системе управления, становится все более важной, по мере продвижения руководителя по иерархии власти. Менеджеры, находящиеся на нижних уровнях иерархии в организации, но проявляющие способность разглядеть взаимозависимость решений, зачастую и становятся кандидатами на повышение.

Схема технологического процесса разработки и принятия управленческого решения

Весь процесс разработки и принятия управленческого решения в абсолютном большинстве состоит из стандартных этапов (рис. 2):

- 1) подготовка решения;
- 2) формирование (принятие) решения;
- 3) выполнение (реализация) решения.

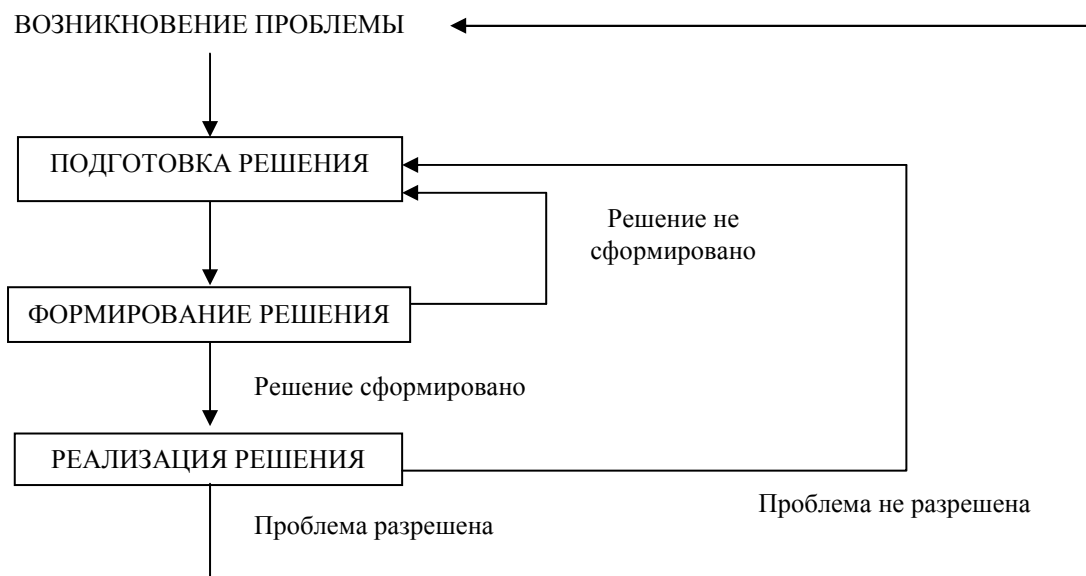


Рисунок 2. Процесс разработки и принятия управленческих решений (данные работы [8; 188])

Указанный процесс нетрудно представить в виде определенной последовательности управленческих процедур (рис. 3).



Рисунок 3. Последовательность управленческих процедур в процессе разработки и принятия управленческого решения (данные работы [9; 61])

В каждой организации разработка и принятие управленческих решений имеют свои особенности, определяемые характером и спецификой ее деятельности, организационной структурой, системой коммуникаций, внутренней культурой. Тем не менее для любого процесса принятия решений характерны основные этапы принятия решения и их технологическая последовательность.

На первом этапе (этап подготовки решения) очень важным представляется выявление сущности проблемы. При этом выполняются следующие операции:

- определение объективности существования проблемы и установление того, что проблема рассматривается на соответствующем уровне компетенции;
- установление и осмысление симптомов затруднений или имеющихся возможностей помогают определить проблему в общем виде и способствуют сокращению числа факторов, которые следует учитывать при ее разрешении;
- определение степени новизны проблемной ситуации необходимо для выявления возможности использования предшествующего опыта и имеющихся в наличии у лица, принимающего решение, методов обоснования решений;
- выяснение причин возникновения проблемы. Для этого проводится анализ внешней и внутренней (по отношению к организации) информации;
- выявление взаимосвязей рассматриваемой проблемы с другими проблемами необходимо для установления причинно-следственных связей между проблемами, поскольку в социально-экономических системах практически не бывает локальных проблем. При этом важно определить приоритетность рассматриваемой проблемы и возможность ее разрешения за счет разрешения иных проблем. Важным моментом является то, что принятие и реализация одного многоцелевого решения часто требуют меньшего расхода ресурсов, чем принятие и реализация нескольких одноцелевых решений.

На данном этапе особое внимание уделяется определению перечня альтернатив. В идеальном случае — чем больше альтернатив будет известно руководителю, тем выше у него шансы принять более эффективное решение. Вместе с тем на разработку большого количества альтернатив требуется больше времени и других ресурсов. Кроме того, большое количество альтернатив может привести к путанице. Поэтому руководители предпочитают сначала на основе здравого смысла отобрать несколько наиболее реалистичных альтернатив, а затем их тщательно анализировать. Однако если руководитель сталкивается с принципиально новой для него проблемой, он заинтересован в наработке как можно большего числа альтернатив. В этом случае следует учитывать, что количество и качество альтернативных идей растет, если начальная генерация идей отделена от их окончательной оценки. Следовательно, только после составления списка всех идей следует переходить к их оценке.

На втором этапе (этап формирования решения) важной процедурой считается оценка альтернатив. Она производится с целью отсева заведомо нежизнеспособных, неконкурентоспособных вариантов решений или вариантов, заведомо уступающих другим, также предложенным для рассмотрения.

Для этой цели должны привлекаться высокопрофессиональные специалисты, способные отобрать альтернативные варианты решений, достойные дальнейшей, более глубокой проработки и сравнительной оценки.

На этапе оценки альтернатив целесообразно использование коллективных экспертиз, обеспечивающих большую обоснованность и, как правило, большую эффективность принимаемых решений.

Методы коллективной экспертизы, внимание к которым было привлечено с начала 60-х годов XX в., в настоящее время достаточно продвинуты; к их числу можно отнести методы Дельфи, «круглого стола» и др. [10; 61].

Выбор единственной альтернативы, по своей сути, является непосредственным принятием решения. Если проблема правильно определена и хорошо структурирована, а альтернативные решения тщательно оценены, то принятие решения не представляет каких-либо трудностей.

Однако если проблема сложна и информация в большой мере субъективна, то возрастает роль здравого смысла, опыта и смелости руководителя. Одним из методов, помогающих руководителю выбрать единственную альтернативу, является ранжирование, которое представляет собой процесс упорядочения альтернатив (или других объектов) в порядке предпочтений руководителя или привлекаемых для этого специалистов (экспертов). Выделяют последовательное и попарное ранжирование [8; 195].

Для успешной реализации (выполнения) управленческого решения (третий этап) необходимо [10; 62, 63]:

- выработать план действий, наметить сроки;
- спланировать ресурсы для выполнения действий;
- назначить исполнителей.

Обеспечение эффективной деятельности организации предполагает непрерывный контроль за ходом реализации принятых планов действий.

Современные управленческие технологии, использующие компьютерное сопровождение, дают возможность одновременно отслеживать ход реализации значительного числа мероприятий в области маркетинга, производства, поставок и т.д., а также своевременно фиксировать наметившиеся отклонения в ходе реализации плана.

Причиной необходимости корректировки плана может стать и изменившийся прогноз развития ситуации.

Реализованный план управленческих воздействий или представляющий интерес его фрагмент должны быть подвергнуты тщательному анализу с целью оценки эффективности принятых управленческих решений и их реализации.

Такой анализ должен определить:

- слабые и сильные места принятых решений и планов их реализации;
- дополнительные возможности и перспективы, открывающиеся в результате произошедших изменений;
- дополнительные риски, возможные при достижении намеченных целей.

Управляющий должен сделать соответствующие выводы и учесть их при принятии последующих решений.

Шесть элементов правильного решения по Карлу Шпетцлеру

Как показывает зарубежный опыт, сегодня в условиях агрессивного влияния внешней среды, острой конкурентной борьбы выживают и устойчиво развиваются лишь те компании и предприятия, которые широко используют современные научные подходы и методы в практике принятия управленческих решений. В этой связи определенный интерес представляет подход, предложенный К. Шпетцлером и основанный на применении шести элементов правильного УР.

Продолжительное время Директор программы стратегических решений и риск-менеджмента в Стенфордском университете (США) и руководитель Консалтинговой компании Strategic Decisions Group К. Шпетцлер помогал разрабатывать схемы принятия решений в таких передовых компаниях, как IBM и Chevron. Рекомендации Карла Шпетцлера могут быть сформулированы следующим образом [11; 14]:

I. Шпетцлер считает, что менеджеры принимают решения трех основных типов:

- стратегические решения. Они способны оказать глобальное влияние на бизнес и принимаются неделями и даже месяцами. Стратегические решения чрезвычайно важны, в них есть значительная доля неопределенности и сложности и их трудно продумывать;
- типовые решения. Решения такого рода — обычный продукт корпоративных совещаний. Они могут быть весомыми и важными, но часто имеют тактический характер и появляются в результате совместной работы;
- моментальные решения. Для решений, принимаемых «на бегу», используется отдельная часть мозга, отвечающая за быстрое распознавание образов. Почему? Начиная работу с ограниченным или неполным объемом информации, менеджеры, как правило, ищут сходства со своим прошлым опытом.

II. По мнению Шпетцлера, чтобы принять решение «правильно», надо продумать шесть его элементов:

- точка отсчета: сперва нужно удостовериться, что вы верно определили проблему, которую необходимо решить;
- ясность в отношении задач. Например, стараетесь ли вы максимизировать акционерную стоимость компании или просто пытаетесь выжить и минимизировать ущерб;
- креативные альтернативы: все познается в сравнении. Нередко одну проблему можно решить несколькими способами. Прежде чем сделать ставку на один из них, изучите все варианты;
- информационное обеспечение: чем точнее исходные данные, тем более адекватные решения вы подберете;

- сомнения и предположения: мы базируем свои решения не только на аксиомах, но и на теориях. Что вы знаете, а о чем только догадываетесь;
- исполнительная часть (решение не может быть сильнее своего самого слабого звена — исполнителя, который претворит его в жизнь).

III. Почему же руководители терпят неудачу при принятии управленческих решений? Как полагает К. Шпетцлер, у них (у руководителей) не получается работать со всеми шестью элементами. Например, взвесив все, некоторые менеджеры не утруждают себя сбором точной информации, необходимой для принятия решения. Итог — шаг, сделанный на основе опыта и интуиции.

Еще один фактор — личностные особенности менеджера. Когда люди узнают свои склонности и привычки, им легче управлять ими. Допустим, я имею привычку откладывать на потом, видеть картину в общем и предлагать творческие решения. Я идеально подхожу для работ на старте и начальной стадии проектов. Мой обычный метод: передать проект на середине тем людям, которые скрупулезно доведут дело до конца, так что все будет идти по графику. Мои привычки могут доставить мне неприятности, если я не буду осторожен.

Тем не менее многие люди переносят проблему в зону своего комфорта, вместо того, чтобы решить ее.

Моделирование управленческих решений

Благодаря использованию моделей упрощается понятие многих взаимосвязей в реальном мире. Модель — это представление системы или идей в форме, отличной от реального образца.

Существует три типа моделей. Физическая — это уменьшенная копия новых средств, чертежей, приборов. Будучи точной копией, она ведет себя как реальная, но стоит дешевле.

Аналоговая модель ведет себя как реальная, но не похожа на нее, так как состоит из графиков или организационных схем. В математической модели процессы описываются символами.

В настоящее время число всевозможных моделей велико [12; 84,85]:

Теория игр — метод моделирования оценки принятого решения на конкурентах.

Модель теории очередей — используется для определения оптимального числа каналов обслуживания.

Модели управления запасами — используются для определения времени размещения на складах массы готовой продукции.

Модель линейного программирования — применяется для определения оптимального способа распределения дефицитных ресурсов при наличии конкурирующих потребностей, для укрупнения производства при планировании, для планирования ассортимента изделий, управления технологическим процессом, распределения рабочих и т.п.

Экономический анализ — самый распространенный метод построения модели, который вбирает в себя почти все методы оценки издержек и экономических выгод.

Необходимость моделирования обусловлена тем, что из-за естественной сложности многих организационных ситуаций невозможно провести эксперимент в реальности или перенести его в будущее.

Моделирование заключается в построении системы знаков (символов, формул, матриц, слов, графиков), которые воспроизводят исследуемый объект и с помощью которых можно выявить его свойства, не доступные при изучении любым другим способом. Таким образом, моделирование позволяет получить новую информацию о свойствах исследуемого объекта на основе особого рода обработки и предоставления существующей и доступной информации.

Моделирование процессов поведения организации показывает, что в этой области созданы два класса моделей организаций — экономические (управленческие) и исследовательские (экономико-математические) [13; 136].

Экономическая модель организации — это комплекс технико-технологических, организационных, финансово-экономических и иных документов, с помощью которых имитируется реальное состояние организации. Такая модель представляет системный пакет информации о факторах, параметрах, критериях оценки деятельности организации во времени, в разрезе функциональной деятельности. К классу экономических моделей относятся:

- паспорт организации;
- бизнес-план;
- прогноз;
- программа;
- балансы.

Перечисленные группы моделирующих документов дают полное представление специалисту о состоянии реального объекта.

Класс экономико-математических (исследовательских) моделей формируют так называемые неформальные модели, т.е. такие, в которых наряду с документально подтвержденной (объективной) может встретиться субъективная информация, полученная исследовательскими путями.

В последние годы из-за тех возможностей, которые обеспечиваются применением новых информационных технологий, таких как системы компьютерного моделирования и прогнозирования, информационных банков данных, экспертные системы, наука об управленческих решениях претерпевает значительные изменения. Благодаря использованию компьютерной техники и современных информационных технологий появляется возможность получения предварительной оценки эффективности управленческого решения, в связи с чем укорачиваются этапы разработки и принятия решений.

Использование имитационного моделирования позволяет снижать уровень рисков в процессе принятия управленческих решений, получать многовариантные данные для оптимизации выбора.

Вычислительные эксперименты на основе системы имитационных моделей, управленческих и исследовательских, делают возможным оценить отклонения от поставленных целей и тем самым реализовать «идею» управления по отклонениям на этапе прогнозирования последствий альтернативных управленческих решений. Это позволяет повысить эффективность принимаемых управленческих решений и процесса управления в целом.

Список литературы

- 1 Антонов В., Серебрякова Г. Процесс управления // Маркетинг. — 2013. — № 2 (129). — С. 113–126.
- 2 Герасимов Б.И., Злобина Н.В., Спиридонов С.П. Управление качеством: Учеб. пособие. — М.: КНОРУС, 2005. — 272 с.
- 3 Зайцева О.А. Основы менеджмента: Учеб. пособие. — М.: Изд. дом «Дашков и К⁰», 2000. — 176 с.
- 4 Саркисян С.А. Теория прогнозирования и принятия решений: Учеб. пособие / Под ред. С.А. Саркисяна. — М.: Высш. шк., 1977. — 352 с.
- 5 Глуценко В.В., Глуценко И.И. Разработка управленческого решения. Прогнозирование и планирование. Теория проектирования экспериментов. — г. Железнодорожный Московской области: ТОО НПЦ «Крылья», 1997. — 400 с.
- 6 Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — 702 с.
- 7 Гончаров В.И. Менеджмент: Учеб. пособие. — Минск: Мисанта, 2003. — 624 с.
- 8 Брасс А.А. Основы менеджмента: Учеб. пособие. — Минск: ИП «Экоперспектива», 1999. — 239 с.
- 9 Рапопорт Б.М. Оптимизация управленческих решений. — М.: ТЕИС, 2001. — 264 с.
- 10 Строева Е.В., Лаврова Е.В. Разработка управленческих решений: Учеб. пособие. — М.: ИНФРА-М, 2014. — 128 с.
- 11 Решайтесь (Шесть элементов правильного решения по Карлу Шпетцлеру) // Маркетолог. — 2009. — № 6 (116). — С. 14.
- 12 Мумладзе Р.Г. Менеджмент: Учеб. пособие. — М.: Изд-во «Палеотип». Изд.-торговая корпорация «Дашков и К⁰», 2002. — 176 с.
- 13 Переверзев М.П., Шайденов Н.А., Басовский Л.Е. Менеджмент: Учебник. — М.: ИНФРА-М, 2002. — 288 с.

Р.С.Каренов

Басқару шешімдерін жасау және жүзеге асыру технологиясы

Басқару шешімдерінің әдіснамалық негіздері баяндалған. Кәсіпорынды басқару үдерісінің соңғы кезеңі ретіндегі басқару шешімдерінің мәні ашылған. Басқару шешімдеріне қойылатын талаптар қарастырылған. Нақты міндеттер жағдайында барынша тиімді шешім таңдауға және олардың ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік беретін басқару шешімдерінің жіктелуіне көңіл бөлінген. Автор басқару шешімдерін қабылдау үдерісіне ықпал етуші факторларды талдаған. Басқару шешімін жасау және жүзеге асырудың технологиялық үдерісінің сызбасы дәлірек суреттелген. Қабылданатын шешімдердің және тұтастай кәсіпорынды (компанияны) басқару үдерісінің тиімділігін арттыруға мүмкіндік беретін имитациялық үлгілер жүйесі негізіндегі есептеу сараптамаларының маңызы дәлелденген.

R.S.Karenov

Technology development and implementation of management decisions

Outlines the methodological basis of management decisions. The essence of management decision at the final stage of the process of management. Discusses the requirements for management decisions. Attention is paid to the classification of administrative decision, Allowing them to explore the features and choose the most effective in terms of the particular task. The factors influencing the process of decision-making. Describes in detail the process flowsheet development and implementation of management decisions. Emphasizes the importance of computational experiments based on a system of simulation models that improve the process of decision making and management of the enterprise (company) as a whole.

References

- 1 Antonov V., Serebryakova G. *Marketing*, 2013, 2 (129), p. 113–126.
- 2 Gerasimov B.I. Zlobina N.V., Spiridonov S.P. *Quality management: Manual*, Moscow: KNORUS, 2005, 272 p.
- 3 Zaiyeva O.A. *Management bases: Manual*, Moscow: Dashkov and K0 publishing house, 2000, 176 p.
- 4 Sarkisyan S.A. *Forecasting and decision-making theory: The manual* / Under S.A. Sargsyan's edition, Moscow: Vyshaya shkola, 1977, 352 p.
- 5 Glushchenko V.V., Glushchenko I.I. *Development of the administrative decision. Forecasting and planning. Theory of design of experiments*, City Railway Moscow region: NPTs Krylya LLP, 1997, 400 p.
- 6 Meskon M.Kh., Albert M., Hedouri F. *Management bases: The lane with English*, Moscow: Delo, 1992, 702 p.
- 7 Goncharov V.I. *Potters management: Manual* 6 Minsk: Misanta, 2003, 624 p.
- 8 Management A.A. *Breast stroke of a basis: Manual*, Minsk: SP «Ekoperspektiva», 1999, 239 p.
- 9 Rapoport B.M. *Optimization of administrative decisions*, Moscow: TEIS, 2001, 264 p.
- 10 Stroyeva Ye.V., Lavrova Ye.V. *Development of administrative decisions: Manual*, Moscow: INFRA-M, 2014, 128 p.
- 11 *The Marketing specialist*, 2009, 6 (116), p. 14.
- 12 Mumladze R.G. *Management: Manual*, Moscow: Paleotip publishing house. Publishing and trade corporation «Dashkov and K0», 2002, 176 p.
- 13 Pereverzev M.P., Shaydenko N.A. Basovsky L.Ye. *Management: Textbook*, Moscow: INFRA-M, 2002, 288 p.

УДК 371.13:[62.519:004]

Г.О.Тажигулова

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова
(E-mail: tgogulmira@mail.ru)

Формирование информационно-аналитической культуры будущих специалистов транспортно-дорожного профиля

В данной статье рассматриваются вопросы совершенствования образовательного процесса будущих специалистов транспортно-дорожного профиля с целью формирования у них информационно-аналитической культуры. Отмечено, что данный процесс требует максимального использования достижений научно-технического прогресса, программно-целевого и комплексного подхода к планированию учебного, научно-методического и воспитательного процессов, приведения методов и форм обучения в соответствие с запросами производства и управления.

Ключевые слова: информационные технологии, информационно-аналитическая культура, профессиональная деятельность, содержание образования, воспитательный процесс, методы и формы обучения, будущий специалист, транспортно-дорожный профиль.

Проблема формирования информационно-аналитической культуры во многом предопределена закономерным процессом развития общества и культуры. Информационное общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны принимать эффективные решения и успешно выполнять определенные профессиональные функции посредством новых технологий.

Информационно-аналитическая культура — это интегративное качество, представляющее собой: совокупность профессиональной и общей культуры личности, позволяющая ей позиционировать и реализовывать себя в информационном обществе; свойство личности быть открытой и направленной на дальнейшее образование и самосовершенствование; способность хранить, транслировать, генерировать программы действия и прогнозировать результаты; осуществление информационно-аналитической деятельности посредством информационных технологий; основа, на которой может развиваться современная цивилизация [1].

Сегодня современный специалист — это личность, живущая и работающая в информационной среде и владеющая средствами, методами и технологиями информационной среды, т.е. обладающая информационной культурой. Но, как показывают практика и требования рынка труда, современный специалист испытывает острую потребность в аналитических навыках и способностях, позволяющих ему интегрировать различные виды знаний для решения задач деятельности посредством новых информационных технологий.

Удовлетворение этой потребности мы видим в формировании информационно-аналитической культуры. Информационно-аналитическая культура личности характеризуется переходом на более совершенные информационные технологии (ИТ) принятия управленческих решений, а также на автоматизированные системы производства.

Процесс формирования информационно-аналитической культуры будущих специалистов транспортно-дорожного профиля находится на этапе своего становления. Информационно-аналитическую культуру следует рассматривать как составляющую информационной и профессиональной культуры личности. Выделение ее в качестве самостоятельного элемента позволяет определиться с ее содержанием, направлениями реализации в качестве информационно-аналитической деятельности, выделить ее общие и отличительные черты, показать ее интегративный характер, заявить об актуальности ее формирования как элемента общей культуры, позволяющей личности самореализовать себя в информационном обществе, являться социальным ориентиром для самообразования и профессионального роста личности.

Возникают вопросы: В чем находит проявление информационно-аналитическая культура будущего специалиста транспортно-дорожного профиля? Как реализуется информационно-аналитическая деятельность как способ проявления данной культуры? Приоритетными в понимании информационно-аналитической культуры являются *знание* основ предметной сферы деятельности, *владение* информационными системами, средствами и методами обработки данных и информации и *готовность* потребителя информации к содержательной интерпретации информационных ресурсов в целях выработки социальной оценки, приоритетов, ценностей осуществляемой профессиональной деятельности.

Профессиональные информационные системы соотносятся с определенной частью реального мира — сферой деятельности человека, выделенной и описанной в соответствии с некоторыми целями и называемой *предметной областью*. Это описание представляет собой: *совокупность сведений обо всех объектах, явлениях, фактах и процессах, выделенных с точки зрения рассматриваемой деятельности; описание отношений между выделенными элементами; описание всех возможных воздействий на элементы и отношения между ними в результате осуществления деятельности*.

Будущий специалист данного профиля готовится для деятельности в сфере материального производства, которая включает в себя совокупность средств, способов и методов человеческой деятельности, направленных на решение комплексных задач, связанных с организацией движения на транспорте, моделированием и проектированием движения транспортных средств, изучением процессов и закономерностей организации эксплуатационной работы на основе современного менеджмента и маркетинга; совершенствованием процесса перевозки и взаимодействия видов транспорта на основе логистических принципов, а также исследовательской деятельности, направленной на повышение эффективности использования транспорта в условиях рыночной экономики.

Согласно квалификационным требованиям, прописанным в Отраслевой рамке квалификаций в сфере транспорта и коммуникаций [2], область профессиональной деятельности будущих специалистов транспортно-дорожного профиля — это, во-первых, подготовка транспортной инфраструктуры, парка транспортных машин и оборудования; во-вторых, предоставление услуг по перевозке грузов и пассажиров.

Предметами профессиональной деятельности выпускников являются технические устройства и сооружения предприятий транспорта, технологические процессы их работы, промышленные пред-

приятия и организации — пользователи услуг транспорта; логистические схемы перевозочного процесса с учётом реструктуризации системы управления транспортом.

Будущий специалист должен осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- организация работы по подготовке, модернизации объектов транспортной инфраструктуры, парка транспортных машин, оборудования и систем управления;
- ведение учета, приемки, сопровождения грузов, сверки качественных и количественных показателей с сопроводительными документами, обеспечение их сохранности при транспортировке;
- проверка наличия и исправности приспособлений для перевозки грузов, правильности проведения погрузочно-разгрузочных работ, организация размещения и укладки грузов в соответствии с требованиями перевозок грузов транспортом и сопроводительной документации;
- осуществление контроля за ходом перевозочного процесса (пассажиров и грузов), оперативного учета хода перевозочного процесса (пассажиров и грузов);
- принятие и реализация мер по ликвидации сверхнормативных простоев транспортных средств при осуществлении перевозок (пассажирских и грузовых).

Бурный поток информации предполагает инструментировать профессиональную деятельность сложной техникой, что, в свою очередь, требует постоянного увеличения знаний, умений и навыков по вопросам использования техники. Современный специалист постоянно должен повышать уровень знаний, умений и навыков через знакомство с технической, справочной, нормативно-методической литературой, т.е. выступать в роли исследователя.

Образовательный процесс высококвалифицированных специалистов для всех отраслей экономики, науки и техники, в том числе и транспортно-дорожного профиля, требует максимального использования достижений научно-технического прогресса, программно-целевого и комплексного подхода к планированию учебного, научно-методического и воспитательного процессов, приведения методов и форм обучения в соответствие с запросами производства и управления.

В образовательном процессе студентов транспортно-дорожного профиля характерным становится системный подход к рассмотрению изучаемых процессов и явлений. Одна из глобальных задач высшей школы — фундаментализация образования, исходящая из повышения роли и места фундаментальной подготовки специалистов.

Современный специалист должен обладать не только фундаментальными знаниями в конкретной предметной области, но и опытом работы с оргтехнологией, хорошо знать возможности информационных и коммуникационных технологий и уметь применять их на практике.

Образовательный процесс высшей школы предусматривает возможность с помощью системы новых форм и методов обучения задавать контекст будущей профессиональной деятельности.

Для обеспечения мобильности в профессиональной деятельности современный специалист должен владеть информационными технологиями, уметь определять их место в профессиональной деятельности, эффективно взаимодействовать с информационными инфраструктурами. Такие качества позволяют приобрести хорошо отлаженный процесс интеграции ИТ и образования.

Интеграция информационных технологий и образования является одним из важных направлений в формировании информационно-аналитической культуры будущих специалистов и обуславливает необходимость разработки и внедрения мер для совершенствования их подготовки к профессиональной деятельности.

Разрешение этой проблемы зависит от формирования системы *норм взаимодействия* будущих специалистов с профессионально ориентированными информационными системами, что обуславливает совершенствование содержания их обучения. Для решения данных задач нами разработаны и внедрены в учебно-образовательный процесс дисциплины, нацеленные на формирование информационно-аналитической культуры будущих специалистов транспортно-дорожного профиля: «Информационные технологии на транспорте», «Автоматизированные системы управления на транспорте», «Средства связи на транспорте».

Цель преподавания дисциплины «Информационные технологии на транспорте» — формирование у студентов устойчивых профессиональных знаний и навыков в области современных информационных технологий, используемых в системе управления транспортом. Основными задачами изучения дисциплины являются: приобретение студентами знаний по информационным технологиям и системам, используемым на транспорте; информационным потокам в транспортно-логистических системах; их взаимосвязи с глобальной системой передачи, хранения и обработки информации.

Основные задачи изучения дисциплины «Автоматизированные системы управления на транспорте»:

- формирование у студентов научного мышления, умения применять его на практике, понимания социальной и гуманитарной направленности автоматизированных систем управления;
- овладение программно-целевыми методами системного анализа и прогнозирования информационных потоков;
- создание у студентов основ теоретической подготовки в области планирования, организации и управления в системе управления транспортным комплексом и их взаимодействия с аналогичными системами, используемыми на других видах транспорта;
- выработка у студентов приемов и навыков в решении инженерных задач, связанных с оптимизацией информационных потоков в системе управления транспортным комплексом.

После изучения дисциплины «Средства связи на транспорте» студент должен:

- знать:
 - роль связи в организации транспортного обслуживания;
 - основы функционирования связи;
 - назначение и виды систем и средств связи на транспорте;
 - основы строения и функционирования сетевых технологий;
 - наиболее применяемые в настоящее время программные продукты;
- уметь:
 - пользоваться современным сетевым программным обеспечением на персональных компьютерах;
 - ставить, формализовать и решать специфические задачи транспортных систем;
 - обрабатывать массивы информации для решения производственных проблем;
 - работать в сетях передачи данных;
 - владеть способами эффективного поиска информации.

Таким образом, практика показывает, что процесс формирования информационно-аналитической культуры студентов транспортно-дорожного профиля должен предусматривать решение следующих технологических и педагогических проблем:

- уточнение модели специалиста с учетом его будущей профессиональной деятельности в современной информационной среде;
- определение функциональных возможностей информационных технологий на всех этапах и направлениях подготовки с учетом особенностей взаимодействия «человек — информационная среда»;
- определение критериев и показателей эффективности использования информационных технологий, нахождение границ применимости предложенной технологии обучения.

Формирование информационно-аналитической культуры студентов транспортно-дорожного профиля представляет собой определенную систему действий по передаче знаний и опыта, в процессе осуществления которой происходит:

- становление личности будущего специалиста;
- овладение специальными знаниями, умениями и навыками;
- формирование способностей к организации профессиональной деятельности;
- формирование соответствующих норм поведения и профессионально важных качеств.

Список литературы

- 1 Муликова С.А., Тажигулова Г.О. Технологии профессиональной деятельности в информационной среде. Монография. — Караганда: Изд-во КарГУ. — 2011. — 196 с.
- 2 Отраслевая рамка квалификаций в сфере транспорта и коммуникаций. — [ЭР]. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008675>

Г.О.Тәжіғұлова

**Көлік-жол саласындағы болашақ мамандардың
ақпараттық-аналитикалық мәдениетін қалыптастыру**

Мақалада көлік-жол бейіндегі болашақ мамандардың ақпараттық-аналитикалық мәдениетін қалыптастыру мақсатында білім беру үрдісін жетілдіру мәселелері жан-жақты қарастырылған. Бұл жағдай ғылыми-техникалық прогрестің жетістіктерін толығымен қолдануды, бағдарламаны бағыттылы және кешенді тұрғыдан оқу, ғылыми-әдістемелік, тәрбие процестерін жоспарлауды талап ететіндігі айтылған.

G.O.Tazhigulova

**Formation of information and analytical culture of future experts
of a transport and road profile**

In this article questions of improvement of educational process of future experts of a transport and road profile for the purpose of formation at them information and analytical culture are considered. This process demands the maximum use of achievements of scientific and technical progress, a program and target and integrated approach to planning of educational, scientific and methodical and educational processes, reductions of methods and forms of education according to inquiries of production and management.

References

- 1 Mulikova S.A., Tazhigulova G.O. *Technologies of professional activity in the information environment*, Monograph, Karaganda: Publ. house HAG, 2011, 196 p.
- 2 *A branch frame of qualifications in the sphere of transport and communications*, [ER]. Access mode: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008675>

К.В.Паубо¹, А.В.Суворова²¹Новосибирский государственный педагогический университет;²Новосибирский государственный технический университет, Россия
(E-mail: ksraubo@gmail.com)

Система международных обменов в сфере высшего образования Китайской Народной Республики

Авторами рассматривается система международных обменов в сфере высшего образования в Китайской Народной Республике. Определено, что система международных обменов является частью системы интернационального сотрудничества КНР в сфере высшего образования, а программа международных обменов в КНР документально закреплена в форме двусторонних либо многосторонних соглашений. Отмечается, что правительство КНР не только поощряет обучение граждан своей страны за границей, но также старается привлечь на учебу иностранных студентов, молодых ученых и академические коллективы посредством предоставления ряда стипендий. В статье вскрывается проблема взаимного признания документов о высшем образовании, с которой сталкивается Китай в процессе осуществления программ международных обменов.

Ключевые слова: сфера высшего образования КНР, система международных обменов, система интернационального сотрудничества КНР, сфера высшего образования, программа международных обменов, обучение за границей, иностранные студенты, академические коллективы, образовательные проекты, стипендиальные программы.

Основными направлениями развития системы высшего образования в настоящее время являются глобализация и локализация/регионализация, а также их сочетания.

Китайская Народная Республика планомерно и эффективно продвигается в сфере высшего образования к мировым стандартам. Правительством КНР в 2010 г. был обозначен ряд мер, которые должны способствовать дальнейшей интернационализации китайского образования и расширению сотрудничества с международными организациями. В первую очередь их введение было нацелено на усвоение мирового просветительского опыта и увеличение числа международных обменов. Университеты получили поддержку Правительства Китая при создании двусторонних научно-исследовательских центров и образовательных проектов, а также при участии в международных, глобальных научных проектах.

В КНР производятся активные двусторонние и многосторонние обмены в сфере высшего образования с более чем 130 организациями или коллективами стран и районов мира [1]. Поток студентов, учащихся за рубежом, становится все мощнее. По данным ЮНЕСКО ООН, среди 15 стран, лидирующих по количеству студентов, обучающихся за рубежом, у Китая лидирующее положение. В 2006 г. в развитых странах обучались 260 тысяч китайских студентов, из них 188 тысяч – в Европе, 70 тысяч — в остальных странах Организации экономического сотрудничества и развития (главным образом в США и России). По данным на начало 2007 г., проходили обучение 15 тысяч студентов из КНР [2; 24].

Согласно исследованию, проведенному в начале декабря 2007 г. газетой «Чжунго циннянь бао» («Китайская молодежная газета»), среди более чем 2400 студентов китайских вузов свыше 80 % хотели бы отправиться учиться за рубеж, при этом лишь 16 % не имели такого стремления. 70 % тех, кто хотел бы учиться за границей, мотивируют свое желание возможностью «расширить кругозор» и «приобрести личный опыт», 44 % студентов считают, что за границей они смогут получить образование более высокого, нежели в Китае, уровня и стать более конкурентоспособными на рынке труда. При этом 41 % от принявших участие в опросе студентов надеются, что после возвращения из-за границы найдут возможность создания собственного бизнеса, 35 % хотели бы поступить на работу на какое-либо предприятие, 30 % желают продолжить работу в высших учебных заведениях или заняться научно-исследовательской деятельностью [3]. В десятку наиболее желанных для студентов стран вошли США, Великобритания, Франция, Австралия, Канада, Германия, Южная Корея, Япония и Новая Зеландия (рис.).

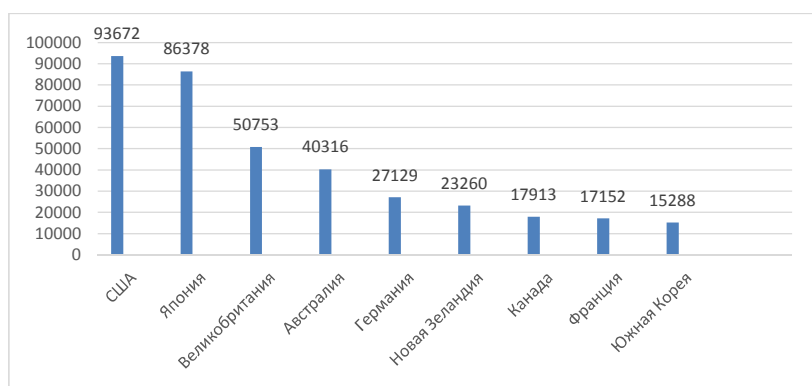


Рисунок. Диаграмма стран, в которых проходили обучение китайские студенты в 2008 г., чел. [2; 43]

По статистике Министерства образования КНР, в 2013 г. общее число китайских студентов, обучающихся за рубежом, составило 413,9 тысячи человек. После окончания обучения в Китай вернулись 353,5 тысячи человек, что превысило аналогичный показатель 2012 г. на 3,58 % и 29,53 % соответственно. В десятку самых популярных стран, предоставивших обучение, вошли Южная Корея, США, Таиланд, Япония, Россия, Индонезия, Вьетнам, Индия, Казахстан и Пакистан. Число студентов в Африке, Европе и Азии возросло соответственно на 23,31 %, 13,02 % и 8,09 % по сравнению с показателями 2012 г. [4].

К настоящему времени Правительством КНР был установлен ряд стипендиальных программ, спонсирующих учебу и исследования иностранных студентов, учителей и ученых в вузах КНР. В качестве примера таких программ можно привести стипендиальную программу «Великая стена» Китай/ЮНЕСКО. В рамках программы Правительство Китая ежегодно финансирует предоставление 25 стипендий одаренным студентам и аспирантам. Так, в 2014–2015 гг. за стипендии будут бороться представители 46 стран Африки, 29 стран Азиатско-Тихоокеанского региона, а также двух арабских государств (Йемена и Палестины) [5]. Требования, предъявляемые к кандидатам, следующие: степень бакалавра и/или выше, уровень знания английского языка «Proficiency», возраст до 45 лет. Малое число стипендий предполагает выбор лучших ученых, которые смогут вести научно-исследовательскую деятельность на территории КНР.

В 2006 г. в ходе III форума в Пекине был разработан план действий Форума Китай-Африка на 2007–2009 гг. [6]. КНР установила квоты стипендиальных программ для африканских студентов. В отличие от программы «Великая стена» данные стипендии рассчитаны на более широкий круг кандидатов, которые получают возможность не только приобрести высшее образование в университетах КНР, но и пройти обучение на специализированных краткосрочных курсах. На четвертой министерской встрече Форума была установлена ежегодная квота в 5,5 тысячи стипендий, с перспективой выхода в 2010–2012 гг. на 20 тысяч стипендий [7; 64]. Фактически же 23 сентября 2012 г. на пятой министерской встрече Форума было принято решение об увеличении ежегодной квоты до 18 тысяч стипендий. Помимо этого, КНР обязалась установить «Программу для талантливых африканцев» до 2015 г., с целью подготовки 30 тысяч профессионалов в различных отраслях [8]. В целом КНР ориентирована на создание образовательной инфраструктуры и кадрового потенциала в Африке [9].

Не являясь членом Ассоциации государств Юго-Восточной Азии, КНР, тем не менее, осуществляет сотрудничество в сфере высшего образования с ее государствами-членами. Так, с 2008 г. в целях содействия обмену между Китаем и странами-членами АСЕАН проводятся Недели обмена в области образования «Китай-АСЕАН» в городе Гуйян (административный центр провинции Гуйчжоу, КНР) [10]. Данные мероприятия призваны расширить практическое сотрудничество между Китаем и странами АСЕАН в сфере образования. Так, в период с 2010 по 2020 гг. Китай и АСЕАН обязались устранить препятствия в обмене студентами в зоне свободной торговли Китай-АСЕАН и повысить привлекательность и конкурентоспособность вузов данной зоны во всем мире [11]. На практике такие встречи привели к установлению Стипендии Китай/АСЕАН. Она рассчитана на студентов, проживающих в странах-членах АСЕАН, желающих получить степень магистра или доктора наук на территории КНР. Курсы читаются на английском языке, однако при желании стипендиат может сдать эк-

замен по китайскому языку и пройти обучение на языке страны пребывания, но при этом срок обучения увеличится на 1 год.

В рамках БРИКС — группы стран, объединяющей интересы Бразилии, России, Индии, Китая и Южно-Африканской Республики, — по итогам подписания Делийской декларации 2012 г. страны обязались поддерживать обмен знаниями между научно-исследовательскими институтами путем осуществления совместных проектов, проведения семинаров и организации программ обмена для молодых ученых [12]. В 2013 г. страны-члены БРИКС приняли решение о сотрудничестве в сфере образования в союзе с ЮНЕСКО, определив приоритетными такие направления сотрудничества, как: сбор информации, оценка успеваемости, техническое и профессиональное образование, подготовка и применение информационно-коммуникационных технологий в образовании [13].

Одним из самых масштабных проектов, осуществляемых КНР в рамках сотрудничества в сфере высшего образования, является участие в программе установления Университета Шанхайской Организации Сотрудничества (УШОС).

В соответствии с системой, предусмотренной Декларацией о создании Шанхайской Организации Сотрудничества, в странах-участницах должны практиковаться обмен студентами и профессорско-преподавательским составом, создаваться совместные учебные центры [14]. Сотрудничество в рамках УШОС предполагает не только принятие единых стандартов образования в системе вузов, выдачу документов единого образца и учреждение многочисленных программ обмена и сотрудничества, но также совместное управление университетами.

Нормативно-правовой базой многостороннего сотрудничества в рамках Университета ШОС выступают 3 направления.

1) сотрудничество на уровне правительств: 15 июня 2006 г. в Шанхае было подписано «Соглашение между правительствами государств-членов Шанхайской Организации Сотрудничества о сотрудничестве в области образования». Соглашение заложило правовую основу для осуществления обменов студентами, преподавательским составом и научными материалами; установления прямых связей между высшими образовательными учреждениями и др.;

2) сотрудничество на уровне глав министерств образования: 23 октября 2008 г. в Астане был подписан «Протокол второго совещания министров образования государств-членов Шанхайской Организации Сотрудничества по вопросу создания Университета ШОС». Было задокументировано совместное желание стран-членов ШОС реализовать Концепцию создания и функционирования Университета ШОС к 2009–2010 гг.;

3) сотрудничество на уровне образовательных учреждений: 26 апреля 2010 г. в Москве был подписан «Меморандум о сотрудничестве высших учебных заведений Республики Казахстан, Китайской Народной Республики, Кыргызской Республики, Российской Федерации и Республики Таджикистан по созданию Университета Шанхайской Организации Сотрудничества». Документом было подтверждено намерение стран стать участниками УШОС и участвовать в процессах его функционирования.

Датой непосредственного создания Университета считается 2008 г. В первой половине 2009 г. по взаимному согласованию стран шанхайской пятерки совместно были установлены 5 основных направлений сотрудничества: регионоведение, экология, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии [15].

Концепция Университета ШОС состоит в том, что он должен функционировать как сеть уже существующих университетов в государствах-членах ШОС, а также странах-наблюдателях (Монголия, Индия, Иран, Пакистан) [16]. В 2009 г. были обозначены первые 53 учебных заведения — Казахстана (10), Кыргызстана (7), КНР (10), России (16) и Таджикистана (10), принявших участие в программе УШОС. На третьей встрече министров образования стран-членов ШОС 23 октября 2010 г. число университетов, участвующих в программе Университета ШОС, было расширено до 62 (13 казахских, 8 киргизских, 15 китайских, 16 российских, 10 таджикских университетов) [15].

Согласно Концепции Университета ШОС по итогам обучения студент получает диплом вуза, в котором начал обучение или проучился наибольший срок (не менее 60 % времени), на начальном этапе создания Университета ШОС — сертификат, а впоследствии — единый диплом Университета ШОС.

Подготовка кадров высшей квалификации должна осуществляться по следующим видам образовательных программ:

- подготовительные языковые курсы;
- бакалавриат (4 года);
- магистратура (2 года);

- аспирантура (3 года), предусмотренная двусторонними соглашениями;
- докторантура (3 года);
- программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дистанционного и очно-заочного образования.

Первым выпускникам магистратуры УШОС вместе с дипломом основного вуза летом 2012 г. был вручен сертификат Университета Шанхайской Организации Сотрудничества [17; 20].

На 2013 г. в Китае функционируют 75 вузов, находящихся в ведении Министерства просвещения КНР и предоставляющих обучение для иностранных студентов [18]. В 2013 г. 356,5 тысячи иностранцев прошли обучение в 746 высших учебных заведениях и научно-исследовательских центрах КНР, что на 10,77 % больше показателя 2012 г. Наибольшей популярностью у иностранцев пользовались вузы города Пекина, Шанхая, Тяньцзина, провинций Гуандун, Чжэцзян, Цзянсу, Ляонин, Шаньдун, Хубэй, Фуцзянь, Хэйлуцзян, а также автономного района Гуанси. Эти регионы превысили порог в 10 тысяч иностранных студентов.

Правительство КНР нацелено на привлечение наибольшего числа иностранных специалистов и экспертов в области образования, а также целых академических коллективов, которым будет предоставлена возможность проводить научно-исследовательскую работу на базе единой сети исследовательских центров при вузах. Кроме иностранных специалистов, предполагается увеличение числа китайских выпускников иностранных вузов, приглашаемых в КНР в качестве преподавателей и экспертов, но с оставлением за ними права на выбор места проживания. Планируется обновлять и совершенствовать механизмы отправки на учебу за рубеж китайских студентов за государственный счет: на основе конкурсного отбора внутри страны лучшие из них попадут в элитные университеты мира. Для более широкого привлечения в страну иностранных студентов правительство КНР планирует увеличить им стипендии (преимущественно прибывшим на учебу из развивающихся стран), а также расширить в университетах КНР количество курсов на иностранных языках [19].

Несмотря на рост интереса иностранцев к высшему образованию КНР и его относительную доступность, актуальным остается вопрос о его качестве. В Китае до сих пор отсутствует эффективная система аккредитации и квалификации вузов. Согласно исследованию Международного института МакКинси студенты в Китае более ориентированы на теоретическую подготовку, чем на практическую, в связи с чем менее 10 % выпускников могут напрямую работать с иностранными компаниями. В период же с 2002 по 2005 гг. около 30 % выпускников не смогли найти работу вообще [20].

Наличие широкого круга программ международных обменов также не решает вопроса взаимного признания документов о высшем образовании. В январе 2014 г. Правительством КНР был опубликован список зарубежных вузов, дипломы которых признаются в Китае. В список попали учебные заведения 43 стран (более 10 тысяч университетов), в том числе 542 российских [21]. Наибольшее число взаимозасчитываемых дипломов пришлось на долю США и Японии. С российской стороны, согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 21 мая 2012 г. N 811-р (г. Москва) «Об утверждении перечня иностранных образовательных организаций, которые выдают документы иностранных государств об уровне образования и (или) квалификации, признаваемые на территории Российской Федерации», без дополнительной экспертизы в РФ признаются дипломы лишь одиннадцати китайских вузов:

1. Нанкинский университет (г. Нанкин, провинция Цзянсу);
2. Пекинский университет (г. Пекин);
3. Университет науки и технологии Китая (г. Хэфэй, провинция Аньхой);
4. Университет Фудань (г. Шанхай);
5. Университет Цинхуа (г. Пекин);
6. Чжэцзянский университет (г. Ханчжоу, провинция Чжэцзян);
7. Национальный университет Тайваня (г. Тайбэй, Тайвань);
8. Гонконгский политехнический университет (Гонконг);
9. Гонконгский университет науки и технологии (Гонконг);
10. Китайский университет Гонконга (Гонконг);
11. Университет Гонконга (Гонконг).

Механизм признания китайских дипломов индивидуален для каждой страны. Что же касается признания дипломов Китаем, то процедура стандартна. Заявитель должен предоставить в высшее учебное заведение заверенную уполномоченным зарубежным агентством КНР в своей стране копию диплома о высшем образовании; копию кратких отчетов о результатах курсовых работ; документы

иммигранта. Комиссия проводит экспертизу, предварительно получив письменное согласие соискателя на английском языке. В случае, если в стране соискателя отсутствуют соответствующие китайские органы признания дипломов, процесс, по согласованию с Министерством образования, проводится непосредственно в вузе, принимающем студента [22]. 2 января 2014 г. в рамках Государственной программы реформы и развития сферы образования на средне- и долгосрочную перспективу (2010–2020 гг.) Комитет по ученым степеням Государственного совета КНР опубликовал проект «Проверки докторских диссертаций» и «Оценки соответствия ученых степеней» [23], где было предложено несколько вариантов признания соответствия ученых степеней посредством создания специализированных комиссий. Проект находится на стадии публичных обсуждений и призван заменить существующую на данный момент систему взаимного признания документов о высшем образовании.

Несмотря на существование законодательно оформленной системы взаимного признания документов о высшем образовании, в КНР до сих пор существуют несколько видов сертификатов, которые не получают признания:

- 1) сертификаты о завершении неформальных обучающих курсов на иностранном языке;
- 2) документы о присуждении степени иностранными вузами, которые не входят в список одобренных Комитетом по ученым степеням;
- 3) дипломы бакалавра в рамках китайско-иностранного совместного образовательного проекта, который не был одобрен провинциальными или местными властями;
- 4) иностранные документы об окончании учебных заведений, не соответствующие перечню академических степеней [24].

Для предотвращения и сокращения числа случаев непризнания иностранных документов об образовании КНР необходимо согласовать работу Комиссий по признанию документов на местах, в провинциях и центре; пересмотреть список учебных курсов, подлежащих признанию, и расширить его; предоставить вузам самостоятельно проводить оценку большего круга сертификатов об образовании под контролем Комиссий или Министерства образования КНР; при увеличении числа соискателей, чьи документы требуют индивидуального подхода, пересмотреть на более высоком уровне процесс признания и оформить его законодательно.

Перспективы развития международных обменов в сфере высшего образования у КНР, безусловно, есть. Уже существующие программы, так или иначе, нуждаются в постоянном контроле, реформировании и реструктуризации, так как социальная сфера — это динамичная область, которая подвержена ежедневным изменениям. Стандарты в сфере высшего образования изменяются практически ежегодно. Постоянно возникает необходимость в обновлении кадров, подготовке специалистов в новых областях науки, связанных с новейшими открытиями. Правительство КНР, поощряя программы обменов, способствует не только повышению качества высшего образования на собственной территории и распространению его в мире, но также формирует представление о Китае как о современном, технически продвинутом государстве с богатым научным потенциалом, которое может «задавать тон» всему мировому научному сообществу, а не «следовать» за ним.

Учитывая изложенное выше, можно подвести итог: система международных обменов является частью системы сотрудничества КНР в сфере высшего образования. На сегодняшний день программа международных обменов документально закреплена в форме двусторонних либо многосторонних соглашений. Правительство КНР не только поощряет граждан своей страны, чтобы проходили обучение за границей, но также старается привлечь иностранных студентов, молодых ученых и академические коллективы посредством предоставления ряда стипендий, таких как: «Великая стена» Китай/ЮНЕСКО; стипендии талантливым африканцам в рамках Форума сотрудничества Китай-Африка; стипендии Китай/АСЕАН и др. В процессе осуществления программ международных обменов Китай сталкивается с проблемой взаимного признания документов о высшем образовании. На сегодняшний день в Китае признаются дипломы более чем 10 тысяч университетов из 43 стран мира [21]. Для оценки соответствия ученых степеней выработан и законодательно оформлен четкий механизм, позволяющий большую часть документов о высшем образовании зачитывать.

Таким образом, можно заключить, что направлением развития современной системы высшего образования КНР является глобализация. Международное сотрудничество в сфере высшего образования, находящееся в ведении Министерства образования КНР, происходит в нескольких основных формах. Первая представляет собой создание национальных образовательных структур за рубежом посредством учреждения Институтов и Классов Конфуция. Основная деятельность более чем тысячи таких учебных заведений заключается в привлечении иностранных студентов для получения высшего

образования на территории КНР и по ее учебным стандартам. Вторая форма раскрывается во взаимодействии и составлении совместных китайско-иностранных учебных программ и курсов в сфере информационных технологий и делового администрирования. На территории КНР действуют бизнес-школы по подготовке магистров делового администрирования (МВА) и предоставляется обучение по программам таких ИТ-компаний, как IBM, Apple, Microsoft и Oracle. Третья форма представлена основанием в 2008 г. аналога системы Единого Европейского Образовательного Пространства — Университета Шанхайской Организации Сотрудничества. В рамках УШОС Правительством Китая формируются единые образовательные стандарты на территории стран-участниц на базе существующих высших учебных заведений; вырабатывается единая система квалификации и аттестации студентов; формируются органы контроля.

Список литературы

- 1 Образование в Китайской Народной Республике. — [ЭР — Жэньминь жибао он-лайн]. Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>, свободный. — Загл. с экрана.
- 2 Ларин А.Г. Китай и зарубежные китайцы. — М.: Ин-т Дальнего Востока, 2008. — 94 с.
- 3 Свыше 80 % китайских студентов мечтают учиться за рубежом. — [ЭР — Жэньминь жибао он-лайн]. Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/31517/6320398.html>, свободный. — Загл. с экрана.
- 4 2013niándù wǒguó liúxué rényuán qíngkuàng (Информация о китайских студентах, обучающихся за рубежом в 2013 г.). — [ЭР — официальный сайт Министерства образования КНР]. Режим доступа: <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5987/201402/164235.html>, свободный. — Загл. с экрана.
- 5 UNESCO/People's Republic of China (The Great Wall) Co-Sponsored Fellowships Programme. — [ЭР — официальный сайт ЮНЕСКО]. Режим доступа: <http://www.unesco.org/new/en/fellowships/programmes/unescopleoples-republic-of-china-the-great-wall-co-sponsored-fellowships-programme>, свободный. — Загл. с экрана.
- 6 Liu Anqi. Forum on China-Africa Cooperation Action Plan (2007–2009). — [ЭР — официальный сайт Центрального телевидения Китая]. Режим доступа: http://www.cctv.com/english/special/China-Africa_coop_forum/20091104/104289.shtml, свободный. — Загл. с экрана.
- 7 Мардашев А.А. Помощь КНР странам Африки // Вестн. МГИМО(У). — 2012. — № 2 (23). — С. 59–70.
- 8 The fifth ministerial conference of the Forum on China-Africa cooperation Beijing action plan (2013–2015). — [ЭР — официальный сайт Форума сотрудничества Китай-Африка]. Режим доступа: <http://www.focac.org/eng/ltada/dwjbzjhyt954620.htm>, свободный. — Загл. с экрана.
- 9 Zhōngguó huì duì fēizhōu zhèngcè wénjiàn (Политический документ Китая в отношении Африки). — [ЭР — официальный сайт Центрального Правительства КНР]. Режим доступа: http://www.gov.cn/ztl/zflt/content_428674.htm, свободный. — Загл. с экрана.
- 10 В Гуйяне открылась 4-я Неделя обменов в области образования «Китай-АСЕАН». — [ЭР — информационное агентство Синьхуа]. Режим доступа: http://russian.news.cn/culture/2011-08/18/c_131057922.htm, свободный. — Загл. с экрана.
- 11 Китай и АСЕАН стремятся к ускорению процесса интеграции системы образования. — [ЭР — Жэньминь жибао он-лайн]. Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/31517/7093000.html>, свободный. — Загл. с экрана.
- 12 Делийская декларация. — [ЭР — официальный сайт администрации Президента РФ]. Режим доступа: http://kremlin.ru/ref_notes/1189, свободный. — Загл. с экрана.
- 13 ЮНЕСКО и министры образования стран БРИКС пришли к соглашению о расширении сотрудничества. — [ЭР — официальный сайт ЮНЕСКО]. Режим доступа: http://www.unesco.org/new/ru/unesco/aboutus/whoweare/directorgeneral/singleviewdg/news/unesco_and_brics_ministers_of_education_agree_on_basis_for_enhanced_cooperation/#.U5Cu9d6ULic, свободный. — Загл. с экрана.
- 14 Декларация о создании «Шанхайской Организации Сотрудничества». — [ЭР — официальный сайт Министерства иностранных дел РФ]. Режим доступа: <http://www.mid.ru/bdomp/nsrasia.nsf/3a0108443c964002432569e7004199c0/432569d80021985f43256a70006cacf4!OpenDocument>, свободный. — Загл. с экрана.
- 15 Shànghǎi hézuò zǔzhī dàxué (Университет Шанхайской Организации Сотрудничества). — [ЭР — энциклопедия «Бай-ду байкэ»]. — Режим доступа: <http://baike.baidu.com/view/4361848.htm>, свободный. — Загл. с экрана.
- 16 Концепция Университета ШОС. — [ЭР — официальный сайт Университета Шанхайской Организации Сотрудничества]. Режим доступа: http://www.eduweek.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=2&lang=ru, свободный. — Загл. с экрана.
- 17 Вовикова Т. От запуска к выпуску. Магистратура Университета ШОС оправдала ожидания // Ежедневная газета научного сообщества «Поиск». — 2012. — № 21. — С. 20–21.
- 18 Jiàoyùbù zhìshù gāoděng xuéxiào (Перечень высших учебных заведений, находящихся в ведении Министерства образования КНР). — [ЭР — официальный сайт Министерства образования КНР]. Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_347/201307/153731.html, свободный. — Загл. с экрана.
- 19 Боровская Н.Е. Информационно-аналитическая записка «Основные тенденции развития образования в КНР на среднесрочную и долгосрочную перспективу (2010–2020 гг.)». — [ЭР — Доверительный образовательный фонд]. Режим доступа: [http://www.dof-edu.ru/stati-o-shkolnom-obrazovanii/112-informatsionno-analiticheskaya-zapiska-qosnovnye-tendentsii-ravzitiya-obrazovaniya-v-knr-na-srednesrochnuyu-i-dolgosrochnuyu-perspektivu-2010-2020-gg](http://www.dof-edu.ru/stati-o-shkolnom-obrazovanii/112-informatsionno-analiticheskaya-zapiska-qosnovnye-tendentsii-razvitiya-obrazovaniya-v-knr-na-srednesrochnuyu-i-dolgosrochnuyu-perspektivu-2010-2020-gg), свободный. — Загл. с экрана.
- 20 Farrell D. and Grant A. China's looming talent shortage. — [ЭР — McKinsey Global Institute]. Режим доступа: http://www.mckinsey.com/insights/mgi/in_the_news/looming_talent_shortage_in_china, свободный. — Загл. с экрана.

21 Дипломы более 540 российских вузов признают в Китае. — [ЭР — информационное агентство Синьхуа]. Режим доступа: http://russian.news.cn/culture/2014-01/14/c_133043543.htm, свободный. — Загл. с экрана.

22 Regulations Regarding the Assessment and Recognition of Foreign Academic Credentials for Institutions of Higher Education. — [ЭР — официальный сайт Министерства образования КНР]. Режим доступа: <http://english.moe.gov.tw/content.asp?Cultem=7364&mp=1>, свободный. — Загл. с экрана.

23 《Xuéwèi shòuquán diǎn hé gé pínggū bànfǎ》 hé 《Bóshì shuòshì xuéwèi lùnwén chōujiǎn bànfǎ》 gōngkāizhēngqǐu yìjiàn (Открытая публикация «Оценка деятельности Совета по ученым степеням» и «Проверка докторских и магистерских диссертаций»). — [ЭР — официальный сайт Министерства образования КНР]. Режим доступа: <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s248/201401/161658.html>, свободный. — Загл. с экрана.

24 Yeun P. 6 Foreign Diplomas that the Ministry of Education Does Not Recognize. — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.chineseeducation.ca/6-foreign-diplomas-that-the-ministry-of-education-does-not-recognize>, свободный. — Загл. с экрана.

К.В.Паубо, А.В.Суворова

Қытай Халық Республикасының жоғары білім беру саласында халықаралық айырбастың жүйесі

Авторлар Қытай Халық Республикасының жоғары білім беру аймағында халықаралық айырбастың жүйесін қарастырған. Халықаралық айырбастың жүйесі ҚХР-да интернационалдық ынтымақтастық жүйесінің бір бөлігі болып табылады және көпжақтық немесе екіжақтық келісім формасы арқылы құжат түрінде баяндалады. ҚХР-ның үкіметі тек өзінің елінің азаматтарын ғана емес, сонымен қатар шетелдік студенттерді, жас ғалымдарды және академиялық ұжымдарды шәкіртақымен қамтамасыз етуі шетелде білім алуға ынталандырды. Мақалада Қытай халықаралық айырбас бағдарламаларды жүзеге асырғанда кездесетін жоғары білім жайлы құжаттың өзара мойындау туралы мәселе шешілді.

K.V.Raubo, A.V.Suvorova

System of international exchanges in the field of higher education of Peoples Republic of China

Authors considerate the system of people-to-people exchange in Higher Education sphere in PRC. Authors prove the fact that the system of people-to-people exchange is a part of PRC's Higher Education cooperation system, the exchange program is documentally fixed in the bilateral and multifaced agreements. Authors point out that the PRC government not only encourages the citizens to learn the rope in other countries but also engages foreign students, young scientists and academic groups by providing the range of educational grants. The article evulgates the problem of Higher Education diplomas mutual allowance that China faced with during the process of exercising the people-to-people exchange.

References

- 1 *Education in People's Republic of China*, [ER — Renmin zhibao online]. Access mode: <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>, free. — Загл. from the screen.
- 2 Larin A.G. *China and foreign Chinese*, Moscow Institute of the Far East, 2008, 94 p.
- 3 *Over 80 % of the Chinese students dream to study abroad*, [ER — to Renmin zhibao online]. Access mode: <http://russian.people.com.cn/31517/6320398.html>, free. — Загл. from the screen.
- 4 *2013niándù wǒguó liúxué rényuán qíngkuàng (Information on the Chinese students who are trained abroad in 2013)*, [ER — the official site of the Ministry of Education of the People's Republic of China]. Access mode: <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5987/201402/164235.html>, free. — Загл. from the screen.
- 5 *UNESCO/People's Republic of China (The Great Wall) of Co-Sponsored Fellowships Programme* [ER — official site YUNESKO]. Rezhimostupa: <http://www.unesco.org/new/en/fellowships/programmes/unescopleoples-republic-of-china-the-great-wall-co-sponsored-fellowships-programme>, free. — Загл. sekрана.
- 6 Liu Anqi. *Forum on China-Africa Cooperation Action Plan (2007–2009)*, [ER — ofitsialnyysayttsentralnogotelevideniyakiy]. Rezhimostupa: http://www.cctv.com/english/special/China-Africa_coop_forum/20091104/104289.shtml, free. — Загл. sekрана.
- 7 Mardashev A.A. *MGIMO(U) Bulletin*, 2012, 2 (23), p. 59–70.
- 8 *The fifth ministerial conference of the Forum on China-Africa cooperation Beijing action plan (2013–2015)*, [ER — Ofitsialnyy sayt foruma sotrudnichestva Kitay-Africa]. Access mode: <http://www.focac.org/eng/ltada/dwjbzjjhys/t954620.htm>, free. — Загл. sekрана.

- 9 *Zhōngguó huì duì fǎzhīhuì zhèngcè wénjiàn* (*The political document of China concerning Africa*), [ER — the official site of the Central Government of the People's Republic of China]. Access mode: http://www.gov.cn/ztl/zlt/content_428674.htm, free. — Zagl. from the screen.
- 10 *In Guiyang the 4th Week of exchanges in the field of education «China ASEAN» opened*, [ER — Xinhua news agency]. Access mode: http://russian.news.cn/culture/2011-08/18/c_131057922.htm, free. — Zagl. from the screen.
- 11 *China and ASEAN seek for acceleration of process of integration of an education system*, [ER — Renmin zhibao online]. Access mode: <http://russian.people.com.cn/31517/7093000.html>, free. — Zagl. from the screen.
- 12 *The Delhi declaration*, [ER — the official site of the Russian President Administration]. Access mode: http://kremlin.ru/ref_notes/1189, free. — Zagl. from the screen.
- 13 *UNESCO and Ministers of Education of the countries of BRICS came to the agreement on cooperation expansion*, [ER — the official site of UNESCO]. Access mode: http://www.unesco.org/new/ru/unesco/aboutus/whoweare/directorgeneral/singleviewdg/news/unesco_and_brics_ministers_of_education_agree_on_basis_for_enhanced_cooperation/#.U5Cu9d6ULic, free. — Zagl. from the screen.
- 14 *The declaration on creation of «Shanghai Cooperation Organisation»*, [ER — the official site of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation]. Access mode: <http://www.mid.ru/bdomp/nsrasia.nsf/3a0108443c964002432569e7004199c0/432569d80021985f43256a70006cacf4!OpenDocument>, free. — Zagl. from the screen.
- 15 *Shànghǎi hézuò zǔzhī dàxué* (*University of the Shanghai Cooperation Organisation*), [ER — the encyclopedia «A canoe baiyke»]. Access mode: <http://baike.baidu.com/view/4361848.htm>, free. — Zagl. from the screen.
- 16 *The concept of SCO University*, [ER — the official site of University of the Shanghai Cooperation Organisation]. Access mode: http://www.eduweek.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=2&lang=ru, free. — Zagl. from the screen.
- 17 Vozovikova T. *the Weekly newspaper of scientific community Poisk*, 2012, 21, p. 20–21.
- 18 *Jiàoyùbù zhīshǔ gāoděng xuéxiào* (*The list of the higher educational institutions which are under authority of the Ministry of Education of the People's Republic of China*), [ER — the official site of the Ministry of Education of the People's Republic of China]. Access mode: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_347/201307/153731.html, free. — Zagl. from the screen.
- 19 Borevskaya N.Ye. *An information and analytical note «The main tendencies of a development of education in the People's Republic of China on a medium-term and long-term outlook (2010–2020)»*, [ER — Confidential educational fund]. Access mode: <http://www.dof-edu.ru/ru/stati-o-shkolnom-obrazovanii/112-informatsionno-analiticheskaya-zapiska-qosnovnye-tendentsii-razvitiya-obrazovaniya-v-knr-na-srednesrochnuyu-i-dolgosrochnuyu-perspektivu-2010-2020-gg>, free. — Zagl. from the screen.
- 20 Farrell D., Grant A. *China's looming talent shortage*, [ER — McKinsey Global Institute]. Rezhim dostupa: http://www.mckinsey.com/insights/mgi/in_the_news/looming_talent_shortage_in_china, free. — *sekrana* Zagl.
- 21 *Diplomas more than 540 Russian higher education institutions recognize in China*, [ER — Xinhua news agency]. Access mode: http://russian.news.cn/culture/2014-01/14/c_133043543.htm, free. — Zagl. from the screen.
- 22 *Regulations Regarding the Assessment and Recognition of Foreign Academic Credentials for Institutions of Higher Education*, [ER — the official site of the Ministry of Education of the People's Republic of China]. Access mode: <http://english.moe.gov.tw/content.asp?CuItem=7364&mp=1>, free. — Zagl. from the screen.
- 23 *Xuéwèi shòuquán diǎn hé gé pínggū bànfǎ* hé *«Bóshì shuòshì xuéwèi lùnwén chōujiǎn bànfǎ» gōngkāizhēngqiú yìjiàn* (*Otkrytayapublikation «Otsenkadeyatelnostisovetapouchenymstepenyam» and «Proverkadoktorskikhmagisterskikh dissertatsiy»*), [ER — the official site of the Ministry of Education of the People's Republic of China]. Access mode: <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s248/201401/161658.html>, free. — Zagl. from the screen.
- 24 Yeun P. *6 Foreign Diplomas that the Ministry of Education Does Not Recognize*, [ER]. — Access mode: <http://www.chineseducation.ca/6-foreign-diplomas-that-the-ministry-of-education-does-not-recognize>, free. — Zagl. from the screen.

S.Benčíč

*Pan-European University, Faculty of Mass Media, Bratislava, Slovakia
(E-mail: stanobencic@gmail.com)*

Theoretical and Practical Outlines for Writing Abstract in English

Recent academic and professional writing regularly requires from authors to write competent abstracts. The paper deals with theoretical norms and practical outlines about mentioned writing skill. Many text books and studies have been already devoted to that topic, so author of the paper compiled basic hints which are understandable and useable in English for academic purposes teaching or in practice. Besides theoretical background and definitions, practical patterns are the main asset of the paper. The paper will help students and university teachers who are concerned in writing in English and to meet the demands they will face in college, university, as well as on the job.

Key words: academic writing, descriptive and informative abstracts, puzzle scheme, norms, outlines, usage, theoretical background, practical hints.

Looking through academic and professional abstracts, a reader can evaluate its value and function. The quality is connected to norms, standards and keeping rules. The comparison of various abstracts from various countries stimulates to work out basic recommendations and ideas how to write it. To form universal advice and disseminate it to scholars, university students and scientists is a positive matter of globalisation and world information exchange. The sophisticated abstract is a «lighthouse» in the world with overcrowded and saturated information systems. The aim if this article is the summarise problems related to abstract writing.

1 Two types of abstracts

Basically, authors distinguish to types of abstracts:

descriptive

and

informative.

Descriptive (called also indicative) abstract merely identifies the areas to be covered in the article or report. It is an extended statement of purpose or scope. Such an abstract is only useful for a very long report, because it demonstrates only the paper's organization, not its content. The informative abstract summarizes the entire report and gives the reader an overview of the facts that will be laid out in detail in the paper itself. It is rarely longer than one page and should never exceed more than 10 % of the length of the entire report; otherwise it defeats its own purpose [1].

Each abstract should answer Robert *Brown's eight questions which he asked authors.*

1. Who are the intended readers?
2. What did you do?
3. Why did you do it?
4. What happened?)
5. What do the results mean in theory?
6. What do the results mean in practice?
7. What is the key benefit for your readers?
8. What remains unresolved?

2 Abstract Puzzle Scheme

Mostly, authors are not native English speakers and write down abstract requires a lot of time to find out appropriate expressions. The authors are recommended to elaborate the «abstract puzzle» of their own.

a) Purpose/ Problem/ Scope:

Recent.....requires.....to

Taking a broad-based view of.....this paper examines the feasibility of

Presented paper (thesis) deals with the English for Specific purposes within the process of vocational training and recruitment as it is reflected in teaching in EU. Problem of....

The purpose of this paper is to discuss the.....of.....

The aim of this thesis is to contribute to methods of supporting....

In particular, authors focus on the problem of building, designing,

The research falls into this.... area.

A method for.... based onis described utilization The role of.... is discussed and its utilization in the.... is highlighted.

The problem of.... is also of great interest of the thesis.

Requirements for.... are stated and the.... is designed. This.... work is the contribution to the...

b) Methods and sources

Primary and secondary research sources were studied and careful consideration was given to the following criteria:

Many studies have already been devoted to the.... and it may be lay down/ lay down- (s rule), (principle) procedure

Such papers initiate from.... /emanate from, originate from, arise,

The authors show a.... by which it is possible to....

c) Description:

Our approach is based on an assumption that...

A model of ... is proposed first.

... are represented by (graph).

This led us to devising an algorithm which uses....

A new system has been devised to control traffic in the city.

Finally we present our proposal of a technique... which allows to....

The.... allows the use of a number of different approaches for ...

The proposed ... was implemented on, but it is easily portable to ...

Experimental.... results from.... proved the efficiency of the ...

The.... is built during the time phase.

Different.... mechanisms may be chosen for.... of....

The toolset was built as a framework for solving different....

After having identified the.... of the...., a.... for.... is presented.

Several aspects of.... are discussed from the point of view of....

The implementation of.... provides basis for.... of proposed....

Approaches to the.... of.... in the.... are demonstrated onexamples.

The applicability of the proposed approach is demonstrated on building a

This system, capable to Provides a basis for.. (its future).

d) Contributions

The main contribution of this thesis is the proposal of two new methods:/

the method for and the method for....

Mechanisms for.... were analysed and the.... was defined.

A architecture for ... was proposed, based upon

The concept of the was introduced.

Rules for of system with a given number of were stated/

/ and their ... proved.

A description based on a was introduced and supported with the/

/ to facilitate a

A for developing was proposed and implemented.

.... structuring of ... is supported.

There is a proposed in this work.

e) Conclusion and Recommendation

The paper concludes sth from sth / from sth that

We have devised a (programming techniques) for (implementing)/

/proposed methods.

We have concentrated on two aspects....

Results of the submitted thesis can be applied in support of....

Results of the submitted thesis can be applied in, thus qualitatively/

/increasing to support the

In particular, could benefit from that kind of support .

It is possible to enhance existing.... with proposed methods.

A novel.... of a system suitable for was introduced.

.... was defined based on comparison of the
 The solution of has already been published.
 The mentioned above methods are
 The approach to may be useful mainly from the aspect of
 The asset of this work is in

3 Theoretical outlines of descriptive and informative abstracts:

The descriptive (indicative) abstract, as its name suggest, indicates the kind of information included in the report or paper. It is a description rather than an exposition (=explanation) and its outline covers [2]:

1. Purpose — e.g. *The purpose of this report is to discuss...*

2. Method — e.g. *Primary and secondary research sources were studied*

3. Description of discussion (= piece of writing that discusses many different aspects of a subject) e.g. *...careful consideration was given to following criteria: required materials, ease of installation, required design modification....., and operating costs.*

4. Key conclusion e.g. *the report concludes that a combination ofshould be used by.....*

5. Recommendations — e.g. several of these.....are recommended, and designs for their implementation are included

3.1 Theoretical outline of informative abstract:

- Plan to write an abstract that is no more than 10 % of the length of the essay.
- In the first draft, note key facts, statistics, etc. that you need to include.
- Do not include a statement of scope; a sentence like «this paper will look at....» is inappropriate in an informative abstract.
- Be sure to omit or condense lengthy examples, tables, and other supporting detail.
- Revise the draft into smooth, stand-alone prose; the abstract itself should be a mini-essay.
- Edit the revision. Be sure that the abstract is complete and accurate. Double check that the abstract is written in the same voice (form) as is the paper [3].

Typically, an informative abstract answers these questions in about 100–250 words:

The informative abstract is intended to provide readers all essential information contained in the report.

The informative abstract covers:

1. Introduction.
2. Problem.
3. Scope.
4. Purpose.
5. Discussion.
6. Conclusions.
7. Recommendations.

3.2 Qualities and common problems and potential uses

An effective abstract is understandable to a wide audience and uses one or more well developed paragraphs. These are unified, coherent, concise, and able to stand alone. It uses an introduction/body/conclusion structure which presents the article, paper, or report's purpose, results, conclusions, and recommendations in that order and it follows strictly the chronology of the article, paper, or report. Information is written in logical connections. New information is not suitable.

If the abstract is too long, it may be rejected — abstracts are entered on databases, and those is usually a specified maximum number of words. Abstracts are often too long because people forget to count their words and make their abstracts too detailed. Abstracts that are too long often have unnecessary details. The abstract is not the place for detailed explanations of methodology or for details about the context of your research problem because you simply do not have the space to present anything but the main points of your research

Abstract that is too short is not better. If publisher's word limit is two hundred but an author writes only ninety words, he or she probably has not written it in sufficient detail. In many cases readers decide whether to read the rest of your research from looking at the abstract. Many writers do not give sufficient information about their findings It is like advertising [4].

Several potential uses for abstracts:

- An executive preparing a comprehensive report might ask her assistant to abstract articles from different levels of periodicals to provide information quickly and to help her decide whether to read the complete articles.

- A professional might read the abstract accompanying a journal article to decide if it is worth her time to read the full article.
- Libraries subscribe to abstracting journals and series (including *Dissertation Abstracts International*) to provide an overview of content.
- Certain congressional and association newsletters provide abstracts of newspaper articles that pertain to issues relevant to their memberships.

4 Conclusion

Science, research, and universities are about principles. The principles involve basic truth, good behaviours, and logical judgements. Principles in chemistry mean an element that make a consistency, especially one that gives some special quality or effect. Abstracts and headings are significant parts of mentioned writings that require authors' professional awareness [5]. To standardize academic, scholastic, theoretical and intellectual writing supports comprehension, survey information and self discipline of authors. University teachers have to pay attention to abstract writing to improve students competencies, logical thinking, and generally to increase the university rating. More and more people use an abstract service that provide abstract from their publications. It is the topic of immediate interest in today's knowledge based society where profit from usage of information plays more important role than that one from crude oil. Better abstracts make better articles.

References

- 1 Benčič Stanislav. English for PhD. students: How to write exam papers and survive viva Nitra: ASPA, 2009. — 125 p
- 2 Broun Robert. Special Issue for Authors and Editors 1004/1995, on line 2 Oct., 2014. — [ER]. Access mode: <http://web.archive.org/web/19971014014626/http://www.mcb.co.uk/literati/write.htm>
- 3 Murray, Rowena. How to write a thesis, Berkshire: Open University Press, 2002. — 287 p.
- 4 Urban Stanislav LADOŇSKI Wiesław. Ja napisać dobra prace magisterska, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Oskara Langego, 2003. — 236 p.
- 5 Svec Štefan a kol. Metodológia vied o výchove. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 1998. — 302 p.

С.Бенчич

Ағылшын тілінде түйін жазудың теориялық және практикалық сипаттамалары

Мақалада соңғы уақытта ғылыми және кәсіби жазылым авторлардан жүйелі түрде сауатты түйін жазуды талап етеді. Сол себепті мақала жазу қабілетіне қатысты теориялық және практикалық нормалар қарастырылды. Көптеген оқулықтар мен зерттеулер бұл тақырыпты әлдеқашан зерттеген, сондай-ақ автор академиялық мақсаттағы ағылшын тіліне сәйкес және оны оқытуда немесе тәжірибе жүзінде пайдалануға болатын негізгі ұсыныстарды жинақтаған. Мақаланың негізгі үлесі — теориялық алғышарттар мен анықтамалардан бөлек, практикалық мысалдардың болуында. Жұмыс ағылшын тіліндегі жазылымға қызығушылық танытатын студенттер мен оқытушыларға, колледж, университет және сонымен қатар күнделікті жұмыста кездесетін талаптарға сай келуге көмектеседі.

С.Бенчич

Теоретическая и практическая характеристики составления аннотации на английском языке

В статье отмечено, что в последнее время научное и профессиональное письмо требует от авторов написания систематически грамотного реферата. Подчеркнуто, что данная статья рассматривает теоретические и практические нормы относительно навыка письма. Рассматриваемая тема неоднократно поднималась во многих учебниках и исследованиях. Таким образом, автор дает основные рекомендации по практическому использованию и преподаванию языка для академических целей. Кроме теоретического анализа, в статье приведены примеры. Данная статья предназначена для студентов, преподавателей колледжей и университетов, занимающихся исследованием в данной области.

Р.С.Каренов

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова
(E-mail: rkarenov@inbox.ru)

Эффективные технологии современного управления компанией (предприятием, организацией)

Подчеркивается, что расширение функций, полномочий и ответственности финансовых управляющих ставит перед ними задачу освоения новых технологий в стоимостном подходе к управлению компанией. Отмечается, что наиболее прогрессивными на сегодняшний день являются такие технологии, как: ABC-метод управления товарно-материальными ценностями; система управления качеством «шесть сигм»; экономическая добавленная стоимость компании. Автором доказывается, что внедрение этих технологий в повседневную практику призвано помочь управляющим скоординировать процесс управления компанией и направить его на достижение основной стратегической цели — создание и рост стоимости компании с ориентацией на интересы всех заинтересованных лиц.

Ключевые слова: технологии, управление, производственные запасы, распределение, анализ, совмещение, матрица, концепция, факторы, экономическая добавленная стоимость, показатель, расчет.

В настоящее время существует множество управленческих процессов и технологий, которые компания может применять для определения критериев оценки ее деятельности и принятия управленческих решений. Среди наиболее эффективных технологий современного управления компанией (предприятием, организацией) особо можно выделить следующие три:

- 1) ABC-метод управления товарно-материальными ценностями;
- 2) система управления качеством «шесть сигм»;
- 3) экономическая добавленная стоимость компании.

Остановимся подробнее на характеристике этих технологий.

ABC-анализ производственных запасов

В современных компаниях, организациях достаточно часто возникает необходимость ограничить номенклатуру контролируемых производственных запасов. Обычно это происходит вследствие ограничения финансовых и людских ресурсов, а также из-за неоправданности качественного контроля каждого запаса при их значительной номенклатуре. Здесь необходимо выбрать оптимальный вариант агрегирования номенклатуры, минимизирующий затраты на контроль и потери от хранения. Наиболее простым и удобным методом, решающим данную проблему, является метод классификации производственных запасов с выделением наиболее важных из них для контроля. Данный метод получил название ABC-анализа производственных запасов [1–4].

В основе этого метода лежит закон, открытый итальянским экономистом В. Парето. Пример на рисунке 1 дает простую иллюстрацию закона Парето, который применим практически к каждой области человеческой деятельности. Так, примерно 80 % происшествий случаются у 20 % людей. Примерно 80 % ваших продаж обеспечивают 20 % сотрудников.

Применительно к затратам на создание материальных запасов этот закон формулируется следующим образом: 80 % затрат приходится на 20 % видов материалов (заметим, что 80 % выручки предприятия может приходиться на 20 % видов продукции, 80% суммы дебиторской задолженности может числиться за 20 % дебиторов, 80 % кредиторской задолженности может выпасть на долю 20 % поставщиков). Здравый смысл подсказывает, что именно этим 20 % следует уделять приоритетное внимание.

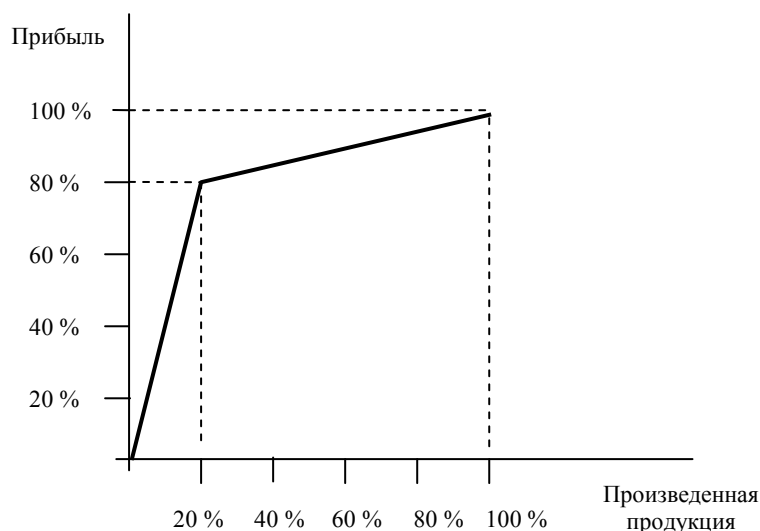


Рисунок 1. Парето-анализ (данные работы [5; 111])

Суть ABC-анализа материальных потоков состоит в распределении всех видов материалов на три группы:

- *группа А* — наиболее дорогостоящие виды материалов (те самые 20 %, на которые приходится 80 % затрат);
- *группа В* — материалы средней важности (те, на которые в сумме приходится 15 % затрат);
- *группа С* — маловажные материалы (те, суммарная стоимость которых составляет всего 5 % всех затрат предприятия на создание материальных запасов).

Логика подсказывает, что материалы группы *А* заслуживают повышенного контроля (поскольку здесь усилия будут вознаграждены), материалы группы *В* требуют внимания лишь изредка, а управлению запасами материалов группы *С* не стоит уделять слишком много сил и времени. Именно такая политика поможет предприятию оптимизировать свои затраты на создание материальных запасов, а также наиболее эффективным образом использовать время и усилия своих сотрудников, занимающихся управлением материальными потоками.

Метод ABC-анализ производственных запасов включает в себя [6; 89, 90]:

- ранжирование производственных запасов в порядке понижения их значимости в стоимостном выражении;
- расчет стоимости каждого производственного запаса за определенный период исходя из количества потребления;
- расчет общей стоимости всех потребляемых производственных запасов за определенный период;
- расчет процентного отношения стоимости каждого производственного запаса к общей стоимости;
- определение перечня критических производственных запасов;
- отнесение каждого производственного запаса к соответствующей группе и формирование ABC-групп;
- анализ номенклатуры производственных запасов выделенных групп и определение стратегии контроля и учета для каждой из них.

На основе метода «ABC-анализ производственных запасов» можно также осуществлять ранжирование поставщиков организации, с тем чтобы определить стратегию работы с каждым из них.

Пример формирования ABC-групп производственных запасов представлен в таблицах 1 и 2.

Значимость производственных запасов

Код запаса	Процент общей стоимости запасов
22	40,8
68	32,1
27	10,7
03	6,4
82	5,6
54	3,2
36	0,6
19	0,3
23	0,2
41	0,1
Итого	100

Примечание. Использованы данные работы [6; 90].

Группировка производственных запасов на основе ABC-анализа

Группа	Код запаса	Процент общей стоимости запасов
A	22, 68	72,9
B	27, 03, 82	22,7
C	54, 36, 19, 23, 41	4,4
Итого		100

Примечание. Использованы данные работы [6; 90]

В настоящее время применяют специальные программные средства, позволяющие осуществлять формирование ABC-групп производственных запасов и отслеживать их состояние в интерактивном автоматизированном режиме.

ABC-анализ позволяет концентрировать внимание и усилия на тех направлениях, где ожидается максимальная отдача, поэтому он широко применяется не только для исследования материальных потоков, но и в контроле дебиторской задолженности, выработке товарной стратегии. Еще одна интересная, но, на первый взгляд, неожиданная сфера его применения — анализ информационных потоков.

Результаты ABC-анализа для отдельных категорий анализа целесообразно дополнить XYZ-анализом, который позволяет проводить классификацию товаров на основе сравнения стабильности объема их продаж. Целью анализа является прогнозирование стабильности тех или иных объектов исследования, например, стабильности продаж отдельных видов товаров, колебания уровня спроса [7; 15].

В основе XYZ-анализа основано определение коэффициентов вариации (v) для анализируемых параметров. Коэффициент вариации — это отношение среднего квадратического отклонения к среднеарифметическому значению измеряемых параметров.

$$v = \frac{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}}}{\bar{x}} \times 100\%,$$

где x_i — значение параметра по оцениваемому объекту за i -й период; $\bar{x}$ — среднее значение параметра по оцениваемому объекту анализа; n — число периодов.

Значение квадратного корня есть не что иное, как стандартное отклонение вариационного ряда. Чем больше значение стандартного отклонения, тем дальше от среднеарифметического значения находятся анализируемые значения. Если стандартное отклонение при анализе продаж одного товара равно 15, а другого — 30, это значит, что ежемесячные продажи в первом случае ближе к среднемесячному значению, и они более стабильны, чем во втором. Если стандартное отклонение равно 20, то при среднеарифметических значениях 100 и 100 000 это будет иметь существенно разный смысл. Поэтому при сравнении вариационных рядов между собой используют коэффициент вариации. Коэф-

фициенты вариации 20 и 0,2 % позволяют понять, что во втором случае значения анализируемых параметров значительно меньше отличаются от среднеарифметического значения.

В классическом варианте XYZ-анализа при оптимизация ассортимента товаров к категории X относят товары, характеризующиеся стабильной величиной продаж, незначительными колебаниями в их продажах и высокой точностью прогноза. Значение коэффициента вариации находится в интервале от 0 до 10 %.

Категория Y — товары, характеризующиеся некоторыми колебаниями потребности в них (например, сезонными) и средними возможностями их прогнозирования. Значение коэффициента вариации — от 10 до 25 %.

Категория Z — товары, продажи которых нерегулярны и плохо предсказуемы, точность прогнозирования невысокая. Значение коэффициента вариации — свыше 25 %.

В то же время следует отметить, что эмпирически, с учетом специфики сферы применения данного метода, объектов и параметров анализа, возможно установление других градаций категорий X, Y, Z. Например, для категории X может быть выбран диапазон 0-15 %, для категории Y — 16–50 %, а для категории Z — 51–100 %.

XYZ-анализ представляет интерес для дистрибьюторов и производителей, имеющих свои склады. Любая закупка связана с большими издержками для компании (логистика, хранение и т.д.), а также с прямыми рисками, например, списанием товара по сроку годности. Ведение точной сбалансированной закупки является приоритетной задачей как оптового, так и розничного предприятия. Применяя XYZ-анализ в отношении своих клиентов, можно строить прогноз продаж на будущие периоды, разрабатывать специальные программы для постоянных лояльных (не подверженных различным всплескам заказов) клиентов, а также проводить мероприятия по переводу клиентов из групп Y, Z в группу X.

Таким образом, применение XYZ-анализа позволяет разделить весь ассортимент на группы, в зависимости от стабильности продаж. По полученным результатам целесообразно провести работу по выявлению и устранению основных причин, влияющих на стабильность и точность прогнозирования продаж. При комплексном анализе управления товарными ресурсами наиболее продуктивно совмещение результатов ABC- и XYZ-анализа.

Для совмещения полученных результатов строится совмещенная матрица (рис. 2).

		Группы XYZ-анализа		
		X	Y	Z
Группы ABC - анализа	A	AX	AY	AZ
	B	BX	BY	BZ
	C	CX	CY	CZ

Рисунок 2. Совмещенная матрица (данные работы [7; 19])

Как видно из рисунка 2, в результате совмещения по двум показателям — степень влияния на конечный результат (ABC) и стабильность/прогнозируемость этого результата (XYZ) — получаем 9 групп объектов анализа.

В таблице 3 дается характеристика товаров и отдельных позиций ассортиментной политики для разных клеточек совмещенной матрицы.

Т а б л и ц а 3

Табличное представление результатов ABC- и XYZ-анализа

Группы	X	Y	Z
1	2	3	4
A и B	Товары групп AX и BX отличаются высоким товарооборотом и стабильностью. Необходимо обеспечить их постоянное наличие, но для этого не нужно создавать избыточный страховой запас. Расход товаров этих групп стабилен и хорошо прогнозируется.	Товары групп AY и BY при высоком товарообороте имеют недостаточную его стабильность. Чтобы обеспечить постоянное наличие товара, нужно увеличить его страховой запас.	Товары групп AZ и BZ при высоком товарообороте отличаются низкой прогнозируемостью объема продаж. Попытка обеспечить гарантированное наличие всех товаров данных групп только за счет избыточного страхового товарного запаса приведет к тому, что средний товарный запас компании значительно увеличится. По этим группам следует пересмотреть систему заказов.

1	2	3	4
С	Для товаров группы СХ можно использовать систему заказов с постоянной периодичностью и снизить страховой товарный запас.	По товарам группы СУ можно использовать систему заказов с постоянной суммой (объемом) заказа, но при этом формировать страховой запас, исходя из имеющихся у компании финансовых возможностей.	В группу товаров CZ попадают все новые товары, товары постоянного спроса, поставляемые под заказ и /или для изучения реакции рынка. Часть из них можно безболезненно выводить из ассортимента, а другую часть нужно регулярно контролировать, так как именно из товаров этой группы возникают неликвидные или труднореализуемые запасы, из-за которых компания несет убытки.

Примечание. Использованы данные работы [7; 20].

Товары групп *A* и *B* обеспечивают основной товарооборот компании. Поэтому необходимо, чтобы они постоянно были в наличии. Общепринятой является практика, когда по товарам группы *A* создается избыточный страховой запас, а по товарам группы *B* — достаточный. Использование XYZ-анализа позволяет разработать более точную ассортиментную политику и за счет этого снизить суммарный товарный запас.

Товары группы *AX* и *BX* отличают высокий товарооборот и стабильность. Необходимо обеспечить постоянное наличие товара, но для этого не нужно создавать избыточного страхового запаса. Расход товаров этой группы стабилен и хорошо прогнозируется.

Товары группы *AY* и *BY* при высоком товарообороте имеют недостаточную стабильность продаж и, как следствие, для того чтобы обеспечить их постоянное наличие, нужно увеличить страховой запас.

Товары группы *AZ*, *BZ* при высоком товарообороте отличаются низкой прогнозируемостью продаж. Попытка обеспечить гарантированное наличие по всем товарам данной группы только за счет избыточного страхового товарного запаса приведет к тому, что средний товарный запас компании значительно увеличится. По товарам данной группы следует пересмотреть систему заказов. Часть товаров нужно перевести на систему заказов с постоянной суммой (объемом) заказа, по части товаров необходимо обеспечить более частые поставки, выбрать поставщиков, расположенных близко к вашему складу (и снизить тем самым сумму страхового товарного запаса), повысить периодичность контроля, поручить работу с данной группой товаров самому опытному менеджеру компании и т. п.

Товары группы *C* составляют до 80 % ассортимента компании. Применение XYZ-анализа позволяет сильно сократить время, которое менеджер тратит на управление и контроль над товарами данной группы.

По товарам группы *CX* можно использовать систему заказов с постоянной периодичностью и снизить страховой товарный запас.

По товарам группы *CY* можно перейти на систему с постоянной суммой (объемом) заказа, но при этом формировать страховой запас исходя из имеющихся у компании возможностей.

В группу товаров *CZ* попадают все новые товары, товары спонтанного спроса, поставляемые под заказ, и т. п. Часть этих товаров можно безболезненно выводить из ассортимента, а другую часть нужно регулярно контролировать, так как именно из товаров этой группы возникают неликвидные или труднореализуемые товарные запасы, от которых компания несет убытки. Выводить из ассортимента необходимо остатки товаров, взятых под заказ или уже не выпускающихся.

Матрицу совмещенного анализа можно также применять для рационализации использования труда сотрудников. Товары категории *AX* должны обслуживаться самыми опытными и квалифицированными сотрудниками, а группу товаров, попавших в категорию *CZ*, можно доверить новичкам. Им будет несложно работать с категорией, где заказы происходят реже, допуски по отклонениям выше и жестко лимитируется лишь сумма, расходуемая на данную товарную позицию за определенный период. Если вы берете на работу нового и неопытного сотрудника, то, поручив ему работу с товарами группы *AZ*, вы рискуете понести потери в тот период, когда он набирает необходимый опыт. Если вы поручите ему товары группы *CX*, то он, отработав год, научится нажимать клавиши на компьютере и отсылать заявки поставщику. Если поручить ему товары группы *CZ*, то он и опыт быстро

наберет, и компания от его экспериментов сильно не пострадает, а вам при этом не нужно будет контролировать каждый его шаг.

Итак, использование совмещенного *ABC*- и *XYZ*-анализа позволит:

- повысить эффективность системы управления товарными ресурсами;
- повысить долю высокоприбыльных товаров без нарушения принципов ассортиментной политики;
- выявить ключевые товары и причины, влияющие на количество товаров, хранящихся на складе;
- перераспределить усилия персонала в зависимости от его квалификации и имеющегося опыта.

К достоинствам рассмотренных методов анализа можно отнести следующее [7; 22]:

1. *ABC*-анализ позволяет просто и наглядно изучать большую совокупность экономических данных. Данный метод анализа получил большое развитие благодаря своей универсальности и эффективности. Он может применяться как в деятельности оптовых и розничных торговых предприятий, так и в деятельности организаций — производителей товаров и услуг.

2. Результаты *ABC*-анализа позволяют в дальнейшем рационализировать деятельность по управлению ассортиментом. Проще и легче контролировать и поддерживать ассортимент 20 позиций, чем 100, тем более, когда эти 20 позиций дают 80 % прибыли. В результате необходимо лишь вести, скажем, ежедневный ассортиментный и количественный контроль наличия товаров, относящихся к группе А. В то же время выявляются не только прибыльные товары, но и товары, пользующиеся повышенным спросом, зачастую дешевые.

3. *ABC*-анализ позволяет произвести достаточно быструю, но в то же время эффективную оценку состояния дел на складе, рационально решать вопросы управления запасами.

4. Регулярное сравнение нового и старого *ABC*-индекса позволяет увидеть, на сколько позиций (вверх или вниз по классификации) товар двигался. Результатом этой классификации является возможность увидеть, какие товары пользуются все большей популярностью (находятся в стадии роста по этапам жизненного цикла товара), а какие — в фазе упадка.

5. Применение *ABC*-анализа помогает решать задачи сегментирования потребителей, изучения спроса, выбора эффективных маркетинговых инструментов, рационального использования труда сотрудников.

В то же время можно отметить следующие недостатки данных методов [7; 22, 23]:

1. Возможность попадания в группу *C* товаров-новинок. Возникают трудности в случае динамично меняющейся ситуации, например, при выводе на рынок нового товара (аналогами которого компания до сих пор не торговала) или однократного приобретения каких-то товарных позиций. Когда количество продаж новинки еженедельно растет, *XYZ*-анализ ничего не даст, товар неизбежно попадет в «нестабильную» группу *Z*.

2. *XYZ*-анализ лишен смысла и для предприятий, работающих под заказ. Подобные прогнозы им просто не нужны.

3. На сегментах рынка, на которых разброс значений ежедневных продаж в течение месяца может составлять 50 % и более, применение *XYZ*-анализа может оказаться бесполезным, поскольку все товары попадут в категорию *Z*.

4. Как *ABC*-анализ, так и *XYZ*-анализ ориентированы на их использование в относительно стабильных условиях внешней среды. Кризисные явления, существенные изменения курса валют, изменение конкурентной ситуации и др. резко уменьшают прогнозную ценность полученных результатов. Особенно это касается *XYZ*-анализа, поскольку даже в стабильной ситуации делать прогнозные выводы на основе данных для 3–5 временных периодов надо с большой осторожностью. Следует также признать, что фактическое значение доли оборота объекта имеет больше практического смысла, чем коэффициент вариации.

Несмотря на отмеченные недостатки, *ABC*- и *XYZ*-анализ являются современным инструментом маркетинга, совместное применение которых с другими методами анализа помогает решать вопросы ассортиментной и ценовой политики, выбора рыночных сегментов и каналов сбыта, управления запасами, повышения эффективности использования инструментов маркетинговых коммуникаций.

«Шесть сигм» как инструмент качества

В настоящее время набирает обороты новая концепция управления качеством, в корне отличающаяся от существующих, — концепция «шесть сигм».

Это система управления качеством, которая основана на предположении о том, что от качества инженерных навыков и технологического потенциала зависит возможность разработки мер по выявлению, измерению и своевременному устранению дефектов в технологических процессах. Это позволяет осуществлять обратную связь мероприятий по реализации стратегии с ее конечной целью, направленной на улучшение качества. Статистическая концепция «6σ» применяется сегодня как стратегия делового менеджмента. Данная стратегия основана на анализе количества дефектов (ошибок), возникающих в течение технологического процесса или отклонений от заданных показателей. Концепция метода заключается в том, что если есть возможность измерить число дефектов в процессе, то существуют и способы определения причин данных ошибок и их устранения, а следовательно, выхода на уровень качества с нулевым браком. Сущность применения технологии «шесть сигм» можно выразить в следующих основных понятиях: статистическая основа для измерений ошибок; методология измерения качества; философия максимально возможного совершенства качества; символ качества. Методология «шесть сигм» была впервые сформулирована Биллом Смитом, старшим инженером компании «Моторола», в 1986 г. Концепция этой технологии базируется на таких методологиях совершенствования качества, как контроль качества, стратегия управления качеством (*Total Quality Management — TQM*), технология нулевого дефекта (*Zero Defects*), которые основаны на работах в области изучения менеджмента качества У. Шухарта, Э. Деминга, Дж. Джурана, К.Исикавы, Г. Тагути [8; 80].

Основным статистическим термином в концепции «шесть сигм» является среднееквадратическое отклонение. Данный показатель позволяет понять, насколько производство определенной детали отклоняется от заданной нормы. Из заданных таблиц по стандартным отклонениям можно сделать заключение о вероятности производства детали в границах определенного отклонения.

Основными целями концепции «шесть сигм» являются:

- 1) снижение затрат;
- 2) повышение удовлетворенности покупателя;
- 3) повышение дохода и соответственно чистой прибыли.

Как и в других системах управления качеством, в системе «шесть сигм» существует механизм обучения и тренинга, приспособленный от восточных единоборств.

В рамках концепции «шесть сигм» создается определенная инфраструктура, через которую, в первую очередь, и происходит собственно внедрение данного подхода в культуру организации. К лицам, кого можно назвать агентами «шесть сигм», следует отнести: чемпионов и спонсоров, мастеров черного пояса, черные пояса, зеленые пояса, желтые пояса [9; 253, 254].

1. Чемпионы и спонсоры. Чемпион — это обычно один из высших руководителей, знающий идеологию «шесть сигм» и активно стремящийся к ее успешному внедрению (например, исполнительный вице-президент компании). Кроме того, чемпионами обычно называют всех неформальных лидеров, которые применяют методы «шесть сигм» в своей повседневной деятельности и делятся своими идеями при любой удобной возможности.

Спонсоры — это владельцы процессов, которые помогают инициативе «шесть сигм» и координируют соответствующую деятельность в пределах своей ответственности.

2. Мастера черного пояса — это лица, обладающие наивысшими техническими и организационными навыками. Они обеспечивают техническое руководство программами «шесть сигм». Мастера черного пояса не только должны знать все, что знают черные пояса, но и понимать, на чем основаны те или иные статистические методы, а также корректно применять эти методы в нестандартных ситуациях. Обычно мастера черного пояса сами обучают статистическим методам черные и зеленые пояса.

3. Черные пояса — это лица, прошедшие обучение и тренинг по специальной программе и посвящающие работе над проектами «шесть сигм» от 50 до 100 % своего рабочего времени. Обучение черных поясов часто проходит по следующей схеме: неделя обучения, три-четыре недели применения изученных методов на рабочем месте в процессе реализации очередного проекта «шесть сигм», затем снова неделя обучения и т.д. Черные пояса — лидеры команд, отвечающие за измерение, анализ, улучшение и управление ключевыми процессами, влияющими на рост удовлетворенности потребителей и/или производительность. Черные пояса целиком заняты этой работой.

Черные пояса, работающие на полную ставку, составляют основу менеджмента «шесть сигм». По окончании курса обучения черного пояса сотрудник становится кандидатом на черный пояс. После завершения двух проектов он называется по праву сертифицированным обладателем черного

пояса или черным поясом на полную ставку, в зависимости от состояния отделения, в котором он работает.

4. Зеленые пояса — это лидеры конкретных проектов, возглавляющие соответствующие команды. Они проходят уменьшенный курс обучения (шесть — десять дней). В отличие от черных поясов они тратят на проекты «шести сигм» лишь небольшую часть своего времени, т.е. зеленые пояса аналогичны черным поясам, но заняты этой работой не все время.

5. Желтые пояса — это чаще всего временные рабочие, которые прошли вводное обучение инструментам DMAIC, для того чтобы осознанно участвовать в работе команд, возглавляемых черными и зелеными поясами. Ориентировочно количество некоторых из перечисленных групп выглядит следующим образом: принято считать, что для компании с численностью 1000 человек желательно иметь одного мастера черного пояса и десять черных поясов, 50–70 проектов «шести сигм» в год (по 5–7 проектов на черный пояс в год).

Преимущества, которые предусмотрены в системе «шести сигм», по мнению автора работы [9; 254, 255], таковы:

1) связь между качеством, общим бизнесом и итоговыми (финансовыми) показателями. Повышение качества не является мероприятием, изолированным от общей бизнес-стратегии и итоговых показателей, поскольку основное внимание уделяется производству и характеристикам продукции. Система «шести сигм» концентрируется на снижении затрат (себестоимости), таким образом влияя на итоги. Кроме того, охват сфер деятельности предприятия является более широким: производство, научные разработки и обслуживание;

2) лидерство в верхнем уровне менеджмента. «Шесть сигм» рассматривает участие топ-менеджмента как неотъемлемый компонент общих усилий предприятия по усовершенствованию качества;

3) ясно выраженная цель. В большинстве компаний, использующих другие методы контроля качества, отсутствует ясно выраженная конечная цель. Кроме того, центральной функцией является стабилизация процесса производства, а не его улучшение. Система «шести сигм», в отличие от других систем, направлена на достижение ясно выраженной цели — 3–4 дефекта на миллион единиц продукции;

4) эффективный тренинг — наличие систематического тренинга;

5) преодоление внутренних барьеров. Барьеры внутреннего плана между отделами компании устраняются вследствие тесного сотрудничества в рамках команд проекта;

6) деятельность команды проекта. В системе TQM (тотальный менеджмент качества) уделяется большое внимание работникам первого плана (синим воротничкам), игнорируя роль инженеров и ученых (белых воротничков). Система «шести сигм» уделяет большое внимание созданию команды проекта со смешанным составом.

Система «шести сигм» может быть успешной только при наличии необходимых факторов [9; 255, 256]:

- участие топ-менеджеров. Без участия менеджеров верхнего звена компании настоящее значение «шести сигм» теряет свою привлекательность;
- ясный и понятный девиз, участие всех сотрудников. Поскольку «шести сигм» является новой стратегией предприятия, необходимой является ясная цель, планка для достижения. При этом надо быть осторожным, чтобы не спугнуть сотрудников сложными понятиями;
- хороший подбор проектов, достаточное число черных поясов в проекте. Более тщательный отбор проектов означает быстрый и более эффективный результат. При этом необходим серьезный подход обладателей черного пояса к руководству проектом;
- баланс между краткосрочными результатами и долгосрочным ростом. Получение хороших результатов в течение первых 4–6 месяцев может быть стимулирующим, однако необходимо не забывать о долгосрочных выгодах «шести сигм» — создании более мобильной, ориентированной на покупателя успешной компании;
- открытое признание и поощрение результатов наряду с недостатками. Наряду с успехами необходимо также умение признать свои недостатки, если они существуют. Это помогает своевременно развивать и усовершенствовать стратегию в среде предприятия;
- наличие собственного стиля в «шести сигмах». Корпоративная культура, общие ценности могут добавить колорита при разумном совмещении и того, и другого;

- связь с покупателями и потребителями. Поскольку покупатели определяют понятие качества, их присутствие в процессе принятия решений является немаловажным фактором успеха;
- продолжительный процесс усовершенствования, выделение средств для поддержки процесса. Несколько месяцев тренинга не могут заложить достаточно крепкий фундамент знаний. Именно поэтому нужно уделять немало времени и внимания для создания постоянного процесса обучения;
- разумное, целесообразное использование технологий «шести сигм». При всем разнообразии аналитических инструментов в «шести сигмах» статистика не может решить все проблемы, а лишь дает ответы на поставленные вопросы. Успешное решение проблем зависит от того, насколько целесообразно используется анализ в рамках «шести сигм».

Как и всякие другие подходы, система «шесть сигм» имеет своих горячих поклонников и столь же горячих противников. В частности, имеются следующие мнения:

- 1) концепция «шесть сигм» приводит к тому, что главным для черных поясов становится не удовлетворение потребителя, а вопрос: «Какую экономию даст этот проект?»;
- 2) «шесть сигм» — это инструмент оценки, который не имеет ничего общего с предотвращением проблем;
- 3) большинство черных поясов признают, что 90 % улучшений достигается с помощью 20 % знаний, полученных ими в процессе обучения;
- 4) программы «шесть сигм» эффективны только в компаниях с сильной директивной культурой (мастера черного пояса сообщают, что тратят до 60% времени на сбор данных и отчетность по проектам). Если нажим сверху ослабеет, то все усовершенствования нивелируются;
- 5) обучение корпоративного клиента в академии «шесть сигм» стоит от 1 млн долл. и выше. Это приемлемо только для огромных компаний;
- 6) концепция «шесть сигм» не использует основы ранних систем контроля качества и не предполагает изменения культуры организации и ее стиля менеджмента, поэтому это очередное модное, проходящее увлечение, приносящее огромную прибыль тем, кто им торгует.

Однако эффективно была применена концепция «шесть сигм» в компаниях Motorola, Samsung, LG Electronics и др., которая дала положительный эффект в их деятельности.

Экономическая добавленная стоимость (Economic Value Added — EVA)

EVA — это метод финансовой оценки и характеристики компании, который отражает влияние доходности вложений капитала именно в эту компанию, по сравнению с альтернативными инвестициями, и напрямую увязывает доходность капитала и затраты на него со стоимостью компании [8; 80, 81].

Показатель экономической добавленной стоимости (*EVA*) является широко распространенным и достаточно гибким инструментом оценки как бизнеса в целом, так и его подразделений и отдельных проектов. Значительное преимущество данного показателя заключается в том, что он не требует в своих расчетах строго определенных графиков платежей. Кроме того, расчет *EVA* не зависит от метода выбранного в компании учета, так как рассчитывается на основе экономической прибыли. Данный индикатор позволяет выявлять направления деятельности компании, которые непосредственно генерируют экономическую прибыль. На их основе разрабатывается план управления соответствующими бизнес-единицами [10; 84].

Наиболее распространенная формула расчета *EVA* имеет следующий вид:

$$EVA = NOPAT - CC \times CE,$$

где *NOPAT* (net operating profit after taxes) — операционная прибыль после выплаты налогов; *CC* (cost of capital) — стоимость капитала, т.е. требуемая инвестором норма доходности; *CE* — размер инвестируемого капитала.

Создатели концепции *EVA* разработали около 150 корректировок к показателю чистой прибыли для получения составляющей *NOPAT*. Данные корректировки могут применяться в различных комбинациях, учитывая особенности каждой конкретной компании.

Традиционно при работе с методикой *EVA* применяется от шести до десяти различных поправок, среди которых можно выделить учтенные капитализированные нематериальные активы, например, затраты на НИОКР, отложенные налоги, амортизацию «гуд-вилла». В случае, когда показатель *EVA*

определяется для отдельной бизнес-единицы или инвестиционного проекта, необходимо учитывать себестоимость продукции и услуг, вычитаемых из прибыли при расчете *NOPAT*.

В целом расчет показателя *EVA* для управления компанией осуществляется по всем перспективным вариантам развития бизнеса наряду с другими традиционными показателями оценки эффективности. В том случае, если руководство компании выстраивает управление на максимизации показателя стоимости бизнеса, принятие решений о приоритетности отдельных подразделений и проектов производится исходя из значения *EVA*. Если же при расчетах значение показателя *EVA* становится отрицательным, развитие соответствующего бизнес-направления или реализация инвестиционного проекта не представляются целесообразными.

При внедрении показателя *EVA* в текущую деятельность компании необходимо придерживаться четкой пошаговой структуры построения общей системы управления на основе данного показателя [10; 85, 86].

Во-первых, необходимо координировать деятельность управляющего персонала. Стратегической целью их деятельности должна стать максимизация акционерного капитала компании, т.е. увеличение ее капитализации на рынке, иными словами, рост благосостояния инвесторов. Менеджмент должен четко осознавать, что используемый им капитал имеет определенную стоимость, и первоочередной задачей в связи с этим становится обеспечение такого уровня его доходности, который перекрывал бы общую доходность по отрасли.

Во-вторых, необходимо определить общие подходы к непосредственному расчету показателя *EVA*. Концепция экономической добавленной стоимости развивалась и претерпевала некоторые изменения в течение ряда лет. В результате в настоящий момент существует несколько альтернативных методов вычисления *EVA*. С одной стороны, это в значительной мере расширяет рамки применения данной концепции, так как показатель является в известной степени гибким. Однако вместе с этим перед внедрением методики в структуру управления руководители должны четко определить ее следующие элементы:

- метод расчета чистой прибыли;
- набор соответствующих корректировок *NOPAT*, значимых для конкретной компании;
- метод расчета стоимости капитала, т.е. определение требуемой инвесторами доходности;
- метод расчета размера капитала;
- значения весовых коэффициентов соответствующих направлений бизнеса и влияние управляющего персонала на значение *EVA*;
- система премирования управляющего персонала.

В-третьих, необходимо рассчитать показатель *EVA* за последний истекший период на основе введенной стоимости капитала. Поскольку управление компанией на основе показателя прибыли зачастую ориентировано на максимизацию данного критерия в текущем периоде, то первоначальное значение *EVA* может оказаться отрицательным. На базе проведенных расчетов необходимо проанализировать ситуацию, выявить наиболее слабые, неперспективные бизнес-направления и по результатам анализа разработать план действий, ориентированный на максимизацию стоимости бизнеса.

Список литературы

- 1 Экономика предприятия: Пер. с нем. — М.: ИНФРА-М, 2001. — 928 с.
- 2 Ананькина Е.А., Данилочкин С.В., Данилочкина Н.Г. и др. Контроллинг как инструмент управления предприятием. — М.: Аудит, ЮНИТИ, 1998. — 279 с.
- 3 Горелик О.М. Производственный менеджмент: принятие и реализация управленческих решений: Учеб. пособие. — М.: КНОРУС, 2009. — 272 с.
- 4 ABC-анализ. — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.abc-analysis.ru/>.
- 5 Уорд Майкл. 50-методик менеджмента: Пер. с англ. — М.: Финансы и статистика, 2004. — 200 с.
- 6 Желтенков А.В. Управление операциями. Операционный менеджмент: Учеб. пособие. — М.: ИД ФБК-ПРЕСС, 2005. — 208 с.
- 7 Голубков Е.П. ABC и XYZ-анализ: проведение и оценка результативности // Маркетинг в России и за рубежом. — 2010. — № 3 (77). — С. 12–23.
- 8 Кудина М.В. Новые технологии в стоимостном подходе к управлению компанией // Вестн. Моск. ун-та: Сер. 21 «Управление (государство и общество)». — 2009. — № 2. — С. 73–94.
- 9 Тепман Л.Н. Управление качеством: Учеб. пособие. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. — 352 с.
- 10 Князева И.Г., Заворина Е.С. Использование показателей стоимости в управлении деятельностью компании // Вестн. Омского ун-та. Серия «Мировая экономика и международный бизнес. — 2009. — № 1. — С. 82–88.

Р.С.Каренов

Компанияны (кәсіпорынды, ұйымды) заманауи басқарудың тиімді технологиялары

Мақалада қаржылық басқарушылардың қызмет түрлерінің, құзыреттерінің және жауапкершіліктерінің кеңеюі оларға компанияны қаржылық-құндық тұрғыдан басқаруда жаңа технологияларды игеру міндеттерін жүктейтіндігі айтылған. Қазіргі таңда озық технологиялар ретінде келесілер көрсетілген: тауарлы-материалды құндылықтарды басқарудың ABC-тәсілі; сапаны басқарудың «Алты сигма» жүйесі; компанияның экономикалық қосылған құны. Автор бұл технологияларды күнделікті іс-тәжірибеге енгізу басшыларға компанияны басқару үдерісін үйлестіруге және оны негізгі стратегиялық мақсатқа барлық мүдделі тұлғалардың түпкі мүдделерінің орындалуына әкелетін компанияның құнын арттыруға мүмкіндік беретіндігін дәлелдеген.

R.S.Karenov

Effective technologies of modern management company (for companies)

Stressed that the expansion of functions, powers and responsibilities of financial managers confronts them with the task of developing new technologies in cost approach to managing the company. It is noted that the most progressive today are technologies such as: ABC-control method of inventory values; quality management system «Six Sigma»; economic added value of the company. It is proved that the introduction of these technologies into everyday practice is designed to help manage to coordinate the management of the company and send it to the achievement of the main strategic goal - the creation and growth of the company's value-oriented interests of all stakeholders.

References

- 1 *Enterprise economy: The lane with it*, Moscow: INFRA-M, 2001, 928 p.
- 2 Anankina Ye.A., Danilochkin S.V., Danilochkina N.G. et al. *Controlling as instrument of business management*, Moscow: Audit, YuNITI, 1998, 279 p.
- 3 Gorelik O.M. *Production management: acceptance and implementation of administrative decisions*: Manual. Moscow: KNORUS, 2009, 272 p.
- 4 *ABC analysis*, [ER]. Access mode: <http://www.abc-analysis.ru/>.
- 5 Ward Michael. *50 techniques of management: The lane with English*, Moscow: Finance and statistics, 2004, 200 p.
- 6 Zheltenkov A.V. *Management of operations. Operational management*: Manual, Moscow: FBK-press IDES, 2005, 208 p.
- 7 Golubkow Ye.P. *Marketing in Russia and abroad*, 2010, 3 (77), p. 12–23.
- 8 Kudina M.V. *The Messenger of the Moscow University*: Series 21 «Management (state and society)», 2009, 2, p. 73–94.
- 9 Tepman L.N. *Quality management*: Manual, Moscow: YuNITI-DANA, 2007, 352 p.
- 10 Knyazeva I.G. Zavorina Ye.S. *The Messenger of Omsk university: Series «World economy and international business»*, 2009, 1, p. 82–88.

К.М.Беркімбаев, М.Д.Талдыбаева

Қ.А.Ясауи атындағы ХҚТУ-нің Кентау институты
(E-mail: kamalbek.berkimbaev@yandex.kz)

Қазақ тілі дыбыстарының дифференциалды айырым белгілерін оқыту үдерісінде модельдеу

Мақалада қазақ тіліндегі дыбыстардың дифференциалды белгілеріне оқыту барысында модельдеу әдісін қолдану қажеттілігі айқындалды. Авторлар «модель» және «модельдеу әдісі» түсініктерінің негіздерін анықтады, қазақ тіліндегі дыбыстардың дифференциалды белгілерінің модельдерін көрсетті.

Кілт сөздер: модельдеу, фонетика, қарсы айырылым белгілері, артикуляция, дифференциалды айырым белгілері, дыбыстар, модельдеу әдісі.

Модель дегенде біздің ойымызға, әдетте, адам арнайы жасамақшы болған белгілі бір шынайы нәрсенің немесе жүйенің, құрылғының, сипаттаманың кішірейтілген үлгісі келеді. Модельдерді екі топқа бөліп қарастырамыз: біріншісі — заттай немесе материалдық модельдер, екіншісі — логикалық немесе идеалдық модельдер. Логикалық немесе идеалдық модельдер материалдық түзіліммен байланысты емес, олар зерттеушінің санасында құрылады.

Модельдеу әдісін ғалымдар бірнеше ғасырлар бойы пайдаланып келеді. Кезінде XV ғасырда өмір сүрген Леонардо да Винчи модельдеудің маңызын жақсы түсінген. Сондай-ақ модельдеу әдісін Г.Галилей, И.Ньютон да пайдаланған. Шынайы затқа қарағанда модельмен эксперимент жасау ыңғайлы әрі арзанға түскен.

Модельдеу әдісі — ғылыми танымның зерттеу объектілерін, олардың модельдерін жасап, зерделеу арқылы танып-білу әдісі. Бұл әдіс кез келген затты жылдам, неғұрлым тиімді тәсілмен зерттеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар модель зерттеліп жатқан объектінің субъект баса көңіл қойып отырған қасиеттерін жоғары дәлдікпен бейнелей алады.

Қазақ тілтанымында модель жасау зерттеу әдісі ретінде қолданылмағандықтан, фонетикалық құбылыстар мен заңдылықтарды модельдеу дәстүрге айналмаған. Бүгінгі таңда қолданба лингвистиканың дамуы, ақпарат сараптау, әдістеме саласындағы көрнекілікті қамтамасыз ету, компьютер технологиясының жетілуі тілдік модельдерге мұқтаж болып отыр. Тілдік модельдер жасау бүгінгі күннің сұранысынан туып отырғаны айдан анық.

Модельдеу әдісін қазақ тілінің фонетика саласында да қолдануға болады. Нақтырақ айтсақ, тілдің дыбыс жүйесін оқыту барысында бұл бірден-бір қажет әдіс болып табылады. Модель мен фонетикалық ғылыми еңбектердің құрамындағы көрнекі материалдың (график, схема, сурет т.б.) арасында айырма бар. Модель өте дәл болмайды, фонетикалық құбылыс немесе заңдылықты шамалап көрсетеді, оның басты белгілерін шартты түрде алады, араларында қарапайым ғана ұқсастық болады [1; 5]. Әр тілдің дыбыс құрамы сол дыбыстардың өзара жүйелі байланысы арқылы ғана анықталады. Ал жүйелі байланыс дыбыс белгілерінің өзара сабақтас тізбегінің арқасында ғана іске асады. Содан барып тіл дыбыстарының жүйесі құрылады. Әр тілдің өзіне ғана тән дыбыс құрамы мен дыбыс жүйесі болады. Сол сияқты қазақ тілінің де өзге тілдердің дыбыс құрамы мен дыбыс жүйесіне ұқсамайтын өзіндік дыбыс құрамы мен дыбыс жүйесі бар. Тілдің дыбыс жүйесі дегеніміз айырым белгілердің өзара сабақтастығы мен өзара байланысы болып табылады. Қазақ тілі дыбыстарының айырым белгілерінің құрамы өте күрделі. Айырым белгілердің қайшы, тізбек деп аталатын топтары бар. Қазақ тілі дыбыстарының айырым белгілерінің бір тобын қарсы [айырым] белгілер деп атаймыз. Қарсы айырым белгілер жұптасып тұрады және олардың фонетикалық (жасалым, айтылым, естілім) көрсеткіштері барлық уақытта бір-біріне қарсы болады:

- жасалым (артикуляциялық) тұрғысынан сөйлеу мүшелерінің қатысы (жасалу орны, жасалу тәсілі немесе дауыс желбезегінің қатысы) бір-біріне кереғар болады;
- айтылым (акустикалық) тұрғысынан физикалық (бедертаңбаның — спектограмманың, әуентанбаның интонограмманың және толқынтаңбаның — осциллограмманың) көрінісі бір-біріне кереғар болады;
- естілім (перцепциялық) тұрғысынан үн түйсінім әсері бір-біріне кереғар болады.

Қарсы белгілер тек екі дыбыстың ғана арасында болады, сондықтан да олардың формулалық тізбегі қысқа болады:

$$A_1 - A_2 \text{ немесе } B_1 - B_2, \text{ немесе } C_1 - C_2.$$

Дыбыс құрамы өзгеріп отыруы мүмкін, ал жұп саны барлық уақытта тұрақты болады.

Дауыс желбезегінің қатысына байланысты қазақ тілінің дыбыстары толымды/толымсыз қарсы белгілері арқылы екі топқа жіктеледі. Бұл жерде дыбыс жіктелімінің басты айырым белгісі ретінде дауыс желбезегінің (дауыс жарғағы немесе дауыс шымылдығы деп те аталады) тербеліс ауқымы (ені) алынады. Сондықтан да дауыс желбезегінің тербеліс ауқымын белгілеу үшін жаңа атау (термин) алуға тура келеді.

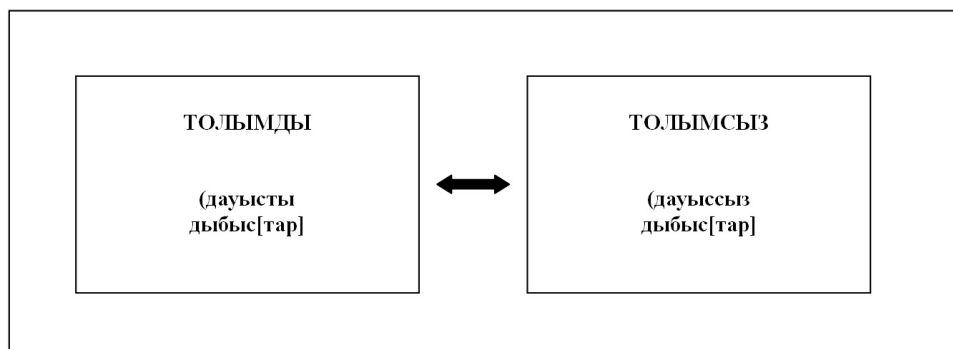
Дауыс желбезегінің толық тербелімі арқылы жасалған дыбыстарды *толымды дыбыстар* деп атаймыз. Дауыс желбезегінің толық тербелімі арқылы жасалған дыбыстардың артикуляциялық белгісі толымды болады.

Дауыс желбезегінің толық тербелмеуі арқылы жасалған дыбыстарды *толымсыз дыбыстар* деп атаймыз. Дауыс желбезегінің толық тербелмеуі арқылы жасалған дыбыстардың артикуляциялық белгісі толымсыз болады.

Қазақ грамматикасында синтаксис саласында толымды/толымсыз атауын пайдаланудың дәстүрлі үлгісі бар: толымды сөйлем/толымсыз сөйлем [2]. Ендеше, толымды/толымсыз атауын фонетикалық мағынада қолдануға болады. Термин ретінде оңай және жеңіл орнығады. Өйткені ұғым мен атау бір-бірімен астасып жатыр: ұғымнан атау көрініп тұр, керісінше, атаудан ұғым көрініп тұр (термин жасаудың А.Байтұрсынұлы дәстүрі). Сонымен, толымды десек, дауыс желбезегінің толық тербелісін түсінеміз, толымсыз десек, дауыс желбезегінің толық тербелмегенін түсінеміз.

Дауыс желбезегі толық тербелсе, оның бір ғана толымды нәтижесі болады, ал толық тербелмесе, онда оның бірнеше толымсыз нәтижесі болуы мүмкін. Өйткені дауыс желбезегінің тербеліссіз қалпы мен толық тербелімге дейінгі аралықта бірнеше саты болуы мүмкін: тербеліссіз, тербеліңкі, тербелімді. Қазақ тілі дыбыстарының жүйесінде толымсыз белгісінің құрамында үш деңгей бар екен. Соның нәтижесінде толымды белгісіне қарағанда толымсыз белгісінің құрылымы күрделі болады.

Қазақ тілі дыбыстарының толымды/толымсыз қарсы белгісінің көрнекі моделі олардың ара қатынасын нақты көрсетеді (1.1-сур.).



1.1-сурет. Қазақ тілі дыбыстарының толымды/толымсыз қарсы белгілерінің моделі

Модель құрамындағы қарсы жебе ($\leftrightarrow$) айырым белгілерінің бір-біріне қарсы (толымды/толымсыз) екенін көрсетеді. Модель ішіндегі кіші шаршылар толымды/толымсыз айырым белгілеріне тән дыбыс топтарын (дауысты/дауыссыз) көрсетеді. Ал сыртқы көмкерме шаршы қарсы белгілердің сабақтас байланысын, яғни бүтін бір жүйе құрап тұрғандығын, айқындайды.

Кез келген фонетикалық құбылыстың негізінде артикуляция жатады, басқаша айтқанда, дыбыс алдымен артикуляциялық тұрғыдан талдану керек.

Қазақ тілі дыбыстарының жасалымына дауыс желбезегінің қатысын модель үлгісіне салып, көрнекілеп шығуға болады. Жалпы қазіргі қазақ фонетикасында дыбыс артикуляциясын модельдеудің тың үлгісі бар. Артикуляциялық белгілерді модельдеу барысында профессор Ә.Жүнісбек ұсынған қазақ тілінің артикуляциялық базасын әрқашан басшылыққа алып отыратын боламыз [3]. Өйткені бұған дейін қазақ тілінің артикуляциялық базасы жайлы мәлімет қазақ фонетикасында болған жоқ. Қазақ тілінің артикуляциялық базасының моделі көптеген зерттеулерге

негіз болып, жаңа зерттелім бағыттарына жол ашты: қазақ тілі дыбыстарының үндесім түрленімі, үйлесім түрленімі, шеп түрленімі, тіркес түрленімі т.б. зерттеулер жүргізілді және жүргізіліп жатыр.

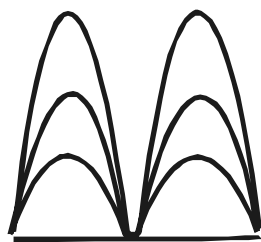
Қазақ тілі дыбыстарының жасалымына дауыс желбезегінің артикуляциялық қатысының мәні зор. Өйткені дауыс желбезегінің толымды/толымсыз тербелісі арқылы ғана дауысты/дауыссыз дыбыстар ортақ жүйе құрамына енеді. Сонда ғана дауысты және дауыссыз дыбыстарды қазақ тілінің дыбыс құрамына біріктіре аламыз.

Дауыс желбезегінің толық тербелімі арқылы дауысты дыбыстар жасалады. Дауысты дыбыстардың айырым белгісі толымды деп аталады. Дауыс желбезегінің толық емес тербелімі арқылы дауыссыз дыбыстар жасалады. Дауыссыз дыбыстардың айырым белгісі толымсыз деп аталады.

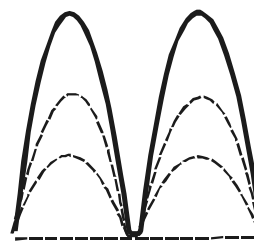
Сонымен, дауыс желбезегінің толымды/толымсыз қатысы арқылы қазақ тілі дыбыстары екі топқа жіктеледі.

Дауыс желбезегінің артикуляциялық моделі (1.2-сур.) оның тербеліс қалпын түгел қамтиды. Сондықтан да дауыс желбезегінің тербеліс үлгісі күрделі болып тұр. Тербеліс үлгісі төрт деңгейлі.

Алайда біз үшін оның дауысты/дауыссыз белгілеріне ғана сай тербелім деңгейі қажет.



1.2-сурет. Дауыс желбезегінің толық тербеліс түрлері



1.3-сурет. Дауысты дыбыстардың толымды моделі

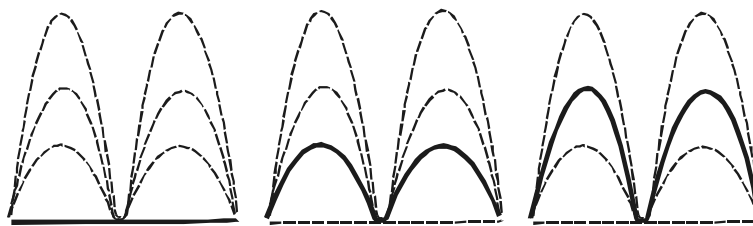
Дауыс желбезегінің толық тербеліс үлгісінің ішінен дауыстыға тән тербелімін бөліп аламыз. Дауысты толық тербеліс арқылы жасалатын болғандықтан, ең жоғарғы толқын сызықты қою бояумен бөлектеп беріп отырмыз (1.3-сур.). Дауысты дыбыстарды сөз еткенде қалған тербеліс деңгейлеріне әзірге мән бермейміз.

Дауыс желбезегінің толық тербелісі өзге деңгейлерден жоғары бөлектеніп тұр.

Дауысты дыбыстардың толымды белгісі дауыссыз дыбыстардың толымсыз белгісіне тікелей қарсы (оппозиция) тұрады. Сондықтан бұл тұста дауыстылардың ішкі жіктелім белгілері (жалаң, құранды, тілдің көлденең және тік қалпы, ерін қатысы) есепке алынбайды. Өйткені, мысалы, дауысты дыбыстың ашық белгісі дауыссызға тікелей қарсы белгі (оппозиция) бола алмайды. Ашық дауысты өзге дауыстылармен (қысаң дауысты, тіл ортасы дауысты, езу дауысты, ерін дауысты т.б.) топтасып барып, бүтін дауысты бірлік ретінде ғана дауысты/дауыссыз болып қарсы белгі құрайды. Сондықтан дауысты дыбыстардың бүкіл құрамы бір ғана толымды белгісіне ие болып, бір бүтін тілдік бірлік ретінде алынады.

Сонымен, қарсы белгілердің бір сыңарының басын аштық. Енді екінші сыңарын табу керек болады. Өйткені жалғыз белгіден қандай да бір жүйе (система) құралмайды. Басы бүтін жүйе құралу үшін кем дегенде екі белгі болу керек. Жоғарыда айтылғандай, егер дауысты болмаса, онда дауыссыз да болмайды, керісінше, дауыссыз болмаса, онда дауысты да болмайды. Егер олардың белгілеріне келетін болсақ, онда толымды белгі болмаса, толымсыз белгі болмайды, керісінше, толымыз белгі болмаса, онда толымды белгі де болмайды.

Ендеше, дауыс желбезегінің толық моделінің ішінен оның толымсыз тербелісін табамыз. Толымсыз белгісінің түрлері шексіз болуы мүмкін және әр тілде оның саны да әр түрлі болады. Қазақ тілі үшін толымсыз белгінің үш түрі бар: дауыс желбезегі бейтарап қалады — тербеліссіз; дауыс желбезегі жартылай тербеледі — тербелінкі; дауыс желбезегі мол тербеледі — тербелімді. Әзірге оларды топтап қана алып, үшеуін де қою сызықпен бөлектеп қоямыз (1.4-сур.).

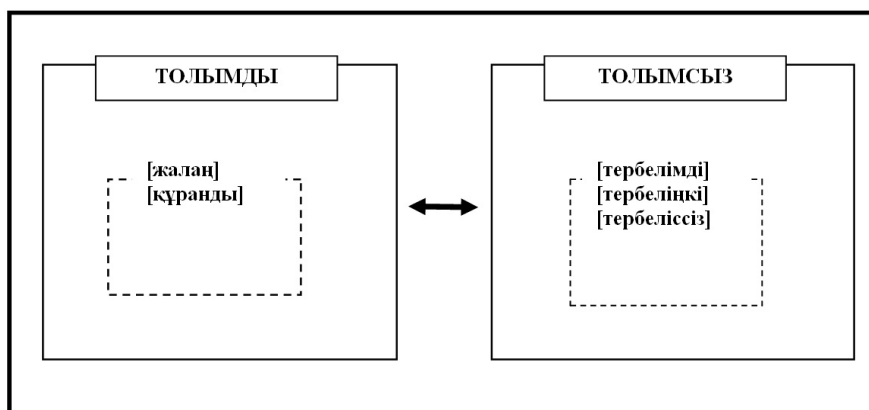


1.4-сурет. Дауыссыз дыбыстардың толымсыз моделі

Дауыссыз дыбыстардың толымсыз белгілері жеке-жеке бірлік ретінде дауыстының толымды белгісіне қарсы белгі бола алмайды. Себебі толымды/тербеліссіз (немесе толымды/тербеліңкі, немесе толымды/тербелімді) қарсы белгісін жұптап көрсетуге болмайды. Өйткені олар бір-біріне тікелей қарсы белгі бола алмайды.

Дауыссыздың толымсыз белгілерінің түрлері дауыстының толымды белгісіне қарсы белгі болу үшін үшеуінің басы бірігіп, бір бүтін толымсыз белгіге бірігіп барып қана толымды/толымсыз қарсы белгісінің жұбын құрай алады (1.5-сур.).

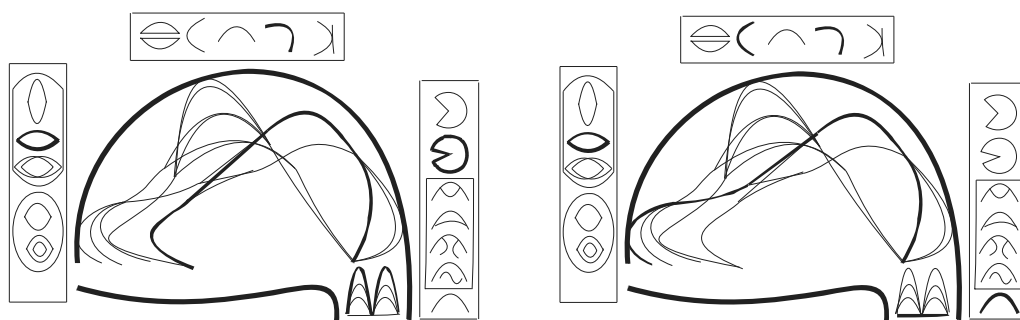
Қазақ тілі дыбыстарының толық құрамы, ең алдымен, толымды/толымсыз қарсы белгілерінің арқасында дауысты/дауыссыз болып үлкен екі топқа жіктеледі.



1.5-сурет. Қазақ тілі дыбыстарының толымды/толымсыз қарсы белгілерінің толық моделі

Толымды/толымсыз белгілерінің артикуляциялық салыстырма моделінен олардың өзара айырмашылығы анық көрінеді (1.6-сур.). Бұл жерде дауысты/дауыссыздың бір-бір ғана үлгісін келтіріп отырмыз.

Жоғарыдағы анықтамалар мен көрнекі суреттерден көрініп тұрғандай, негізгі белгі әрі қарай ішкі белгілерге жіктеліп кетеді. Мысалы, қазақ тілі дыбыстарының толымсыз белгісінің құрамында тербелмелі, тербеліңкі және тербеліссіз белгілері бар. Ал қазақ тілі дыбыстарының толымды белгісінің құрамында жалаң және құранды белгілері кездеседі. Ішкі белгілер өзара топталып *шағын жүйе* (минисистема, немесе подсистема) құрайды. Сондықтан олар сол шағын жүйе ішінде ғана бір-біріне қарсы белгі бола алады. Мұндай ішкі белгілердің тобын *үйірлі белгілер* деп атап отырмыз. Ұсынылып отырған атаудың негізі мамандарға етене таныс. Өйткені қазақ грамматикасында «үйірлі мүшелер» деген атау бұрыннан қалыптасқан.



1.6-сурет. Толымды/толымсыз қарсы белгілерінің артикуляциялық үлгісі

Толымды/толымсыз белгілерінің артикуляциялық салыстырма белгілері. Төмендегі кестеде толымсыз белгілерінің саны бірден артық болатынын көруге болады. Толымсыз белгілердің саны әр тілде әр түрлі болатындығы жоғарыда айтылды. Қазақ тілі үшін толымсыз белгілердің саны үшеу екенін тағы да қайталап кетуге болады.

К е с т е

**Қазақ тіліндегі толымды/толымсыз қарсы белгілерінің
артикуляциялық салыстырма кестесі**

Толымды (дауысты)	Толымсыз (дауыссыз)
Тербелмелі	Тербелімді Тербеліңкі Тербеліссіз

Толымды/толымсыз белгілерінің артикуляциялық сипатын толық/жартыкеш деп атауға болады. Өйткені дауыс желбезегінің қатысы бірде толық, бірде жартыкеш болып келеді.

Сонымен, қарсы айырым белгілерінің арқасында қазақ тілінің дауысты/дауыссыз дыбыстарының біріккен жүйесі шығады. Егер қазақ тілінде дауысты дыбыс болмаса, онда дауыссыз дыбыс та болмайды. Ендеше айырым белгілердің өзара сабақтастығы арқасында қазақ тілінің толық дыбыс жүйесі құралып тұр.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Жүнісбек.Ә. Қазақ тілі дыбыстарының артикуляциялық моделі. — Алматы: Арыс, 2005. — 112 б.
- 2 Қазақ грамматикасы. — Астана: Елорда, 2002. — 783 б.
- 3 Жүнісбек Ә. Қазақ фонетикасы. — Алматы: Арыс, 2009. — 308 б.

К.М.Беркимбаев, М.Д.Талдыбаева

**Моделирование в процессе обучения по дифференциальным
признакам звуков казахского языка**

В статье обоснована необходимость использования метода моделирования в процессе обучения дифференциальным признакам звуков казахского языка. Авторами определена сущность понятий «модель» и «метод моделирования», а также представлены разработанные модели дифференциальных признаков звуков казахского языка.

K.M.Berkimbayev, M.D.Taldybayeva

Modeling at the process of teaching of differentia of Kazakh language sounds

This article substantiates the necessity of using the method of modeling in learning the sounds distinctive features of the Kazakh language. The authors defined the essence of the concepts of «model» and «modeling method», and present the created models of distinctive features sounds of the Kazakh language.

References

- 1 Zhunusbek A. *Articulatory model of the sounds of Kazakh language*, Almaty: Arys, 2005, 112 p.
- 2 *Grammar of Kazakh language*, Astana: Elorda, 2002, p. 122.
- 3 Zhunusbek A. *Kazakh phonetics*, Almaty: Arys, 2009, 308 p.

УДК 101.1: 316.4

М.А.Куратченко

*Новосибирский государственный педагогический университет, Россия
(E-mail: mkuratchenko@gmail.com)*

Инклюзивное образование в Китайской Народной Республике Опыт интерпретации социально-культурной оппозиции «норма» и «антинорма»

Статья посвящена исследованию категорий «нормы» и «антинормы» в китайской традиции и, как следствие, влиянию данных категорий на восприятие лиц с ограниченными возможностями в обществе. Отмечено, что отношение к людям, которые отличаются от других, в традиционной культуре тесно связано с представлением о необходимости сохранения стабильности в обществе, что является основой для воспроизводства обычаев и текстов. Автором отмечено, что изучение создания системы инклюзивного образования в КНР — это, с одной стороны, еще один сюжет в исследовании способов адаптации традиционной культурой иностранных заимствований, с сохранением как традиционных, так и инновационных компонентов, а с другой — чрезвычайно интересный опыт масштабной организации миллионов людей для предоставления возможности получения образования, профессии людям с ограниченными возможностями. В статье доказано, что это уникальное явление, не имеющее аналогов в мире.

Ключевые слова: норма, антинорма, китайские традиции, категория лиц с ограниченными возможностями в обществе, система инклюзивного образования в КНР, способы адаптации традиционной культуры иностранных заимствований, инновационные компоненты.

Обсуждение проблем и перспектив инклюзивного образования принято начинать с обращения к европейскому опыту. Распространение европейского опыта поддерживается постоянно действующими образовательными и научными центрами, созданными на территории России как результат грантовой поддержки Европейского союза (ЕС). Несмотря на то, что изучение европейского опыта остается ведущим трендом, представляется важным обращение к опыту азиатских стран.

Однако в данной статье предлагается обращение к опыту современного Китая. Связано это с тем, что до последнего времени такие социальные вопросы, как регуляция населения, социальная девиация, проблемы социальных меньшинств не выносились за пределы «китайской избы», были табуированы, надежно укрыты от глаз иностранцев. Беспрецедентное развитие китайской экономики, усиление международных контактов и связанный с этим интерес к КНР специалистов практически всех отраслей знания оказались неспособны прояснить озвученные темы. Связано это, как представ-

ляется, не только с запретом на обсуждение данных вопросов, но и с непониманием более серьезного уровня: зачастую, называя вещи одинаковыми именами, китайские и иностранные специалисты вкладывают в них разный смысл, дают различные оценки одинаковым категориям, по-разному определяют источники проблемы и пути ее разрешения. Вопросы социализации лиц с ограниченными возможностями не становятся исключением.

С одной стороны, данное проблемное поле — безусловный тренд современности, маркер принадлежности общества к передовому, «гуманистическому» отряду человечества, что с неизбежностью требует от социальных элит заинтересованности в этом вопросе. С другой стороны, каждая культурная традиция предлагает свое видение нормы и антинормы, различные формы изоляции или включения носителей указанных антинорм в социальные практики. На европейском материале данную проблему блестяще обозначил М. Фуко [1].

С проблемой определения нормы и ее места в обществе связаны вопросы социальной адаптации и образовательного института, как одного из акторов этого процесса. Здесь следует также отметить зависимость формы и методов образовательных практик от присущей данной традиции культурной парадигмы, определяющей цели и содержание социальной деятельности [2].

Что же касается китайского опыта, то, говоря об инклюзивном образовании как способе социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями, прежде всего необходимо определиться со статусом и функциями данной категории людей в китайской традиции.

Вообще традиционной культуре свойственно крайне осторожное отношение ко всему, что может нарушить имеющуюся стабильность, поэтому любое отклонение от привычного воспринимается как попытка дестабилизации и либо адаптируется культурой, принимаясь как вариант известного, либо безжалостно изгоняется за пределы Космоса.

Пространство и время в традиционной картине мира являют собой единый хронотоп, по которому при известных условиях можно перемещаться. Пространство предстает крайне неоднородным, будучи разделено на «наше» и «чужое». Наша территория населена людьми, «чужая» — духами, демонами, нечистью. Принадлежность к иному, «не нашему» пространству определяется с помощью маркеров: это могут быть как цветовые отличия (так, для российской традиции черный — однозначный маркер «чужого»), так и физические. Как известно, черти ходят пятками вперед, а Люцифер хромает на левую ногу. Также уместно вспомнить о профессиональной хромоте кузнецов — Гефеста, Велунда, эпических героев — Одиссея, Сосруко, героических коней — Слейпнира, Конька-Горбунка и прочих персонажей, имеющих физические недостатки [3].

В качестве допустимого формата общения с такими лицами традиция предлагает их изоляцию и перемещение на периферию (живут в избушке на краю деревни, путешествуют по морям, нищие-калеки ходят по дорогам). Таким образом, все категории выводятся за пределы «своего пространства», обжитого Космоса.

Однако не исключен и вариант инверсии, когда подобные персонажи помещаются в центр Космоса (юродивые на церковной паперти и т.д.). Китайская культура предлагает именно такой вариант взаимодействия, располагая данных лиц в центре мира — месте максимально сакральном, но одновременно вынесенном за пределы «нашего» пространства, но с другим знаком. (Речь идет о широко распространенном в рамках традиционной культуры механизме дублирования географических и сакральных смыслов через создание двойных образов значимых феноменов. Так, например, Мировая гора нередко располагается и в центре, и на периферии «нашего» мира.)

В «Го юй» (Речи царств, текст IV–III вв. до н.э.) в разделе «Речи царства Чжоу», где ведется обсуждение способов поддержания стабильности в Поднебесной, читаем: «Сын Неба, занимаясь государственными делами, велит всем: от правителей владений и высших сановников до чиновников трех рангов — подносить стихи, музыкантам подносить песни, историографам подносить книги, слепым, лишенным зрачков, петь стихи [представленные правителями владений, высшими сановниками и чиновниками трех рангов], слепым, сохранившим зрачки, — декламировать [под музыкальный; аккомпанемент предостережения младших музыкантов] [4; 24]». Здесь необходимо обратить внимание на то, что термины «музыкант» и «слепой» в древнекитайском языке обозначались одним и тем же иероглифом «гу».

Слепые сказители — принадлежность не только китайской культуры. Слепы были и Гомер, и украинские бандуристы. Представляется возможным говорить о профессиональных требованиях к исполнителям, заключававшихся в наличии слепоты. Связано это, как представляется, с особой ролью, которую играли музыка и ее исполнители в традиционной культуре, где главным было не раз-

влечение публики, а установление гармонии. Согласно древней китайской философии музыка — дар Неба. Основывая свои принципы на законах развития Вселенной, она обладает огромной силой воздействия на людей. Отсюда сложная символика, связывающая каждую ступень звукоряда с религиозно-философскими представлениями, с определенным месяцем года, часом суток, положением солнца и луны, с различными животными и птицами, со стихиями, господствующими в мире, мужским (ян) и женским (инь) началами [5; 195]. В главе 37 текста Ли Цзи «Записки о ритуале», носящей название «Записки о музыке», указано следующее: «Все музыкальные звуки рождаются в сердце человека. Чувства зарождаются внутри человека и воплощаются в виде звуков; когда же все эти звуки приобретают законченность, их называют музыкальными тонами» [6; 115].

Исполнение музыки во время ритуальных действий определяет ее типологическое сходство с ритуальным текстом, а ее исполнитель может быть приравнен к лицу, совершающему обряд, воссоздающий ритуальное время. Это объясняет принципиальную слепоту музыканта и сказителя. Обращаясь к иному миру, они должны его зреть. Таким образом, физическая слепота становится инверсией потустороннего зрения.

Указание на эту функцию знания музыкантами скрытого содержится в тексте «Го Юй». В описании ритуала, посвященного первой борозде, сказано: «В этот день [старший] музыкант во главе музыкантов проверял звуки ветра и определял состояние земли». И далее: «Я не музыкант, и не великий астролог — откуда же мне знать волю Неба?» [6; 29].

Таким образом, слепые музыканты выполняли важную социальную функцию — будучи непосредственными участниками ритуала, они обеспечивали коммуникацию между своим и чужим мирами, гарантируя гармонию, стабильность и процветание Поднебесной.

Итак, предложенный анализ отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями и их функций позволяет сделать вывод об их особом положении в обществе: представление о наличии сверхспособностей (умением видеть «чужой» мир) выделяет их в изолированное сообщество, со своей иерархией (старшие и младшие музыканты), уникальными формами социализации и профессиональной подготовки. Таким образом, обычные и особенные люди не смешиваются, будучи надежно разделены представлением о должном или, в риторике китайской традиции, о ритуале.

Имея в виду традиционное восприятие лиц с ограниченными возможностями в китайской традиции, обратимся к современному состоянию вопросов, связанных с инклюзивным образованием в КНР.

Термин «инклюзивное образование» на китайский язык переводится как *quán nà jiàoyù*, где *quán* — всецелый, всеобщий, *nà* — прикреплять (используется как прилагательное и как глагол), *jiàoyù* — обучение. В качестве синонима для *nà* выступают *kuò*, *bāohán*, *róngnà* — включать, заключать в себе и вмещать соответственно. Таким образом, уже на терминологическом уровне фиксируется аспект «включенности» и «вмещаемости», являющийся особенностью данного образовательного подхода. Интересно использование иероглифа *quán* при переводе, ведь английское *inclusive* не содержит отсылки к «всеобщности». То есть в китайском варианте подчеркивается всесторонность включения в образовательные процессы.

В 1994 г. в Испании ЮНЕСКО была проведена «Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями» и принята Саламанская декларация, закрепившая принципы инклюзивного обучения. Китай на официальном уровне всецело поддержал эту идею, приступив к изучению и внедрению данных методик. В настоящее время в КНР созданы центры инклюзивного образования, проводятся конференции и семинары, осуществляются публикации по этой проблематике.

Однако этим событиям предшествовал многолетний опыт применения в КНР схожего подхода — практик совместного обучения *suí bān jiùdú*, что дословно может быть переведено как «присутствие в одной группе». В Поднебесной этот путь начался позже, чем в западных странах. В 80-х годах XX в. в Китае стала внедряться практика совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями — *suí bān jiùdú*. Суть данного процесса заключалась в том, чтобы привести особых детей в обычные школы и обычные аудитории, где обучение происходило бы совместно с остальными учениками. Ряд китайских авторов считают, что выражение *suí bān jiùdú*, являясь переводом английского «*learning in regular classroom*», в то же время, по сути, скорее, выступает эквивалентом принятого в международной практике термина «интеграция». Таким образом, китайские специалисты склонны переводить принятое в китайской профессиональной среде понятие *suí bān jiùdú* как «интегрированное обучение» [7].

Практика интегрированного обучения в КНР стала внедряться под воздействием зарубежного опыта, с учетом условий и особенностей Китая. После принятия в 1994 г. положения «О внедрении

методов интегрированного обучения в работе по развитию малолетних детей с ограниченными возможностями» данный подход стал распространяться по всему Китаю.

Внедрение интегрированного обучения стало новым этапом проведения реформ в китайском образовании. До этого дети с ограниченными возможностями могли посещать только специализированные учебные заведения, оставаясь в изоляции от сверстников. Интегрированное обучение, изменив представление об инвалидах, показало, что особые дети могут учиться в обычных школах. Для китайских специалистов также важным оказывается тот факт, что интегрированное обучение способствует популяризации образования — дело в том, что большое количество детей-инвалидов по различным причинам не могут посещать специализированные школы (среди основных причин, в том числе, указывается недостаточное количество школ данного вида). Таким образом, интегрированное обучение в китайском прочтении должно способствовать снятию дефицита образовательных возможностей для особых детей посредством интегрирования последних в обычный образовательный процесс. Доля особых детей, обучающихся по программам интегрированного обучения, в 2000 г. составила 63 % от общего числа учащихся с ограниченными возможностями [8]. Следствием использования методов интегрированного обучения китайские специалисты склонны считать рост доли детей с ограниченными возможностями, вовлеченных в образовательный процесс, рост в обществе толерантности по отношению к инвалидам, интегрирование особых детей в социальную жизнь.

Китайские специалисты уверены, что интегрированное образование генетически связано с инклюзивным, представляя собой первый шаг на пути к общей (в китайской риторике) инклюзии. «Сохранение совместного обучения» ведет к ограничениям. Необходимо сделать следующий шаг — перейти на уровень понимания и уверенности, присущий инклюзивному образованию. Интегрированное обучение — пройденный этап в развитии идей инклюзивного обучения, так как последнее находится на принципиально ином, высоком уровне универсализации образовательных принципов и социальных смыслов [9].

Разница между инклюзивным и интегрированным образованием заключается и в отношении к учащемуся. Если в интегрированной форме особый ребенок воспринимается именно как особый, которому требуются специальные программы, лечение и т.д., то при инклюзивном подходе все учащиеся, так или иначе, воспринимаются как особенные, уникальные личности, к каждой из которых требуются специальный подход и нужны особые условия. Таким образом, дискуссия из области «норма — не норма» смещается в сферу «разнообразия индивидуальностей». Иными словами, при инклюзивной форме образовательного процесса различия превращаются из фактора, требующего коррекции, в источник вдохновения.

Во-вторых, инклюзивное образование, в отличие от интегрированного, предполагает внедрение новых форм образовательного процесса, где бы учитывались индивидуальные особенности учащихся, а физические отличия являлись лишь частным случаем личностной индивидуальности. При таком подходе инклюзивные практики охватывают не только особых детей. Таким образом, цель образовательного учреждения — предоставление равных возможностей реализации индивидуальностей.

Итак, в инклюзивном обучении акцент делается на равные возможности для всех учеников, причем шансы не только на возможность учиться, но и на реализацию своих возможностей. Антонимом слова *jīēnà* (ключевым в *quán nà jiàoyù* — инклюзивное образование) — «допускать, включать» является понятие *páichì* — «исключать, дискриминировать». Таким образом, главным в инклюзивном образовании является противостояние дискриминации учащихся. Однако на сегодняшний день показателем успешности учащихся в КНР являются экзаменационные оценки, а дискриминация и сегрегация, с которой ученики сталкиваются в процессе обучения, остается привычной нормой.

И хотя в контексте инклюзивного образовательного подхода в КНР уже проводится череда мероприятий, принимаются законодательные акты, так или иначе регулирующие эту сферу, однако о специализированной политике и специализированном законодательстве пока еще говорить не приходится. Официальные правительственные документы также не демонстрируют риторики, связанной с инклюзивным обучением. Таким образом, для гарантии дальнейшего успешного развития инклюзивного образования в КНР необходимо как законодательное обеспечение, так и решение вопросов создания единой политики в данной сфере.

На сегодняшний день права на обучение лиц с ограниченными возможностями регулируются «Законом об охране инвалидов КНР», «Положением об образовании инвалидов», Конституцией КНР, «Законом об образовании КНР», «Законом об обязательном образовании КНР».

Высший законодательный акт, определяющий политику совместного обучения, — это Конституция КНР, где в статье сорок пять главы второй сказано: «Государство и общество помогают слепым, глухим, немым и другим гражданам-инвалидам в устройстве на работу, получении средств на жизнь, получении образования» [10]. Государственный совет по вопросам образования и других ведомств в «Мнении о некоторых вопросах реализации специального образования» (сентябрь 1986 г.) установил способы получения образования детьми с ограниченными возможностями: «1. Сроки начала школьного обучения слепых, немых, умственно отсталых детей могут быть расширены в соответствии с индивидуальными потребностями; 2. Способы и формы обучения должны быть гибкими и разнообразными: кроме учреждения специализированных школ, возможно создание при обычных начальной или начальной средней школы специальных групп для детей с ограниченными возможностями, в которых будут обучаться дети-инвалиды. Однако это не должно препятствовать посещению начальной и средней школы обычными учениками» [11]. Государственный комитет по образованию в «Извещении о публикации «О способах осуществления развития маленьких детей с ограниченными возможностями» (1994 г.) уточнил правила проведения совместного обучения: «1. Дети с ограниченными возможностями, участвующие в программах совместного обучения, должны посещать школу по месту жительства (поблизости). 2. Возраст поступления в школу с совместным обучением детей с ограниченными возможностями и обычных детей должен быть одинаков. В особых случаях возможно расширение возраста. 3. Количество детей с ограниченными возможностями в обычных школах в классах с совместным обучением должно быть 1–2 человека, не больше 3 человек. 4. Обычные школы должны, в соответствии с законодательством, предоставлять образовательные услуги детям с ограниченными возможностями. Школы не имеют права отказывать в образовательных услугах детям-инвалидам» [12].

В указанных документах детально рассматриваются проблемы образования лиц с ограниченными возможностями. Однако очевидно, что законодательная работа в сфере образования лиц с ограниченными возможностями никогда не была чрезвычайно успешной. Так, если взглянуть на правовую систему в целом, то в сфере правового регулирования образования инвалидов КНР все еще не хватает авторитетных законодательных актов, могущих сравниться с «Законом об учителях» или «Законом об обязательном образовании». Поэтому образовательная политика в данных вопросах регулируется общими положениями об образовании или разрозненными актами различных министерств, имеющими относительно малую законодательную силу.

Кроме юридического аспекта, среди основных вопросов, связанных с внедрением инклюзивного образования в КНР, необходимо отметить недостаток профессиональных кадров. Дело в том, что на сегодняшний день в Китае нет учебных заведений, которые занимались бы подготовкой преподавателей для такого рода учебных групп. Конечно, сейчас в КНР особое внимание уделяется исследованиям в данной области и совместной разработке планов реализации развития инклюзивной школы, однако, учитывая масштаб проблемы, этого, разумеется, недостаточно.

Кроме того, нельзя оставлять в стороне традиционный аспект восприятия лиц с ограниченными возможностями. Идя по улицам китайских городов, вы невольно обращаете внимание на желтые информационные дорожки для инвалидов. На территории университетских кампусов также можно видеть желтые тропинки, идущие вдоль основных дорог, однако лиц, пользующихся ими, чрезвычайно мало, так же как и студентов в колясках или со специальными приспособлениями. Связано это, как представляется, с тем, что, хотя необходимость инклюзивного обучения выносится в разряд приоритетных и по всей стране создаются институты инклюзивного образования, это по-прежнему специализированные учебные заведения с адаптированной средой, чьи аудитории и корпуса надежно отгораживают обычных людей от людей с ограниченными возможностями. Таким образом, представления о специфической природе инвалидности в китайской традиции, в сочетании со строгой иерархичностью китайского общества, отчетливым пониманием того, что можно и чего нельзя, детально прописанными правилами и инструкциями, готовностью к быстрому, но, зачастую, формальному выполнению распоряжения или приказа, создают далеко не самый благоприятный контекст для развития инклюзивного образования в КНР по западному образцу.

Список литературы

- 1 Фуко М. История безумия в классическую эпоху. — М.: Смысл, 1998. — 310 с.; Его же. Рождение клиники: Археология врачебного взгляда. — М.: АСТ, 2010. — 710 с.
- 2 Куратченко М.А. Роль цивилизационной идентичности в формировании социокультурной парадигмы образовательного процесса в современном обществе (на примере обучения иностранных студентов из КНР) // Вестн. Алтайской академии экономики и права. — 2014. Вып. 1 (33). — С. 108–112.
- 3 Луговой К.В. Космогонические, антропогонические и эсхатологические мотивы в нартовском эпосе карачаевцев и балкарцев // Этнографическое обозрение. — 2003. — № 6. — С. 57–69.
- 4 Го юй (речи царств) / АН СССР, Ин-т Востоковедения / Отв. ред. М.В.Крюков. — М.: Наука, 1987. — 470 с.
- 5 Агеева Н.Ю. К вопросу об истории зарождения и развития традиционной китайской музыки // Общество и государство в Китае: XXXLII научная конференция: К 100-летию со дня рождения Л.И.Думана / Ин-т востоковедения; сост. и отв. ред. С.И.Блюмхен. — М.: Вост. лит., 2007. — С. 193–199.
- 6 Ли цзи // Древнекитайская философия. Собрание текстов / АН СССР, Ин-т философии; Сост. Ян Хиншун. — М.: Мысль, 1973. — Т. 2. — С. 99–141.
- 7 Tāngshèngqīn zhǔbiān: «Tèshū jiàoyù gàilùn — pǔtōng bānjī zhōng yǒu tèshū jiàoyù xūyào de xuéshēng», shànghǎi jiàoyù chūbǎn shè 1998 niánbǎn, dì 51 yè. (Универсальность специального образования – студенты с особыми образовательными потребностями в обычных группах / Ред. Тан Шенцин. — Шанхай, 1998. — 51 с.)
- 8 Zhōngguó jiàoyù bù: Dì sān cì quánguó tèshū jiàoyù gōngzuò huìyì cáiliào, běijīng, 2001 nián 5 yuè. (Работа в сфере образования лиц со специальными образовательными потребностями (Пекин, май, 2001г.): Материалы / Министерство образования КНР. — Пекин: 2001. — 115 с.)
- 9 Huáng Zhìchéng, Hú Yìchāo: Quán nà jiàoyù: Wèilái zhī lù — duì UNESCO dì 48 jiè (2008 nián) guójì jiàoyù dàhuì zhǔtí de sīkǎo, «quánqiú jiàoyù zhǎnwàng», shànghǎi, 2008 nián (Хуан Чжичэн, Ху Ичао Инклюзивное образование: путь вперед — Размышления о 48-й конференции ЮНЕСКО (2008 г.) // Глобальное образование: Междунар. науч.-практич. конф. — Шанхай: 2008. — С. 59–65).
- 10 Zhōnghuá rénmin gònghéguó xiànfǎ (Конституция КНР). — [ЭР]. Режим доступа: http://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_62714.htm
- 11 Guānyú shíshī tèshū jiàoyù de ruògān wèntí de yìjiàn (1986 nián 9 yuè) (Мнение о некоторых вопросах реализации специального образования). — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.moe.gov.cn/HLFtiDemo/search.jsp?dd=3>
- 12 Guānyú kāizhǎn cáijí értóng shàonián suǐ bān jiùdú gōngzuò de shíxíng bǎnfǎ 1994 nián (О способах осуществления развития маленьких детей с ограниченными возможностями (1994 год). — [ЭР]. Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_163/200408/1515.html

М.А.Куратченко

Қытай Халық Республикасында инклюзивтік білім беру «Норма» және «норма емес» әлеуметтік-мәдениетті санатының интерпретациясының тәжірибесі

Мақала қоғамда мүмкіндіктері шектеулі адамдардың санатының қытай дәстүрінде «норма» және «норма емес» санаттар қоғамдағы ықпалын зерттеуге байланысты. Қоғамда тұрақтылықты сақтау үшін дәстүрлі мәдениетпен тығыз байланысты болып адамдардың қатынастары бір-бірімен ажыратылуы керек, ол мәтін мен дәстүрді көрсетудің негізі болып саналады. ҚХР-да инклюзивтік білім беру жүйесін құруын байқау — бір жағынан, зерттеуде дәстүрлі және инновациялық компоненттерді сақтауда шетел дәстүрлі мәдениетінің бейімдеу әдістерін қарастыру. Екінші жағынан, мүмкіндіктері шектеулі адамдарға мамандықты, білімді алу мүмкіндіктерін беріп, миллиондаған адамдардың ауқымды ұйымдардың тәжірибесін көрсету. Бұл мәселе — бірегей көрініс, әлемде мұндай іспеттес нәрсе жоқ.

M.A.Kuratchenko

Inclusive education in the People's Republic of China Experience of interpretation of welfare opposition «norm» and «anti-norm»

This article examines the categories of «normal» and «antinorm» in Chinese tradition, and as a consequence of the definition of these concepts influences the perception of persons with disabilities in society. The fact that attitudes towards people that are different from others in the traditional culture is closely linked with the concept of the need to maintain stability of the society, which is to play the customary practices and texts. Explore the creation of an inclusive education system in China — is on the one hand, the experience of adaptation of the traditional culture, while maintaining both traditional and innovative components. On the other hand — a very interesting history of large-scale organization of millions of people to provide opportunities for education, occupation, people with disabilities. Unique phenomenon, which has no analogues in the world.

References

- 1 Foucault of M. *Istoriya of madness during a classical era*, Moscow: Smysl, 1998, 310 p.; Its Birth of clinic: Archeology of a medical look, Moscow: AST, 2010, 710 p.
- 2 Kuratchenko M.A. *Bulletin of the Altai academy of economy and right*, 2014, to vyp. 1 (33), p. 108–112.
- 3 Lugovoiy K.V. *The Ethnographic review*, 2003, 6, p. 57–69.
- 4 *Academy of Sciences of the USSR*, Oriental studies in-t; executive editor M.V.Kryukov, Moscow: Nauka, 1987, 470 p.
- 5 Ageyeva N.Yu. *Society and the state in China: XXXLII scientific conference: To the 100 anniversary since birth L. I. Dumang / Ying t of oriental studies*; compiler and executive editor S.I.Blyumkhen, Moscow: Wost. lit, 2007, p. 193–199.
- 6 *Ancient Chinese philosophy. Meeting of texts / Academy of Sciences of the USSR*, philosophy in-t; compiler Jan Hinshun, Moscow: Thought, 1973, vol. 2, p. 99–141.
- 7 *Tāngshèngqīn zhǔbiān: «Tèshū jiàoyù gàilùn — pǔtōng bānjí zhōng yǒu tèshū jiàoyù xūyào de xuéshēng», shànghǎi jiàoyù chūbǎn shè 1998 niánbǎn. dì 51 vè* (Universality of vocational education — students with special educational needs in usual groups / editions. Thane Shengqin, Shanghai, 1998, 51 p.)
- 8 *Ministry of Education of the People's Republic of China*, Beijing: 2001, 115 p.
- 9 *Global education: the international scientific and practical conference*, Shanghai: 2008, p. 59–65).
- 10 *Zhōnghuá rénmin gònghéguó xiànfǎ* (The Constitution of the PRC), [ER]. Access mode: http://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_62714.htm
- 11 *Guānyú shíshī tèshū jiàoyù de ruògān wèntí de yìjiàn* (1986 nián 9 yuè) (Opinion on some questions of realization of vocational education), [ER]. Access mode: <http://www.moe.gov.cn/HLFtiDemo/search.jsp?dd=3>
- 12 *Guānyú kāizhǎn cánjí értóng shàonián suí bān jiùdú gōngzuò de shíxíng bànfǎ 1994 nián* (About ways of implementation of development of small children with limited opportunities (1994), [ER]. Access mode: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_163/200408/1515.html

UDC 811.161.1'27.;81.111'27

I.N.Martynova

*I.Ya.Yakovlev The Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia
(E-mail: irinamartynova08@mail.ru)*

The communicative hindrances arising in the course of communication between representatives of Russian speaking and English speaking linguistic cultures, and training in ways of their overcoming

The article in question represents the results of a practical research of various categories of communicative obstacles and barriers which occur in the process of intercultural communication between representatives of the English speaking and Russian speaking linguistic cultures. The results are contrasted and compared, explained and analyzed with the description of their cultural specifics and also their possible reasons. In conclusion various ways and methods of overcoming communicative barriers in the process of intercultural communication are explained that can be used in teaching foreign languages to secondary school and university students.

Key words: Intercultural communication, intercultural understanding, communicators, communicative barriers, communicative situation, English speaking and Russian speaking cultures, non-verbal communication, tolerance, cultural background, stereotypes.

In the present day world the issues of intercultural communication have become of a special importance due to the broadened contacts among people from different countries.

Communication as an exchange of information is possible only when its participants use the same methods of information encoding. But knowledge of lexical units is not always enough as a result of various reasons, among them social, political and age peculiarities.

If such peculiarities are not observed social and psychological communicative barriers might occur. Social barriers appear when there is no unanimous understanding of a communicative situation due to differences between partners. Psychological communicative barriers result from individual psychological features of communicators or psychological relations between them.

The problem of communicative barriers has been researched for several decades and its detailed studies were completed by V.G.Zinchenko, O.A.Leontovich, S.G.Ter-Minasova, E.Hall [1–4].

I.A.Feshkina stresses that obstacles in intercultural communication are caused by different mentalities, behavior, perception and evaluation of reality among representatives of diverse social and ethnic groups. She points that obstacles which cannot be eliminated at once are called communicative barriers [5; 143].

V.M.Shepel highlights six main communicative barriers:

- discomfort in the surroundings where communication occurs;
- preoccupation with issues different from points of conversation;
- aversion to thoughts and stereotypes of others;
- language barrier;
- professional antipathy;
- rejection of a communicator's image [6; 61].

F.I.Sharkov classifies communicative barriers into technical, psychological, psychophysical, social and national [7; 248]. S.P.Bobrova and E.L.Smironova write about geographical, historical, political, institutional, economical, technical, terminological, linguistic, psychological and resonance barriers [8; 41].

Our research was aimed at identification of various communicative barriers which occur during intercultural interactions between representatives of the English speaking and Russian speaking cultures and highlighting the main strategies of their elimination. The subjective approach was employed as a research strategy while analyzing how instances of intercultural communication got reflected in the minds of the research participants with the stress on interpersonal interaction.

The study was based on interviewing 80 people aged 18–30 from Russia, the USA and Great Britain who already had some experience of intercultural communication which had occurred both in their native countries and abroad. Russian participants were 40 students of the Chuvash State Pedagogical University who had taken part in exchange programs in the USA and Great Britain. Among the foreign participants were 30 people from the USA and Great Britain who had previously communicated with Russians.

The investigation included a survey which was conducted in March 2014 and analysis of its results. Questions of the survey corresponded to various barriers that exist due to the differences between in the language and non-verbal systems and also between diverse linguistic views of the world.

The questionnaire for the speaker of English was as follows:

1. *Have you ever communicated with a person whose native language is Russian?*

- a. Yes
- b. No

2. *Did you have any linguistic problems with understanding them?*

- a. Yes
- b. No
- c. It depends

3. *If you did, what was the main obstacle? (You may choose several options)*

- a. Phonetical errors in their speech
- b. Lexical errors in their speech
- c. Grammatical errors in their speech
- d. Mishearing
- e. Wrong understanding of the meaning of some words
- f. Violation of the logic of the whole speech
- g. (your variant) _____

4. *What was the main psychological obstacle? (You may choose several options)*

- a. Unexpected reaction of the interlocutor;
- b. Excessive emotionality of the interlocutor;
- c. Too high/low self-esteem;
- d. Disrespect to you;
- e. Violation of physical borders of your «private space»;
- f. Well-known Russians' «unsmiling»;
- g. (your variant) _____

5. *What was the main cultural obstacle? (You may choose several options)*

- a. Differences in Russian and American mentalities;

- b. Differences in perception of space and time;
 - c. Stereotypes about Russians;
 - d. Differences in value priorities;
 - e. Differences in presupposition and background knowledge;
 - f. Differences in understanding humor and jokes;
 - g. Not using politically correct words or euphemisms (an innocuous word or expression used in the place of one that may be found offensive or suggest smth unpleasant);
 - g. (your variant) _____
6. *Which stereotypes about Russians seem to be true? (Please write the answer below) Why?*
 7. *Which stereotypes about Russians appeared to be false?*
 8. *What is the best thing when talking to a Russian?*
 9. *What is the most difficult thing when communicating to a Russian?*
 10. *Your age*

Analysis of the responses concerning the problems in communication and their influence on its success provided an informative interpretation of linguistic barriers which occur between speakers of English and Russian. Moreover, content analysis enabled to obtain certain data on the number of instances when the 'problem zones' were mentioned and their representation in the minds of the respondents.

Out of 80 respondents 69 people faced linguistic barriers in communication during their first contact with foreigners. Reasons of these barriers were of different nature. Nevertheless it should be stressed that in the majority of cases variations in styles of verbal communication didn't hamper intercultural interactions. The most typical reaction was adaptation of a respondent to a new linguistic situation, tolerance to unknown stylistic features of speech.

The respondents stress that they had experienced more serious problems with intercultural communication due to semantic barriers. Interaction with representatives of other cultures displayed differences in cognitive schemes which in some instances can result in misunderstanding between communicators. Peculiarities of phonetics, morphology, vocabulary and syntax of the languages cause difficulties in translation and reproduction of exchanged utterances.

Having analyzed the results of the survey we distributed them according to the categories of verbal barriers and tried to determine which category was the most problematic for the speakers.

At the phonetic level difficulties mainly occurred because the respondents were not able to decipher some sounds and pronounce them correctly or to pronounce and interpret prosodic characteristics of speech. For example the respondents mentioned difficulties in understanding foreign accents and slang as they can differ greatly from Standard English or RP used in textbooks. Most of the speakers felt certain uneasiness when needed to check back or repeat their questions.

The respondents, however, had almost no problems on the graphical level. Some of them pointed that had had difficulties with reading and understanding graphic abbreviations as it usually requires some background cultural knowledge. Intercultural barriers also occurred when non-native speakers created their own abbreviations which didn't actually coincide with the existing ones. English-speaking respondents had problems with the Russian italics. They stress that such way of writing made it especially difficult for them to comprehend written texts and messages.

Native speakers of English as well had lots of problems with the Russian morphology. American respondents pointed at a great number of root morphemes and affixes in the Russian language which can be easily mixed up.

The biggest number of communicative barriers happened on the lexical level. Most of the Russian speaking respondents pointed at communicative problems which happened due to the poor/not good knowledge of the English vocabulary. They felt uneasy and depressed being afraid of misunderstanding.

The respondents stress specific features of oral communication in direct and indirect styles. They differ from each other in the way the express speakers' intentions in speech acts. In the indirect style such intentions are not demonstrated overtly. When the direct style is used messages reflect real goals, needs and wishes of a speaker. These stylistic differences are most noticeable when Russian and English verbal communicative styles are compared, the latter characterized by a greater degree of honesty and openness.

The American respondents mention that when Russians politely answer 'Yes, yes' they only demonstrate their polite attitude, not their understanding, which hampers evaluation of the possible degree of misunderstanding.

The survey also brought to light distinctions between English and Russian in personal and contextual styles. They employ language structures which stress either an individual or his role or status in different ways. English is traditionally oriented towards an individual. Equality of partners and symmetrical distribution of power in a communicative situation is stressed by the use of the pronoun 'you' when addressing any person. Contextually or status oriented style underlines the importance of formal relations which are characterized by asymmetrical distribution of power. In this case language structures reflect hierarchic social order.

For example, Russian respondents note that in Russia the distance between students and professors is quite big, while in England she felt no communicative barriers while talking to teachers because she used just one pronoun 'you' to address them.

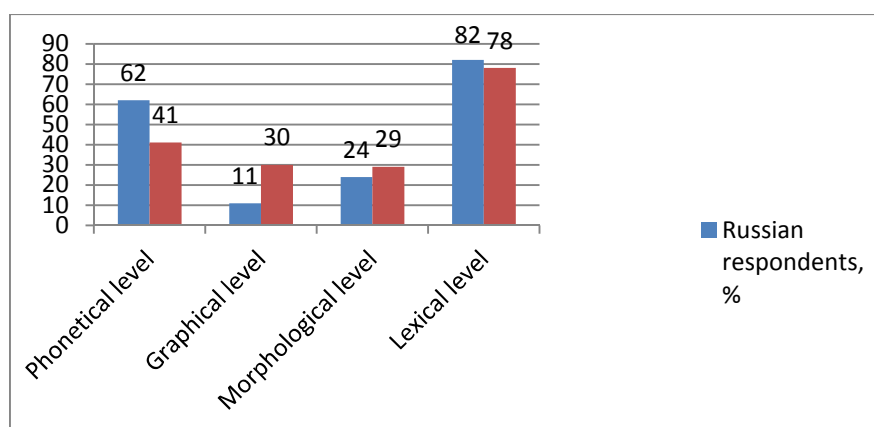
Describing the semantic barriers which the respondents came across during intercultural communication we should say that they fall under five main categories.

The first category comprises the situations when culture-specific terms were used in communication. This barrier was mostly mentioned by the American participants who tried to explain American realia to Russians. The second group consists of words which have different scopes of meaning in English and in Russian like the word 'credit'. In the third group are verbal expressions which can be interpreted ambivalently in different cultures. The respondents mentioned the expression 'to have some coffee'. For Americans it means to go to a café and have a talk, while Russians treat it more directly as an offer to drink coffee. Barriers determined by shades of meaning are in group four. The survey highlighted certain difficulties that the Russian respondents had with the word 'clever' not considering its negative connotations. Finally a great lot of semantic barriers are connected with the use of dialectal, slang and idiomatic expressions. Several Russian respondents experienced lack of personal fulfillment caused by the poor knowledge of spoken idiomatic English. Though they know the language well enough for effective communication, they felt they could have conveyed their ideas better if they had mastered not only bookish expressions and phrases.

Some respondents, mostly those for whom it was the first experience of intercultural communication, pointed at incongruity of verbal communication in the Russian speaking and the English speaking cultures. In such situations tolerance of communicating partners, their power of observation and readiness to follow the standards helped to avoid problematic situations.

Analysis of the problems caused by differences in language systems mentioned in the survey proves that they produce certain problems for intercultural communication. As A.P.Zabrovsky states, any language reflects mental schemes, models of reality perception and experience of exploring the world, which are accumulated in culture [9; 89]. The biggest number of the barriers mentioned were the lexical ones. As it is shown on diagram 1, 82 % of the respondents named them while describing the most difficult situations they had to face. In the majority of cases these differences caused surprise, seemed strange and unusual. Under some circumstances they became barriers which hampered understanding between partners.

Diagram 1



Non-verbal communication plays an important role in the process of intercultural communication though its symbols can have different meanings for communicators. Its incongruity may influence effectiveness of interaction. The results of the survey were analyzed to find out which non-verbal communicative barrier posed the most serious problems for the speakers.

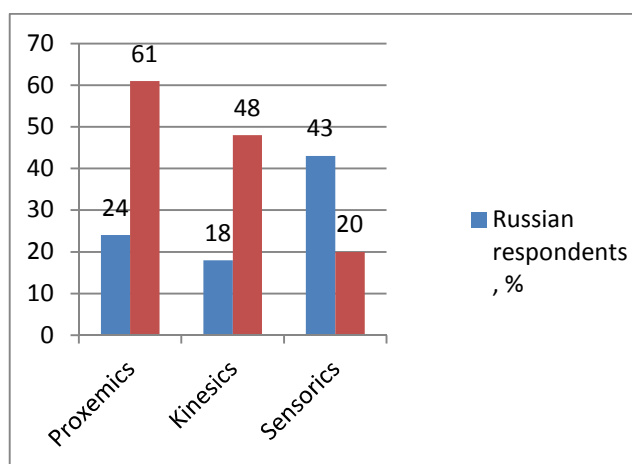
Meaning of many symbols in Russian and English cultures are in opposition to each other. It reflects in paralinguistic characteristics, body language and context of communication. Most of the English speaking

respondents noted that they had problems with their personal space which speakers of Russian were eager to intrude. American respondents also stress that they gesticulate actively while speaking.

Meanwhile despite the clear differences in non-verbal behavior of communicators representing different cultures non-verbal barriers are not perceived as seriously hampering intercultural communication. Non-verbal distinctions when met for the first time were reasons for surprise and anxiety, slight shock. They seemed strange and unusual. However the partners got used to them in the process of communication and even began reproducing them. It can also be explained by the speakers' tolerance to unusual behavior of their partners and understanding the role of non-verbal symbols in intercultural communication.

The survey indicated that the greatest number of non-verbal communicative barriers occurred because of sensorial perception of representatives of other cultures. Diagram 2 shows the percentage of non-verbal barriers noted by the respondents. The English speaking respondents felt discomfort mostly due to intrusions into their personal spaces (61 %) or lack of communicator's response (48 %).

Diagram 2



On the whole we can say that the total number of non-verbal barriers was less than the number of verbal barriers in communication between speakers of Russian and English.

Another factor which creates barriers for intercultural communication is stereotypes. Specific features of national and ethnical consciousness of people from the English speaking and Russian speaking cultures may become obstacles for intercultural interaction.

According to A.P. Pavlovskaya, one can stress the following aspects of consciousness:

1. tendency towards ethnocentrism when representatives of other cultures are estimated negatively as compared to the native culture of speakers;
2. stereotypization of ethnic consciousness which is revealed in formation of simplified images of representatives of the native and other cultures;
3. prejudice as a result of selective inclusions of sensorial perception or negative experiences from the past into intercultural contacts, etc. [10; 74]

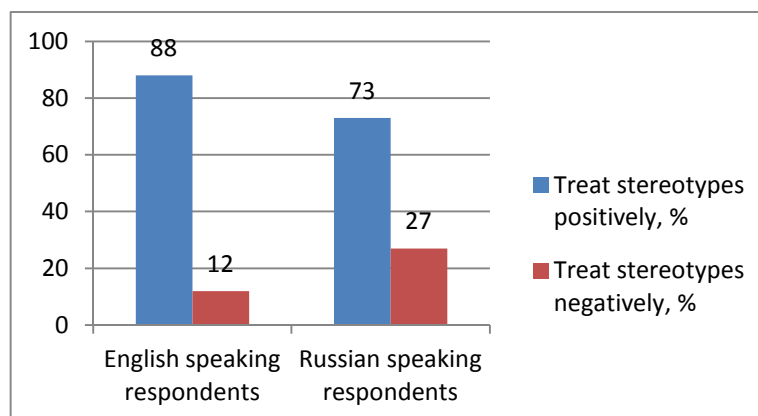
These phenomena are of a special importance as they pose a potential threat at the initial stage of intercultural communication when there is no complete information about the partners. Expectation of greater differences in communication with representatives of other cultures as compared with the native culture results in limitation of contacts with the 'others'. Being shielded from the new information people only enforce their prejudices and lose the ability to realize falseness of some stereotypes.

Almost all the respondents pointed that stereotypes about other cultures influenced the process of intercultural communication. Only 7 people denied this fact as a result of their skeptical attitude to stereotypes and a broad experience of intercultural interactions.

Stereotypes of the English speaking respondents about Russians are of a special interest. They say that Russians are usually described as 'crazy guys and like mafia ppl. With blowing up things!', 'are blunt and straight to the point in conversations', 'A lot of people think Russians are mean or aggressive but most of these people have never even met one', 'False is how they are big and mean!'. Meanwhile all the British and American respondents stress that in real life Russians turn out to be not like this. Most of them consider Russians to be smart and friendly.

Diagram 3 presents the percentage ratio of the English and Russian speaking respondents about stereotypes. 12 % of the speakers of English suppose that stereotypes make it easier to comprehend the Russian culture, while 88 % are sure that stereotypes hamper the correct evaluation of a communicator. More speakers of Russian (27 %) think that stereotypes are positive for intercultural communication.

Diagram 3



Barriers in intercultural communication gave way to the following aspects of cognitive schemes:

1. Stereotypes about Russia existing in the consciousness of people from other cultures. Russian respondents were slightly shocked by the negative image of Russia in the minds of Americans and Britons. One of the respondents didn't like a lot the fact that many stereotypes were applied to him a Russian though soon he managed to convince his partners that the stereotypes were not true.

Almost all the respondents who faced heterostereotypes as simplified images of Russian and Russians were displeased with it and tried to change such images and views.

English speaking respondents noted that they were not surprised to hear stereotypes about themselves and they, as well as Russians, tried to show that stereotypes can't be trusted.

2. Stereotypes in the minds of the Russian participants as simplified images of representatives of other cultures (British or American) which were formed under the influence of other Russians, literature, mass media, own past experience.

It is important to notice that during intercultural communication the degree of changes of the initial stereotypical images varied from one respondent to the other. It depended mostly on whether the features of their communicators coincided with ones formulated in stereotypes.

Practically all the Russian respondents stressed that Americans are indeed always very cheerful and like to eat junk food from fast food restaurants. There were fewer comments about Britons. Russian respondents only noticed that Britons always drink tea, are very pedantic and cowardly. They pointed that the stereotype about 'stupid Americans' is not true.

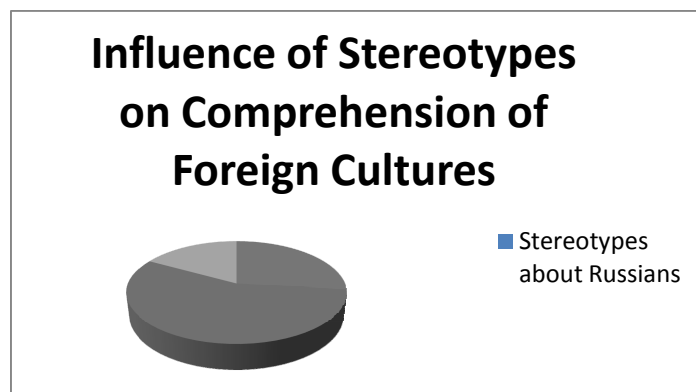
The respondents who came across stereotypization said that it is especially important as a potential barrier at the initial stages of intercultural communication.

Diagram 4 represents the influence of stereotypes on comprehension of foreign cultures and intercultural communication.

Long-lasting and intensive intercultural communication often eliminates this barrier. The survey couldn't show such results because it was set in a limited social environment which consisted mainly of students and university professors.

These circumstances didn't allow relations between the communicators become interpersonal. Impersonality characterizes initial stages of interaction when partners, knowing little about each other, use stereotypical images about a standard behavior of certain groups of people. Only when relations become interpersonal and individual characteristics of participants are taken into account communication is successful.

The results of the survey clearly reflect the present day situation with intercultural communication where stereotypes are serious and important barriers of understanding between people of different cultural and ethnical background. Russian respondents named negative stereotypes about Russia as the greatest obstacles on the way to intercultural understanding. This factor became even more salient when Russians had only positive intentions for contacts.



Both speakers of English and Russians suggest broadening of intercultural ties and mutual respect of other cultures effective tools in eliminating the number and degree of communicative barriers. In addition to these A.A. Brudny suggests using a neutral space for communication and speaking an intermediary language [11; 59].

In accordance with the ideas of O.A.Leontovich we would suggest some more methods aimed at optimizing the process of intercultural communication. They include a high degree of explicitness, excessiveness, parallelism, ample use of feedback [2; 286].

Unlike communication within one culture with a high degree of implicitness, in the process of intercultural communication one cannot rely on implicit information that is meant but is not expressed overtly. It happens so because of the differences in presuppositions, background knowledge, etc. That is why the biggest portion of the information should be expressed explicitly, at least at the initial stages of communication.

Quantitative measures of information are different for a native speaker and a foreigner. That is why effective intercultural communication as a rule requires excessiveness which means explanation of unknown lexical units, use of complete grammatical structures instead of elliptical ones, repetitions, explanations and culture commentaries, and also employing of non-verbal communication.

Using various channels of information, e.g. voice, mimics, gestures, smells, tastes, is essential for effective intercultural communication. Body language is used for compensation. It explains the fact why people tend to speak louder when talking to foreigners, especially in cases of misunderstanding.

It is a common knowledge that communication is inconvertible though it can certainly be corrected. Skillful using of feedback in intercultural communication makes it one of the main factors of its success because feedback enables a communicator to make conclusions whether information is interpreted correctly. Optimization of feedback presumes development of sensor acuteness and flexibility of a communicator, obligatory verification of information with the help of echo-questions, attention to verbal and non-verbal reactions of interlocutors.

References

- 1 *Зинченко В.Г.* Словарь по межкультурной коммуникации: понятия и персоналии / В.Г.Зинченко, В.Г.Зусман, З.И.Кирнозе, Г.П.Рябов. — М.: Флинта; Наука, 2010. — 136 с.
- 2 *Леонтович О.А.* Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию / О.А.Леонтович. — Волгоград: Перемена, 2003. — 354 с.
- 3 *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г.Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 262 с.
- 4 *Холл Э.* Как понять иностранца без слов / Э. Холл. — М.: Прогресс, 2002. — 152 с.
- 5 *Фешкина И.А.* Коммуникативный инцидент в русле межкультурной коммуникации / И.А.Фешкина // Вестн. Челябинского гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. — 2009. — № 10. — С. 143–146.
- 6 *Шепель В.М.* Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации / В.М.Шепель. — М.: Слово, 2001. — С. 59–65.
- 7 *Шарков Ф.И.* Основы теории коммуникации / Ф.И.Шарков. — М.: Социальные отношения; Перспектива, 2002. — 248 с.
- 8 *Боброва С.П.* Основы теории коммуникации / С.П.Боброва, Е.Л.Смирнова. — Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т, 2005. — 124 с.
- 9 *Забровский А.П.* К проблеме типологии образа иностранца в русской литературе // Россия и Запад: диалог культур. — Центр по изучению взаимодействия культур. — М., 1994. — С. 87–105.

10 Павловская А.П. Стереотипы восприятия России и русских на Западе. Россия и Запад. Диалог культур / А.П.Павловская. — М.: Просвещение, 2004. — 183 с.

11 Брудный А.А. К теории коммуникативного воздействия. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / А.А.Брудный. — М.: МГУ, 2007. — 201 с.

И.Н.Мартынова

Орыстілді және ағылшынтілді лингвомәдениеттер өкілдерінің арасындағы мәдениетаралық қарым-қатынас барысында пайда болатын коммуникативті кедергілер мен оларды жеңу әдістері

Мақалада орыстілді және ағылшынтілді лингвомәдениеттер өкілдерінің арасындағы мәдениетаралық қарым-қатынас барысында пайда болатын коммуникативтік кедергілердің әр түрлі санаттарына жасалған тәжірибелік зерттеудің нәтижелері көрсетілген. Алынған нәтижелерге салыстырмалы-салғастырмалы талдау жасалып, олардың мәдени ерекшеліктері мен пайда болуының мүмкін болатын себептері көрсетілген. Автор орыстілді оқушылар мен студенттерге шетел тілін оқыту барысында қолдануға болатын мәдениетаралық кедергілерді жеңу тәсілдері мен әдістерін ұсынған.

И.Н.Мартынова

Коммуникативные трудности, возникающие в процессе общения между представителями русскоязычной и англоязычной лингвокультур, и способы их преодоления

В данной статье представлены результаты практического исследования различных категорий коммуникативных помех и барьеров, возникающих в процессе межкультурной коммуникации между представителями англоязычной и русскоязычной лингвокультур. Приводятся обоснование и сравнительно-сопоставительный анализ полученных результатов, раскрываются их культурно-специфические особенности, а также возможные причины возникновения. Автором описаны приёмы и способы преодоления межкультурных барьеров, которые могут быть использованы в процессе обучения иностранным языкам русскоговорящих учащихся и студентов.

References

- 1 Zinchenko V.G. *The dictionary on cross-cultural communication: concepts and personnel* / V.G.Zinchenko, V.G.Zusman, to Z.I.Kirnoza, G.P.Ryabov, Moscow: Flinta; Nauka, 2010, 136 p.
- 2 Leontovich O.A. *Russia and USA. Introduction to cross-cultural communication* / O.A.Leontovich, Volgograd: «Peremena», 2003, 354 p.
- 3 Ter-Minasova S.G. *Language and cross-cultural communication* / S.G.Ter-Minasova, Moscow: Slovo, 2000, 262 p.
- 4 Hall A.A. *How to understand the foreigner without words* / E. Hall, Moscow: Progress, 2002, 152 p.
- 5 Feshkina I.A. *The Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philology. Art criticism*, 2009, 10, p. 143–146.
- 6 Shepel V.M. *The language personality in an emotional communicative situation* / V.M.Shepel, Moscow: Slovo, 2001, p. 59–65.
- 7 Sharkov F.I. *Bases of the theory of communication* / F.I.Sharkov, Moscow: Social'nye otnosheniya; Perspektiva, 2002, 248 p.
- 8 Bobrova S.P. *Bases of the theory of communication* / S.P.Bobrova, Ye.L.Smirnov, Ivanovo: Ivan. gos. energ. un-t, 2005, 124 p.
- 9 Zabrovsky A.P. *Russia and the West: dialogue of cultures*, Center for studying of interaction of cultures, Moscow, 1994, p. 87–105.
- 10 Pavlovsk A.P. *Stereotypes of perception of Russia and Russians in the West. Russia and West. Dialogue of cultures* / A.P.Pavlovskaya, Moscow: Prosveshchenie, 2004, 183 p.
- 11 Brudny A.A. *To the theory of communicative influence. Theoretical and methodological problems of social psychology* / A.A.Brudny, Moscow: MSU, 2007, 201 p.

Е.А.Костина

*Новосибирский государственный педагогический университет, Россия
(E-mail: ea_kostina@mail.ru)*

Развитие академической мобильности студентов в высших учебных заведениях современного мира

В статье акцентируется внимание на процессе глобализации современного мира и перспективе создания единого образовательного пространства. Отмечено, что начало данному процессу было положено в 1999 г. подписанием Болонской декларации, а Россия присоединилась к Болонской инициативе в 2003 г. Определено, что с тех пор развитие академической мобильности — одно из приоритетных направлений в сфере европейского и российского высшего образования. Автор рассматривает основные тенденции развития студенческой академической мобильности в некоторых европейских странах с целью возможного применения данного опыта в высших учебных заведениях Российской Федерации.

Ключевые слова: европейская система образования, специалист, образовательный процесс, Болонская декларация, академическая мобильность, высшее образование, мобильность студентов и преподавателей, программа ERASMUS, программа TEMPUS.

Основным принципом современной европейской системы образования является принцип ориентирования на личный успех специалиста — обеспечение профессионального роста человека, его продвижения по карьерной лестнице и экономической состоятельности. Главное условие реализации данного принципа — индивидуализация и повышение гибкости образовательного процесса. На уровне образовательных программ это означает переход к модульной структуре и гибкой системе учета образовательных достижений, на структурно-институциональном уровне — обеспечение возможности для обучения в нескольких учреждениях и включение в сферу образования неформального сектора (краткосрочные курсы, тренинговые центры, корпоративные системы подготовки и повышения квалификации). Еще одним условием реализации данного принципа является развитие содержания образования со смещением в сторону формирования личностных и профессиональных компетенций и готовности к изменениям. Усилия европейских стран в таких направлениях, как развитие академической мобильности, поддержка дистанционного образования, создание единой квалификационной системы, мониторинг качества и в целом реализация идеи единого европейского образовательного пространства направлены именно на осуществление индивидуализации и повышение гибкости образовательного процесса.

Однако нельзя не отметить, что для успешного формирования общества, основанного на знаниях, большинству европейских стран необходимо сначала преодолеть трудности, оставшиеся от прошлого. Это, прежде всего, отсутствие массового доступа к высшему образованию, проблемы низкого качества и несоответствия образования современным потребностям, недостаток гибкости в структурах и методах управления, нарастание разрыва в уровне образования между развитыми и развивающимися странами. Для решения этой задачи среди приоритетных направлений действий европейских стран, в том числе и России, А.И.Гретченко и А.А.Гретченко в рамках образовательной инициативы выделяют следующие:

- доступность образования для всех слоев населения;
- развитие системы образования в течение всей жизни;
- развитие единого образовательного пространства (содействие академической мобильности, создание единой квалификационной структуры, создание единой международной системы оценки качества образования);
- развитие информационных технологий в системе образования и содействие дистанционному образованию;
- продвижение идеи общества, основанного на знаниях, и образования для устойчивого развития.

Главной тенденцией в сфере образования современного мира можно считать то, что образование становится движущей силой экономического развития, привлекательным сектором экономики с точки зрения инвестиций. Система образования и переподготовки сопровождает человека на протяжении

всей жизни (life-long learning), определяет социальную динамику, обеспечивает капитализацию человеческого ресурса.

Интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство — одно из актуальных направлений развития российской образовательной системы в русле широкого и всеобъемлющего процесса глобализации. С принятием Болонской декларации для России и европейских стран открылись до сих пор не в полной мере реализованные возможности взаимного обогащения исторически по-разному сложившихся образовательных систем.

Начало Болонскому процессу было положено Сорбоннской декларацией (Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System), которую 25 мая 1998 г. подписали министры образования Франции, Германии, Италии и Великобритании на мероприятии, посвященном 800-летию юбилею Сорбоннского университета. Болонский процесс на уровне государств был основан 19 июня 1999 г. подписанием 29 министрами образования от имени своих правительств документа, получившего название «Болонская декларация». Следующий этап Болонского процесса состоялся в Праге 19 мая 2001 г., где представителями уже 33 стран Европы было подписано Пражское коммюнике. Россия присоединилась к Болонской инициативе на Берлинской встрече 19 сентября 2003 г.

Объединение государств в рамках Болонского содружества явилось следствием процесса глобализации в мире, когда насущным условием социальной, политической и экономической стабильности в Европе выступила необходимость ликвидации социально-культурной пропасти, разделяющей страны. Преодоление этой пропасти, зависящее от гибкости и готовности к компромиссу каждого отдельного индивида в любой стране, — залог достижения взаимопонимания и гармоничного сотрудничества стран на мировой арене. И задача подготовки специалиста, обладающего необходимыми компетенциями для осуществления своей деятельности на кросс-культурном уровне, ложится именно на сферу высшего профессионального образования каждой страны в мировом сообществе. При этом пути, способы, методы решения обозначенной задачи должны быть едиными в европейской, а впоследствии и в мировой системе образования.

Для поиска точек соприкосновения, выработки единой стратегии и тактики подготовки высококвалифицированного специалиста, способного работать на европейском уровне, и появилась идея официального документа, консолидирующего опыт национальных систем образования. Болонский процесс направлен на сближение, а не на унификацию высшего образования в Европе и в мире и предполагает уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия.

Основными положениями Болонской декларации являются:

- 1) уровневое образование — бакалавр, магистр;
- 2) введение кредитов — учетная учебная единица от 30 до 40 академических часов, включая аудиторную и самостоятельную работу, — объем, равный учебной работе студента за неделю;
- 3) мобильность студентов и преподавателей;
- 4) контроль качества образования.

Идея развития академической мобильности предполагает преодоление преград на пути к свободному перемещению, с особым вниманием к следующему:

- для студентов — доступ к возможностям получения образования и профессиональной подготовки;
- для преподавателей, исследователей и административного персонала — признание и зачет периодов времени, использованных в Европе для исследований, преподавания и профессиональной подготовки, без ущемления их прав, установленных законом.

Одним из наиболее значительных факторов, препятствующих мобильности и студентов, и преподавателей, является недостаточный уровень владения иностранными языками, особенно английским. Во многих российских вузах практически не существует учебных курсов, преподаваемых на английском или других международно используемых иностранных языках, в то время как многие европейские вузы за последние годы учредили множество англоязычных программ, что является одним из весьма значительных факторов борьбы за привлечение интеллектуальных ресурсов.

Учреждение англоязычных программ не только способствует повышению конкурентоспособности российских студентов на европейском и других международных рынках труда, но и в значительной степени привлекает студентов из-за границы в Россию. Разработка курсовых программ на иностранных языках является ответственностью каждого вуза в отдельности. Полномочия в этой области не могут быть делегированы на государственный уровень, в то время как полное или частичное фи-

нансирование обучения за рубежом с целью побуждения студентов к использованию новых образовательных возможностей — дело государственной важности. Полезными мерами для дальнейшего развития программ студенческой мобильности могут стать:

- возможность переноса стипендий (и образовательных ссуд);
- упрощенный доступ к субсидиям на мобильность.

Расширение мобильности преподавателей и административного состава возможно также при поддержке и поощрении властями. Цель таких инициатив — развитие европейского аспекта новых программ обучения и сотрудничество в рамках предметных сетей. Подобная государственная политика будет способствовать повышению качества образования посредством сравнения и интернационализации последнего [1].

Инструментами развития академической мобильности являются:

1) европейская система перезачета кредитов — обеспечивает прозрачность, сопоставимость изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций. Система возникла в рамках европейской программы ERASMUS в 1988 г. Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете;

2) приложение к диплому — дает полное описание предмета, уровня, содержания полученной подготовки. Приложение повышает уровень академической мобильности студентов и мобильности выпускников на рынке труда [2];

3) двойные дипломы — это дает студентам возможность окончить два высших учебных заведения (получить два диплома о высшем образовании) по разработанной совместной академической программе за один период академического обучения (3–5 лет). В соответствии с договоренностями между вузами-партнерами студент должен проучиться в вузе-партнере 1–2 года и пройти итоговую государственную аттестацию дважды (в базовом вузе и вузе-партнере) либо сдать государственные экзамены единожды комиссии, в которую входят представители базового вуза и вуза-партнера.

Для координации взаимодействия направляющего и принимающего университетов в европейскую практику мобильности в качестве официального документа введено «Соглашение об обучении» (Learning Agreement). В Соглашении есть раздел для заполнения и подписания координатором мобильности направляющего вуза и самим студентом. Данный документ подтверждает, что предложенная программа обучения согласована обоими университетами [3].

Совместные образовательные программы (СОП) наиболее полно реализуют основные цели Болонского процесса:

- совместный контроль качества;
- признание степеней;
- сближение и прозрачность образовательных систем;
- академическая мобильность.

Таким образом, СОП соответствуют многим необходимым на сегодняшний день характеристикам:

1) программы разработаны или одобрены совместно несколькими вузами;

2) студенты каждой из сторон принимают участие в программе обучения в партнерских вузах;

3) пребывание студентов в вузах-участниках межвузовских программ имеет сравнительно одинаковую продолжительность;

4) периоды обучения и экзамены, сданные студентами в вузах-участниках программы, признаются полностью и автоматически;

5) преподаватели каждого из вузов-участников также преподают в партнерских вузах, совместно разрабатывают учебный план и образуют совместные приемные и экзаменационные комиссии;

6) по завершении всей программы обучения студенты получают национальные сертификаты / дипломы каждого из вузов-партнеров.

Зачастую главным фактором, определяющим принятие студентом решения о выборе вуза для обучения по программам академической мобильности, является финансовый вопрос. Существующие национальные, региональные и общеевропейские программы позволили значительно увеличить академическую мобильность.

Фонд программы ERASMUS — один из основных источников финансирования европейской мобильности. Кроме того, ряд национальных организаций, таких как Центр международной мобильно-

сти CIMO (Финляндия), Германская служба академических обменов DAAD оказывают целевую поддержку мобильности студентов и преподавателей в рамках СОП. Программа Европейской Комиссии ERASMUS MUNDUS, направленная на развитие совместных магистерских программ, оказывает поддержку академической мобильности неевропейских студентов [4]. Программа TEMPUS предназначена для стран, не входящих в Евросоюз. В России выделение travel-грантов на краткосрочные студенческие стажировки взял на себя Фонд Прохорова.

Многие вузы в европейских странах значительно улучшили условия студенческой мобильности за последние годы.

В Австрии студенты не оплачивают учебу в своем базовом университете за период обучения за границей по международным, правительственным или университетским программам мобильности. Это же относится и к студентам, приезжающим по аналогичным программам в Австрию. Кроме того, существует правовая гарантия академического признания периода обучения за границей, заранее согласуемая студентом и университетом.

Например, Венский университет (государственный университет, расположенный в Вене, основан в 1365 г.) — один из старейших университетов Европы — является крупнейшим по численности студентов вузом немецкоязычного пространства (более 90000 обучающихся).

Программа академической мобильности в Венском университете реализуется в соответствии с долгосрочной Стратегией интернационализации вуза, направленной на достижение следующих целей:

- 1) приобретение статуса одного из лучших исследовательских университетов Европы;
- 2) повышение международного статуса в науке и образовании;
- 3) внедрение достижений университета в международную сферу науки и преподавания.

В области академической мобильности университет ставит следующие задачи:

- 1) развитие входящей и исходящей мобильности студентов и преподавателей;
- 2) развитие способности студентов и преподавателей использовать иностранный язык;
- 3) развитие кросс-культурной компетенции студентов и преподавателей;
- 4) привлечение иностранных студентов для обучения по магистерским и докторским программам;
- 5) дальнейшая разработка образовательных программ на иностранном языке.

Планомерная деятельность вуза в данном аспекте привела к следующим результатам:

1. Около трети студентов университета от общей численности контингента иностранцы: 90 % всех иностранных студентов — из Европы, 7 % — из Азии, по 1 % — из стран Африки, Северной и Южной Америки, России. Примерно 35 % европейских студентов — представители Германии, около 10% иностранных студентов — из стран бывшей Югославии.

2. Примерно треть студентов университета обучаются за рубежом за период своей академической программы, из них 66 % — представители гуманитарных программ.

3. Из обучающихся за рубежом наибольшая часть — студенты образовательных программ магистратуры и докторантуры. Студенты программ бакалавриата дают меньший процент мобильности, что объясняется плотным учебным графиком и желанием завершить обучение в кратчайшие сроки.

4. Пребывание за границей 69 % студентов финансируется из различных источников: 50 % — средства программы мобильности ERASMUS; 23 % — Венский университет; 14 % — средства федеральных, провинциальных, местных властей; 31 % — личные средства студентов. Это показывает, что интернационализация — это не только стратегия руководства университета, но и осознанная учащимися необходимость.

5. В вузе функционируют службы, содействующие академической мобильности:

- 1) на базе Международного отдела — студенческая служба мобильности, студенческий центр, центр обучения по докторским программам;
- 2) на базе Лингвистического центра — курсы немецкого языка [5].

Великобритания всецело выступает за расширение мобильности. Многие делается для того, чтобы облегчить студентам из стран Евросоюза приезд на обучение в Великобританию:

- упрощение формальностей, связанных с получением визы;
- предоставление (через Интернет и индивидуально) потенциальным студентам полной информации о возможностях обучения и требованиях приема;
- создание возможности для иностранных студентов сочетать учебу с работой во время семестра и каникул.

В качестве примера приведем Университетский колледж Лондона (основан в 1826 г., расположен в центре Лондона).

Сайт вуза обеспечивает посетителей всесторонней информацией по вопросам академической мобильности:

- описание предлагаемых образовательных программ;
- требования к уровню владения английским языком;
- требования к зачислению на обучение по программам бакалавриата и магистратуры;
- перечень подготовительных курсов для обучения в колледже;
- описание процедуры подачи документов на обучение;
- стоимость обучения и проживания;
- правила обращения за соответствующей визой для въезда на обучение в Великобританию;
- детали подготовки к поездке: финансовые вопросы, открытие банковского счета, медицинская страховка;
- программа адаптации студентов к учебе в колледже и проживанию в студенческой резиденции.

Вся перечисленная информация находится в свободном для скачивания доступе на сайте учебного заведения [6].

В Венгрии реализуется ряд национальных инициатив по финансированию исходящей мобильности:

- государственные меры по оказанию финансовой помощи;
- обеспечение переносимости грантов на зарубежную страну.

Венгерский университет в городе Szeged, основанный в 1581 г., согласно международному рейтингу университетов Quacquarelli Symonds занимает позицию между 451–500 и является одним из лучших университетов Центральной Европы. Один из критериев оценивания в рейтинге Quacquarelli Symonds — количество иностранных студентов и преподавателей. За развитие студенческой и преподавательской мобильности университет получил ряд наград, среди которых:

- 1) за качество международного сотрудничества — 2011 г.;
- 2) европейский знак качества — 2006 г.

Признание заслуг университета на мировом уровне — результат целенаправленной деятельности руководства и персонала вуза, которые уделяют особое внимание студенческой мобильности, принимая участие в разноплановых проектах по этой тематике.

В университете выделяются собственные средства на финансирование мобильности, в дополнение к существующим международным стипендиям (ERASMUS, CEEPUS), по всем образовательным программам вуза. По программе ERASMUS Университет Szeged взаимодействует на основе двусторонних договоров с 30 странами (380 вузов-партнеров), по программе CEEPUS — с 14 странами (39 вузов-партнёров) [7].

Венгерское правительство на своем уровне стимулирует развитие международной академической мобильности, выделяя государственные стипендии иностранным гражданам для обучения или научных исследований в венгерских вузах [8].

Результатом многочисленных и разнообразных усилий Федерального правительства, Земель и вузов Германии стало значительное улучшение условий для иностранных студентов. Например, открыты филиалы органов регистрации иностранных граждан в кампусах или в непосредственной близости от высших учебных заведений. Необходимо отметить широкое разнообразие программ для адаптации иностранных студентов, таких как бесплатные курсы немецкого языка различного уровня и наличие специальных консультантов на отдельных кафедрах. TestDaF позволяет иностранным абитуриентам, желающим обучаться в Германии, пройти тестирование своего уровня языковой подготовки у себя в стране.

Результат такой государственной политики не замедлил сказаться. В 2006 г. приток студентов-иностранцев относительно предыдущего года был сопоставим с ростом числа немецких студентов. Так, немцев, обучающихся на степень бакалавра, стало больше на 1,2 %, а иностранцев — на 1,5 %. Большое число курсов на английском языке также способствует интеграции иностранных студентов в процесс обучения в Германии.

Значительный вклад в адаптационный процесс вносит Организация немецких вузов DAAD. Она осуществляет обмен студентами, аспирантами, научными сотрудниками, готовит программы на иностранных языках по научной деятельности, выпускает информационно-консультационные бюллетени и другие издания.

Государство оказывает помощь, прежде всего, со стороны законодательных инициатив. Например, в 2005 г. принят закон об иммиграции, в котором предусматривается выдача бессрочной визы иностранным ученым и преподавателям для работы в системе высшего образования Германии [9].

На примере одного из ведущих вузов Германии — Рейн-Вестфальского технического университета (RWTH), расположенного в городе Аахен (основан в 1858 г.), можно увидеть объективные результаты успешной реализации идей Болонской декларации в части развития академической мобильности.

Вуз имеет блестящую репутацию в сферах науки и производства. Среднечисленный контингент студентов — 40000 человек. Более 6500 иностранцев из более чем 120 стран обучаются, проводят исследования, преподают и работают в RWTH. Подобный уровень интернационализации обеспечивается университетской стратегией развития академической мобильности, которая определила основные положения Плана интернационализации вуза, разработанного ректоратом и принятого в 2010 г.

Согласно данному Плану интернационализации университета ближайшие цели ректората:

- 1) развитие международных обменных процессов с лучшими мировыми вузами-партнерами;
- 2) увеличение степени узнаваемости университета в мировом образовательном пространстве через расширение маркетинговой деятельности;
- 3) создание привлекательной для абитуриентов кросс-культурной среды учебной и научной деятельности;
- 4) систематическая оценка деятельности зарубежных филиалов RWTH и соответствия этой деятельности плану интернационализации университета.

Основные цели факультетов:

- 1) развитие академической мобильности студентов RWTH, молодых преподавателей и профессоров;
- 2) трудоустройство в университет высококвалифицированных студентов, молодых исследователей и профессоров из-за рубежа.

Для достижения обозначенных выше целей:

- 1) ректором назначаются со стороны RWTH сотрудники, ответственные за координацию деятельности с отдельными странами;
- 2) вуз устанавливает стипендии университетам стран-партнеров для развития академической мобильности;
- 3) каждый факультет обязан реализовывать, по меньшей мере, одну магистерскую программу на английском языке;
- 4) минимум 20 % студентов RWTH должны пройти обучение в течение определенного периода в зарубежном вузе;
- 5) должны быть приняты меры по увеличению количества академических часов, проводимых приглашенными профессорами;
- 6) вуз выделяет гранты преподавателям для учебной и научной работы в университетах стран-партнеров;
- 7) должны быть приняты меры по увеличению количества стипендий Гумбольдта, DAAD, Fulbright, полученных представителями RWTH.

Ректорат Рейн-Вестфальского технического университета уверен, что реализация Плана интернационализации обеспечит качественный рост показателей вуза в ближней и дальней перспективе [10].

В Дании высшие учебные заведения получают специальное финансирование пропорционально числу участвующих в обменах студентов. Создано Агентство по международным образовательным программам (CIRIUS), отвечающее за администрирование программ и распространение информации. Растущее число образовательных программ ведется на английском языке.

Крупнейшим высшим учебным заведением Дании является Университет Копенгагена, основанный в 1479 г. Сегодня этот вуз, имеющий международную репутацию учреждения науки и образования, имеет контингент 39000 студентов, 5500 из которых — иностранцы.

Каждый семестр университет Копенгагена предлагает ряд курсов, разработанных специально для иностранных студентов. Многие из этих курсов освещают вопросы, касающиеся датской культуры, истории и общества. Эти курсы доступны всем иностранным студентам, независимо от программы обучения. Центр интернационализации и языка предлагает курсы академического английского языка для студентов всего университета. Кроме того, студенты из нескандинавских стран могут изучать датский язык.

Особо отметим, что международный офис университета организует учебные туры в Россию, цель которых, как отмечено в вузовском «Путеводителе для иностранных студентов», — получить прямой доступ к сложным и чарующим культуре и истории России, самой большой страны в мире. Язык тура — английский, чтобы дать возможность принять в нем участие иностранным студентам из разных стран. Этот же «Путеводитель» дает максимально доступную информацию на английском языке о порядке зачисления, обучения в университете, медицинском обслуживании, правилах проживания и возможностях работы в Дании.

В Ирландии Агентство по управлению высшим образованием выступает в роли координатора ирландского представительства в европейских проектах по мобильности. Уровень участия Ирландии в программе ERASMUS выше среднеевропейского уровня участия в этой программе.

Одним из старейших заведений высшего образования в Ирландии является Тринити колледж Дублина (Университет Дублина), основанный в 1592 г. Колледж занимает 61 место среди 100 лучших университетов мира. Из 17000 студентов Университета около 3000 — иностранцы.

В целях увеличения доли иностранных студентов вуз в «Стратегическом плане 2009–2014» обозначает следующие задачи:

- 1) расширение количества и спектра совместных образовательных программ, реализуемых с вузами Ирландии и зарубежья;
- 2) разработка механизмов контроля модульности и гибкости магистерских и докторских программ;
- 3) увеличение количества грантов колледжа, предоставляемых иностранным студентам по программам докторантуры;
- 4) обеспечение максимума гибкости в соответствии с Болонской декларацией в перезачете кредитов прибывающих иностранных студентов и студентов, отправляющихся на обучение за рубеж;
- 5) увеличение доли иностранных студентов:
 - из Европы — с 13 до 20 %;
 - из неевропейских стран — с 7 до 14 % [11].

В Италии в 2003 г. учрежден Фонд поддержки студенческой мобильности. Финансовая помощь министерства распределяется между университетами. Итальянский закон 1999 г. позволяет вузам присваивать степени совместно с другими итальянскими или зарубежными университетами.

В одном из старейших университетов мира — Университете Рима, основанном в 1303 г., по академическим программам обучаются порядка 8000 иностранных студентов, кроме того, свыше 1000 студентов участвуют в различных программах обмена, предлагаемых вузом.

Италяно-французская программа мобильности для преподавателей и студентов, действующая в университете, нацелена на углубление сотрудничества между итальянскими и французскими исследователями.

Университет поддерживает процесс интернационализации вузов, выделяя гранты на культурные и научные программы. В частности, заседаниями Ученого совета и Совета директоров Университета Рима 17 и 24 июня 2014 г. одобрено финансирование академической мобильности профессоров, научных сотрудников и докторантов, реализуемой в соответствии с заключенными межвузовскими соглашениями.

По заявлению Европейской комиссии в 2014 г. Университет Рима участвует в пяти новых программах мобильности от ERASMUS MUNDUS, реализуемых в новых регионах: Латинская Америка, Бразилия, Азия и Сирия.

Таким образом, очевидно, что в процесс академической мобильности всё более вовлекаются не только европейские страны. Соответственно, всё более уместно становится говорить о создании мирового образовательного пространства, а не только европейского [12].

В качестве основной задачи, стоящей перед вузами Норвегии в части развития академической мобильности, признается следующая: концентрация внимания на мобильности всех категорий работников высших учебных заведений, как академических, так и неакадемических, через развитие системы методов и приемов, обеспечивающих большую доступность мобильности.

Правительством Норвегии принято решение, согласно которому каждый студент имеет право на обучение за рубежом в течение некоторого времени в рамках его учебы в Норвегии. За организацию таких стажировок за рубежом отвечают сами вузы страны.

Университеты Норвегии имеют возможность увеличивать число академических курсов на английском языке для привлечения большего количества иностранных студентов в свои вузы. Мобильность

студентов стала одним из критериев национального финансирования системы высшего образования в Норвегии. Современная формула финансирования вузов способствует интернационализации высшего образования в стране. Учебные заведения получают денежные средства за каждого приезжающего или отъезжающего студента по обмену. Чтобы стимулировать поездки на учебу в страны, где не говорят по-английски, Национальный образовательный фонд выделяет гранты на языковую подготовку.

В соответствии с политикой правительства Норвегии в области образования по реализации положения Болонской Декларации о развитии академической мобильности выстраивают свою международную деятельность вузы страны, среди которых:

- Норвежский университет наук о жизни;
- Норвежский университет науки и технологии;
- Университет Адгера;
- Университет Бергена;
- Университет Осло.

Основные цели стратегии интернационализации Финляндии определены в базовом документе «Стратегия интернационализации учреждений высшего образования Финляндии на период 2009–2015 гг.», утвержденном Министерством образования страны:

- 1) создание международного сообщества высшего образования, которое будет способствовать академической мобильности студентов;
- 2) совершенствование качества и привлекательности системы высшего образования, в том числе и для талантливых иностранных студентов;
- 3) поддержка поликультурного общества, где иммигранты, студенты, преподаватели, исследователи, приехавшие из зарубежных стран, рассматриваются как серьезный ресурс внутренней интернационализации.

Достижению указанных в «Стратегии» целей способствует блок поставленных задач, отражающих аспекты академической мобильности:

- разработка программ по развитию компетенций для работы в международной среде;
- осуществление поддержки программ международного сотрудничества;
- расширение преподавания на иностранных языках;
- увеличение числа иностранных студентов и преподавателей;
- развитие системы поддержки иностранных студентов и преподавателей;
- маркетинг международного образовательного рынка;
- разработка бренда финского высшего образования и продвижение его на мировой арене;
- разработка программ действий и стратегий сотрудничества с отдельными странами;
- снижение барьера участия в высшем образовании иммигрантов и иностранных граждан.

В качестве механизмов реализации поставленных целей и задач предлагается следующее:

- разработка программ финансирования академической мобильности;
- введение модуля по интернационализации в учебные планы всех вузов;
- повышение квалификации преподавателей и сотрудников в области иностранных языков, культурологии, методики преподавания;
- создание международных исследовательских структур;
- разработка программ преподавания национальных языков и культур для иностранных студентов [13].

В результате претворения «Стратегии» в жизнь финансовая помощь государства в Финляндии полностью сохраняется за студентом на период учебы за границей. Все финские вузы предлагают программы на английском языке. Финляндия имеет наибольшую пропорцию программ на английском языке в Европе, кроме англоговорящих стран. Министерство образования дополнительно предоставляет финансирование университетам для расширения образования на английском языке.

Среди университетов Финляндии, успешно развивающих академическую мобильность, можно назвать:

- Университет Хельсинки;
- Университет технологии (Хельсинки);
- Университет Турку;
- Университет Куопио;
- Университет Оулу.

Безусловно, меры, предпринимаемые на правительственном уровне в различных странах мира, способствуют развитию академической мобильности. Самый большой контингент иностранных студентов в развитых странах традиционно принимает высшая школа США: более 30 % общей численности студентов-иностранцев в мире. Второй по численности контингент находится во Франции, далее следуют Германия, Великобритания, Канада, Бельгия, Япония. В США, ФРГ и Великобритании на первом месте по численности контингент студентов из Азии, во Франции — из Африки.

Среди стран, имеющих за границей значительные контингенты своих студентов, лидирует Китай. За ним следуют Япония, Германия, Греция, Индия, Иран, Малайзия, Марокко, Южная Корея [14].

Ещё очень многое предстоит сделать, многие проблемы решить странам для создания единого прозрачного образовательного пространства во благо мировой цивилизации, но сегодня, спустя 16 лет после начала Болонского процесса, совершенно очевидно, что академическая мобильность — ключевой фактор в достижении этой цели.

Список литературы

- 1 Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. — М.: КНОРУС, 2009. — 432 с.
- 2 Богословский И.В., Писарева С.А., Тряпичина А.П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе: Метод. пособие для студентов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. — 55 с.
- 3 Агишев Р.Р. Программы академической мобильности: особенности и возможности // Распространение Болонского процесса: от деклараций к внедрению на практике: В 3 ч. Ч. 2. Тенденции развития Болонского процесса, его инструменты и опыт внедрения. — Казань: КГТУ им. А.Н.Туполева, 2008. — С. 103–110.
- 4 Валитов Ш.В. Расширение академических связей вузов и Болонский процесс // Распространение Болонского процесса: от деклараций к внедрению на практике: В 3 ч. Ч. 2. Тенденции развития Болонского процесса, его инструменты и опыт внедрения. — Казань: КГТУ им. А.Н.Туполева, 2008. — С. 54–65.
- 5 University of Vienna International Report 2013. — [ЭР]. Режим доступа: http://international.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/forschungsservice/International_Report/2013_InternationalReport.pdf
- 6 University College of London. — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.ucl.ac.uk/iss>
- 7 International Relations of the University of Szeged. — [ЭР]. Режим доступа: <https://www.u-szeged.hu/english/international-relations/international-relations>
- 8 Call for Applications for Foreigners for Hungarian State Scholarships 2014/2015 Hungarian Scholarship Board. — [ЭР]. Режим доступа: http://www2.u-szeged.hu/kulugy/stipendium_hungaricum/pool_2014_2015_en.pdf
- 9 Лисенкова Е.В. Трансформация систем высшего образования Германии и России в контексте Болонского процесса: Монография. — Княгинино: НГИЭИ, 2010. — 123 с.
- 10 Internationalization plan. — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.rwth-aachen.de/go/id/bure/?lid=1#aaaaaaaaaaurh>
- 11 Strategic Plan 2009–2014. — [ЭР]. Режим доступа: <https://www.tcd.ie/about/content/pdf/tcd-strategic-plan-2009-2014-english.pdf>
- 12 University of Rome. — [ЭР]. Режим доступа: <http://en.uniroma1.it/sapienza>
- 13 Рыжкова И.В. Современный университет в рамках европейского «северного измерения»: феномен интернационализации: Монография. — Мурманск: Изд. МГГУ, 2013. — 168 с.
- 14 Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. — М.: РЕЦЭП, 2005. — 199 с.

Е.А.Костина

Қазіргі әлемнің жоғары оқу мекемелерінде студенттік академиялық ұтқырлықтың дамуы

Мақалада қазіргі әлемнің және біртұтас білім беру аяның жаһандануының болашағына басты көңіл бөлінген. Аталмыш үдеріс 1999 жылғы Болон үндеуіне қол қоюына байланысты. Ресей Болон бастамасына 2003 жылы біріктірілді. Содан бастап академиялық ұтқырлықтың дамуы еуропалық және ресейлік жоғары білім беру аймағының басты бағытының бірі болып саналады. Автор еуропа мемлекеттерінің негізгі студенттік академиялық дамуының ықтималдығын Ресей Федерациясының жоғары оқу мекемелерінде қолдану мүмкіншіліктерін қарастырды.

Ye.A.Kostina

Development of the academic mobility of students in higher educational institutions of the modern world

The paper draws attention to the globalization process of the modern world and to the perspective creation of the common educational space. This process started in 1999 with the signing of the Bologna Declaration. Russia joined the Bologna initiative in 2003. Since then academic mobility development has been one of the priority trends in the sphere of European and Russian high education. The author examines the main tendencies of developing students' academic mobility in a number of European countries for this experience to be possibly applied to the high educational establishments of the Russian Federation.

References

- 1 Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. *Bologna Process: integration of Russia into the European and world educational space*, Moscow: KNORUS, 2009, 432 p.
- 2 Bogoslovskiy I.V., Pisarev S.A., Tryapitsyna A.P. *Akademicheskaya mobility: realization in Bologna Process: A methodical grant for students*, SPb.: Publ. house of RGPU of A.I. Herzen, 2007, 55 p.
- 3 Agishev R.R. *Distribution of Bologna Process: from declarations to introduction in practice*. In the 3-hchastyakh. Part 2. Tendencies of development of Bologna Process, its tools and experience of introduction, Kazan: KGTU of A.N.Tupolev, 2008, p. 103–110.
- 4 Valitov Sh.V. *Distribution of Bologna Process: from declarations to introduction in practice*. In the 3-hchastyakh. Part 2. Tendencies of development of Bologna Process, its tools and experience of introduction, Kazan: KGTU of A.N.Tupolev, 2008, p. 54–65.
- 5 *University of Vienna International Report 2013*, [ER]. Access mode: http://international.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/forschungsservice/International_Report/2013_InternationalReport.pdf
- 6 *University College of London*, [ER]. Access mode: <http://www.ucl.ac.uk/iss>
- 7 *International Relations of the University of Szeged*, [ER]. Access mode: <https://www.u-szeged.hu/english/international-relations/international-relations>
- 8 *Call for Applications for Foreigners for Hungarian State Scholarships 2014/2015 Hungarian Scholarship Board*, [ER]. Access mode: http://www2.u-szeged.hu/kulugy/stipendium_hungaricum/pool_2014_2015_en.pdf
- 9 Lisenkova Ye.V. *Transformation of systems of the higher education of Germany and Russia in the context of Bologna Process*: Monograph, Knyaginino: NGIEI, 2010, 123 p.
- 10 *Internationalization plan*, [ER]. Access mode: <http://www.rwth-aachen.de/go/id/bure/?lidx=1#aaaaaaaaaaurh>
- 11 *Strategic Plan 2009–2014*, [ER]. Access mode: <https://www.tcd.ie/about/content/pdf/tcd-strategic-plan-2009-2014-english.pdf>
- 12 *University of Rome*, [ER]. Access mode: <http://en.uniroma1.it/sapienza>
- 13 Ryzhkova I.V. *Modern university within European «northern measurement»: internationalization phenomenon*. Monograph, Murmansk: Izd. MGGU, 2013, 168 p.
- 14 *Bologna Process and its value for Russia. Integration of the higher education in Europe*, Moscow: RECEP, 2005, 199 p.

А.М.Затынейко

*Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова
(E-mail: tolik_zzz79@mail.ru)*

Непрерывное профессиональное образование как ключевой ориентир современной системы подготовки кадров

В настоящей статье обозначены основные приоритеты и задачи государственной политики в области модернизации образования, а также механизмы их реализации. Рассмотрены различные подходы казахстанских и российских ученых к изучению системы непрерывного профессионального образования и созданию всех необходимых условий для ее функционирования. Сделан вывод о концептуальных основах непрерывного профессионального образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: общество, образование, система образования, непрерывность, непрерывное профессиональное образование, модернизация образования, образовательные технологии, подготовка кадров, подготовка специалистов, образовательные системы.

На настоящем этапе развития общества становится очевидным, что экономическая мощь, национальная независимость и социально-политическая стабильность государства должны создаваться не за счет какого-либо региона или отрасли промышленности, а, прежде всего, за счет сохранения, развития и мобилизации интеллектуального потенциала страны. Ведущая роль в решении данных задач принадлежит образованию, которое призвано своевременно воспринимать отраженные в учебном знании образцы опыта прошлого и преподносить подрастающему поколению и взрослым людям систему знаний и правил в логически завершенном виде. Важнейшим условием превращения такой возможности в реальность является развитие системы профессионального образования, ее непрерывность [1].

Одной из первостепенных целей, поставленных Президентом в своем Послании народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее», является «...создание эффективной системы образования». Первый шаг к осуществлению данной задачи был сделан еще задолго до выхода в свет настоящего документа. Основу этому в Республике Казахстан положила обнародованная в 1997 г. Стратегическая программа «Казахстан – 2030». Данная программа определила и общую стратегию «Концепции образования Республики Казахстан до 2015 года», в которой обозначены основные направления, приоритеты, задачи государственной политики в области модернизации образования и механизмы их реализации, а именно:

- совершенствование законодательной и иной нормативной правовой базы функционирования казахстанской модели образования на основе дальнейшей демократизации и участия общества в управлении образованием;
- развитие образования с учетом исторических, национальных, демографических, географических, экономических и культурных особенностей Казахстана;
- обновление содержания образования, учебного, учебно-методического обеспечения и материально-технической базы;
- создание национальной системы оценки качества образования;
- интеграция образования, науки и производства;
- создание механизмов привлечения сектора реальной экономики для повышения качества профессионального образования и обучения;
- совершенствование финансового, кадрового обеспечения системы образования, а также повышение социального статуса педагогических работников;
- интеграция в мировое образовательное пространство.

Среди представленных выше задач необходимо выделить те, которые соотносятся с модернизацией разных ступеней профессионального образования.

Рассмотрим непосредственно сам термин «модернизация образования» в трактовке отечественных ученых.

Модернизация — это обновление и совершенствование действующей системы образования [2]. При всякой модернизации образования возникает несколько проблем. Первая — сохранить то поло-

жительное, что имеется в существующей системе; вторая — если что-то полезное для общества было утрачено в образовании за предыдущие годы, то необходимо восстановить это; третья, основная, — привести систему образования в соответствие с запросами общества. А в жизни казахстанского общества в последние годы происходят большие изменения: укореняется новый социальный строй, в основе экономики лежат рыночные отношения, в результате чего появляются новые профессии, а к старым предъявляются новые требования.

По мнению Б.А.Абдыкаримова [3], сегодня в обществе в целом по отношению к системе образования сложилась непростая ситуация. Он выделяет два непримиримых лагеря: в одном — «реформаторы», а в другом — «консерваторы». Принимаемые решения о будущем системы образования затрагивают интересы всех слоев общества и существенным образом влияют на судьбу страны. Поэтому каждое новое предложение должно проходить тщательную экспертизу и публично обсуждаться научно-педагогическим сообществом.

Итак, модернизация образования — это масштабная программа государства, в рамках которой следует разработать и реализовать план конкурентных мероприятий [1].

В основу модернизации образования в Республике Казахстан легло такое понятие, как «непрерывное образование», т.е. «образование через всю жизнь», которое рассматривается как компонент социальной инфраструктуры общества и является одним из приоритетных направлений индустриально-инновационного и социально-экономического развития страны.

Термин «непрерывное образование» (lifelong learning) впервые применяется в материалах 1968 г. и определяется как «...не ограниченное ни во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно методов обучения; оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и процесса преобразования в обществе» [4].

Основателем современных представлений о непрерывном образовании признан Я.А.Коменский [5], в педагогическом наследии которого содержится ядро мысли, которая воплощена в наши дни в концепции непрерывного образования.

В своей монографии «Непрерывное образование: проблемы и перспективы» А.П.Владиславлев [6], например, рассматривает непрерывное образование как форму образования взрослых. Под непрерывным образованием ученым понимается «систематическая целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков в любых видах общих и специальных учебных заведений и также путем самообразования. Непрерывное образование предполагает возможность и необходимость для всех людей любого возраста обновлять, дополнять и применять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, наконец, приобретать новую специальность».

Иной точки зрения придерживается Г.П.Зинченко, рассматривая непрерывное образование в философском аспекте. По его мнению, если в философии «непрерывность» означает целостность систем, то непрерывное образование призвано обеспечить «не просто поэтапное, а целостное развитие человека» [7]. Г.П.Зинченко считает, что непрерывное образование необходимо рассматривать как фундаментальный принцип построения новой модели образования. Системообразующим фактором здесь должна выступать целостность, благодаря чему определяется порядок деятельности различных образовательных структур: основных и параллельных; базовых и дополнительных; государственных и общественных; формальных и неформальных. При этом система образования должна быть подвижной, изменчивой, полифункциональной и взаимоувязанной [8].

По мнению Л.Коптева, непрерывное образование представляет собой процесс приобретения дополнительных знаний и формирования личности на протяжении жизненного пути [9].

Раскрывая понятие непрерывного образования, С.Я.Батышев подчеркивает, что оно призвано обеспечить гармоничное развитие каждой личности, индивидуализировать обучение, воспитать в каждом человеке осознанную потребность в повышении уровня знаний. Каждому обучающемуся должны быть созданы условия для получения нужных ему знаний. В центре любого этапа и уровня непрерывного образования и воспитания поставлен человек, личность со своими интересами [10].

С точки зрения Б.С.Гершунского [11], непрерывное образование не является простой механической достройкой существующей системы образования, когда усиливаются лишь компенсационные и адаптационные функции образования. По мнению ученого, суть непрерывного образования заключается в создании необходимых условий для всестороннего гармоничного развития индивида незави-

симо от его возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства, с обязательным учетом его особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок.

Представляют интерес взгляды на сущность непрерывного образования польского ученого Ч.Кулисевича. Он считает, что «непрерывное образование призвано готовить людей к учению инновационному, к альтернативному и одновременно всеобъемлющему мышлению, к объединению интересов личности и общества в гармоничное целое. Оно не должно оставаться на втором плане, носить компенсационный или узкоспециальный характер; его необходимо рассматривать как полноценный компонент формального обучения и воспитания» [12].

Емкое и системное понимание сущности непрерывного образования дают В.Г.Онушкин, Ю.Н.Кулюткин и характеризуют его как:

1) условие (и процесс) постоянного развития личности как активного субъекта труда, познания, общения;

2) реально функционирующую систему государственных и общественных учреждений, обеспечивающих возможность общеобразовательной и профессиональной подготовки человека с учетом общественных потребностей и его личных запросов;

3) важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения образования как целостной системы, направленной на развитие личности и составляющей условие социального прогресса [13].

Р.Даве определяет 25 признаков, которые характеризуют непрерывное образование. По мнению исследователя, эти признаки можно рассмотреть как итог первой фундаментальной фазы научного исследования в данной области. Их перечень включает следующие принципы: охват образованием всей жизни человека; понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы; включение в систему просвещения, помимо учебных заведений и центров доподготовки, формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования; горизонтальная интеграция: дом — соседи — местная социальная сфера — общество — мир труда — средства массовой информации — рекреационные, культурные, религиозные организации и т.д.; связь между изучаемыми предметами; связь между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.п.) на отдельных этапах жизни; вертикальная интеграция: связь между отдельными этапами образования — дошкольным, школьным, послешкольным; между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами временного характера, такими как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.); универсальность и демократичность образования; возможность создания альтернативных структур для получения образования; увязка общего и профессионального образования; акцент на самоуправление; акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку; индивидуализация учения; учение в условиях разных поколений (в семье, обществе); расширение кругозора; интердисциплинарность знаний, их качества; гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения; динамичный подход к знаниям — способность к ассимиляции новых достижений науки; совершенствование умений учиться; стимулирование мотивации к учебе; создание соответствующих условий и атмосферы для учебы; реализация творческого и инновационного подходов; облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни; познание и развитие собственной системы ценностей; поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития; развитие воспитывающего и обучающего общества; учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то; системность принципов для всего образовательного процесса [10].

Анализ представленных выше подходов в понимании термина «непрерывное образование» позволяет сделать вывод, что в центре внимания идеи непрерывного образования находятся сам человек, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание. С непрерывным образованием связывается как необходимость обновления и дополнения знаний, развития способностей, так и получение новой специальности или профессии.

Поэтому термин «непрерывное образование» неразрывно связан с термином «непрерывное профессиональное образование», под которым в современной педагогической науке и практике понимают целостную систему, обеспечивающую получение, развитие, формирование и обновление профессиональных знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни человека за счет внутренних по-

требностей при согласовании и координации деятельности всех типов учреждений на основе выбранной траектории индивидуального развития [14].

Таким образом, в основу модернизации непрерывного профессионального образования Республики Казахстан концептуально положены принципы по развитию непрерывного процесса образования, обеспечивающего преемственность его ступеней, и профессиональной ориентации обучающихся в соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании», основных направлений Государственной программы «Образование», ежегодных Посланий Президента страны народу Казахстана.

Список литературы

- 1 *Затынейко А.М.* Многоуровневая подготовка специалистов транспортно-дорожного профиля: теория и практика. Монография. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2013 — 226 с.
- 2 [ЭР]. Режим доступа: <http://works.doklad.ru/>
- 3 *Абдыкаримов Б.А.* Некоторые вопросы модернизации профессионального образования в Казахстане // Вестн. КарГУ. Сер. Педагогика. — 2005. — № 3 (39). — С. 5–10.
- 4 *Бернет Н.* ЮНЕСКО и образование: какими они должны быть? // Высшее образование России. — 2008. — № 11. — С. 111–118.
- 5 *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 576 с.
- 6 *Владиславлев А.П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы. — М., 1978. — 175 с.
- 7 *Зинченко Г.П.* Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. — 1991. — № 1. — С. 81–87.
- 8 *Бурдина Е.И.* Теория и практика развития творческого потенциала педагогов в системе непрерывного многоуровневого педагогического образования: Дис. ... д-ра. пед. наук. — Караганда, 2007. — 335 с.
- 9 *Коптев Л.* Готовность к непрерывному образованию как мобилизация духовной целостности // Высшее образование в России. — 2008. — № 11. — С. 129–132.
- 10 *Батышев С.Я.* Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. — 594 с.
- 11 *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных концепций. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
- 12 *Кулисевиц Ч.* Основы общей дидактики. — М.: Педагогика, 1986. — 448 с.
- 13 *Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н.* Непрерывное образование — приоритетное направление науки // Педагогика. — 1989. — № 2. — С. 89–90.
- 14 *Шарый Л.Д.* Инновации и образование // Сборник материалов конференции. Сер. «Symposium». Выпуск 29. — СПб.: Санкт-Петербургское филос. общ-во, 2003. — С. 375–377.

А.М.Затынейко

Үздіксіз кәсіптік білім беру заманауи мамандарды дайындау жүйесінде басты бағдар ретінде

Мақалада білім беру аймағын жанарту және мемлекеттік саясаттың есептері, негізгі мақсаттары мен оның жүзеге асу тетігінің мәселелері белгіленген. Үздіксіз кәсіптік білім беру жүйесін бақылауында қазақстандық және ресейлік ғалымдардың әр түрлі көзқарастары мен осы бағытта жұмыс істеу үшін керекті шарттар қарастырылған. Қазақстан Республикасының үздіксіз кәсіптік білім берудің концептуалдық негізі жайлы қорытынды жасалған.

A.M.Zatyneyko

Continuing professional education as a key landmark of modern training system

The key priorities and objectives of the state policy in the field of modernization of education, as well as mechanisms for their implementation are outlined in the present article. Various approaches of Kazakh and Russian scientists on the question of study the system of continuing professional education and create all conditions necessary for its operation are reviewed. It was made the conclusion about the conceptual basis of continuing professional education in the Republic of Kazakhstan.

References

- 1 Zatyneyko A.M. *Multi-level specialist training of the transport profile: theory and practice*. Monograph, Karaganda: Vestn. KarGU, 2013, 226 p.
- 2 [ER]. Access mode: <http://works.doklad.ru/>
- 3 Abdikarimov B.A. *Bulletin of the University, series of «Pedagogy»*, 2005, 3 (39), p. 5–10.
- 4 Burnett N. *Higher Education in Russia*, 2008, 11, p. 111–118.
- 5 Comenski Ya.A. *Selected pedag. masterpieces*: 2 vol., Moscow: Pedagogy, 1982, 1, 576 p.
- 6 Vladislavlev A.P. *Continuing education: problems and prospects*, Moscow, 1978, 175 p.
- 7 Zinchenko G.P. *Soviet pedagogy*, 1991, 1, p. 81–87.
- 8 Burdina Ye.I. *Theory and practice of development of creative potential of teachers in the system of continuous multi-level teacher education*: Dis. ... doctor. ped. sciences, Karaganda, 2007, 335 p.
- 9 Koptev L. *Higher Education in Russia*, 2008, 11, p. 129–132.
- 10 Batyshev S.Ya. *Professional Pedagogy: a textbook for students enrolled in the teaching professions and areas*, 2nd ed., rev. and ext., Moscow: Associaciya: Professional'noe obrazovanie, 1999, 594 p.
- 11 Gershunsky B.S. *Philosophy of Education for the XXI Century. In search of a practice-oriented concepts*, Moscow: «Sovershenstvo», 1998, 608 p.
- 12 Kulisiewich C. *Fundamentals of general didactics*, Moscow: Pedagogy, 1986, 448 p.
- 13 Onushkin V.G., Kulyutkin Yu.N. *Pedagogy*, 1989, 2, p. 89–90.
- 14 Shary L.D. *Innovation and education. Conference Proceedings. Series «Symposium»*, Issue 29: St. Petersburg: Sankt Peterburgskoye filos. obshch-vo, 2003, p. 375–377.

UDC 378.14

E.R.Koleyeva, I.A.Bobykina

*Chelyabinsk State University, Russia
(E-mail: elmilka89@gmail.com)*

Professionally oriented approach to the law students language teaching

The article considered the meaning and essence of professionally oriented approach to teaching a foreign language lawyer's specialty. Analyzed occupational characteristics, features of professional thinking and consciousness of a lawyer. Noted that professional foreign language teaching has its own peculiarities, and is based on competence and student-centered approach, in which the student is an active participant in the educational process. The authors pointed out that along with the traditional methods of effective language teaching technologies of e-learning promotes the quality of law students language teaching.

Key words: foreign language teaching, law students, professionally oriented approach, portrait of professional lawyer, teaching methods.

Globalization of the world economy, integration and internationalization of various spheres of human activity are responsible for the new requirements for professionals in the field of international law, whose professionalism depends on the level and quality of their communicative readiness to engage in business dialogue with other cultures. Russia's accession to the Bologna process has given a new impetus to the modernization of education, led to the introduction of a new generation of standards, the implementation of competence-based approach in education.

Introduction of competence-based approach, according to scientists, the regulatory and practical component of education allows to solve the problem that is typical for the Russian education system, where students can master the set of theoretical knowledge, but have great difficulty in activities requiring the use of this knowledge to solve specific problems or problem situations. There are key competencies in learning a foreign language in high school such as: the ability to learn, interest in learning a foreign language and culture, the desire for self-development, personal qualities and skills to raise the level of intellectual and cultural development. Essential aspects of the competence approach includes personal relation of the student to the

developing of a particular competence and to his own educational activities, which provides the motivation of students and develop their independence [1].

According to the requirements of the Federal State education standards of higher professional education of the third generation in Russia, a graduate of law should have, along with professional, general cultural competence, which implies fluency in Russian and foreign languages as a means of business communication.

Thus, foreign communication becomes an essential component of professional activity, and the role of discipline «Foreign Language» in the universities increases significantly in their professional activities.

According to professionally-oriented approach to teaching a foreign language at universities, which includes formation of law students the ability of foreign language communication in specific professional, business, academic fields and situations, taking into account the characteristics of professional thinking in the organization of motivational and incentive and approximately research activities. By profession-oriented teaching refers to teaching, based on the needs of students in learning a foreign language, dictated by the characteristics of their future profession or specialty. It involves a combination of mastering professional-oriented foreign language with the development of personal qualities of students, culture knowledge of the country of the studied language and the acquisition of specific skills, based on the professional and linguistic knowledge. The essence of professionally-oriented foreign language teaching lies in its integration with sub-specialties in order to obtain additional professional knowledge and the formation of professionally significant qualities of the person.

Portrait professional lawyer consists of the characteristics of the context: professional thinking and professional consciousness. Russian and French lawyers, psychologists, philosophers who have studied the quality of legal thinking, talking and writing about his high consistency, seeing in it the features of formal thought — deductive / the output based on the principle of the syllogism. Thinking lawyer qualifies as a logical-formal. It requires precision, unambiguous starting positions and relies on the strict regulations set by law. This kind of thinking that correspond to formal logic, rightly attributed to practical thinking lawyer. At the same time representatives of the legal profession must possess the qualities of creative, dialectical thinking, manifested in a problematical, agility, speed, latitude, criticality [2].

In general, professional thinking lawyer allows the subject to realize such activities as proof, reasoning, interpretation, commentary, constitute its specific characteristics. As the considered problem is a problem of language (speech) — thinking — activity is assumed that learning a foreign language speech activity, carried out in unity with the development of thinking, should be organized on the basis of both voice and mental activity.

Based on this, it is logical to conclude that learning a foreign language professionally oriented speech activity causes the simultaneous development of professional thinking. In other words, correct to assert that the formation of a special foreign language communicative competence of any category of workers is inevitably associated with the formation of the corresponding methods of their professional thinking.

Profession international lawyer should be attributed to increased speech professions responsibility. This is one of those professions where the word is a professional tool, from which, in relation to the context of this legal specialization depends reality signing the contract, the success of national firms, protection from the risks of business failure. Thus, the activities of a lawyer, as well as any sphere of human activity, can be seen through the communication. In these conditions, it is about learning professional communication, which scientists refer to specific types of social communication, as it is carried out, thanks to the special knowledge, governed by a set of codified rules and has a value within a particular social group.

Currently, teaching science to develop sufficient learning models teaching a foreign language at of universities. The most significant of these are:

- Emotional and semantic method of I.Y. Schechter. The main way of mastering verbal communication the author sees in reliance on meaning in a role-playing game. The main means of the method is the system of communicative tasks. On the basis of this method, developed three cycles of learning a foreign language. The object of the first cycle is the development of students speech skills and opportunities that provide communication in the most common situations. Grammar is not taught, there is no homework. The second cycle will reach a business communication to deployed monologue speech. Introduced base for the conversion, referencing, developing writing skills, studied grammar. Students' work is held in the form of gaming and specialized problem situations on the material of general scientific and socio-political nature. In the third cycle occurs further specialization and standardization of speech. Pictures are special texts, business documents and correspondence related to the professional activities of the learner.

- Proposed L. Gegechkori intensive course of learning a foreign language involves the succession of cycles of oral speech (voice training) and intermenstrual phases of learning.

Inter-cycle stage mainly provides training tools and language and communication skills in students. Inter-cycle time is the conscious development of the linguistic material, which was seen in the communicative activity.

- «Immersion-course» of A.S.Plesnevich is designed for the initial level of proficiency in the amount of language high school. The ultimate goal of «immersion» is to train scientists to communicate with their foreign counterparts in terms of the scientific and professional activities. The course of «immersion» in its aims, content and results in a more consistent cycles carried out on the basis of Lozanovs techniques.

Methodological the model of the law students language teaching has to reproduce the process that realize through the methods aimed at:

- mastering student substance of the relevant educational and methodological materials, in which the methods and techniques found embodied in systems of practicing;
- adequate technological support for the educational process;
- the technique of the law students language teaching provides cognitive, procedural and personal development of the learner;
- the integration process of the forming the professional competence and the learning a foreign language in high school;
- the construction of individual learning way and model of teaching a foreign language;
- the provision of teaching and promoting the ability and readiness to lifelong language self-education;
- assessing the special foreign language communicative competence of the law students.

Speaking about the models of teaching a foreign language, it should be noted the increasing role of e-learning, which in recent years has become an integral part of the educational process in higher education and is used in all forms of education. The use of e-learning to enhance the quality of education through the use of quickly replenishing the world's educational resources and due to the fact that while using the e-learning and distance learning technologies increases the proportion of independent work of students during the development of the material. Particularly relevant e-learning becomes under administration of the federal state educational standards of the new generation and the associated decline in classroom work to increase and expand forms of independent work of students, for the organization of which e-learning opportunities.

People's interest in e-learning is so powerful that many high schools began to consider the inclusion of on-line courses in their programs as an essential component. Various theoretical and practical online courses are becoming more and more popular among the population.

E-learning is a major challenge to modern universities, the traditional system of language education. With the rapid development of society, engineering and technology, the changing nature of information culture, the development of social services, and technology, which make information technologies accessible to everyone, and change the nature of communication, modern online education has enormous potential for the realization of completely new ideas in the law students language teaching.

References

- 1 Хомякова Н.П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения. — М.: Тезаурус, 2008. — 274 с.
- 2 Бобыкина И.А. Формирование культуры лингвосообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: концепция и методика. — Челябинск: Энциклопедия, 2011. — 272 с.

Э.Р.Колеева, И.А.Бобыкина

Болашақ заңгер студенттерді шет тіліне кәсіби бағдарланған түрде оқыту

Мақалада заң мамандығы бойынша шет тілін оқытудағы кәсіби бағытталған көзқарастың мәні мен табиғаты қарастырылды. Заңгердің кәсіби қасиеттері, кәсіби ойлауы мен санасының ерекшеліктері талданған. Болашақ заңгерлердің кәсіби шет тіліндегі тілдесімінің өзіндік ерекшеліктері бар екені және үйренуші оқу үдерісінің белсенді қатысушысы болып табылатын құзыреттілікті және жеке тұлғаға бағытталған көзқарасқа негізделетіні айтылған. Авторлар мамандық тілін үйретудегі тиімді дәстүрлі модельдермен қатар, электронды оқыту технологияларының да енгізілуі кәсіби заңгерлердің сапалы дайындығына үлесін қосатынына баса назар аударады.

Э.Р.Колеева, И.А.Бобыкина

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов — будущих юристов

В статье рассмотрены значение и сущность профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку студентов юридических специальностей. Проанализированы профессиональные характеристики, особенности профессионального мышления и сознания юриста. Отмечено, что обучение профессиональному иноязычному общению будущих юристов имеет свою специфику и основывается на компетентностном и личностно-ориентированном подходе, при котором обучающийся является активным участником образовательного процесса. Авторами подчеркнуто, что наряду с эффективными традиционными моделями обучения языку специальности внедрение технологий электронного обучения способствует качественной подготовке профессионалов-юристов.

References

- 1 Homyakova N.P. *The formation of a special foreign language communicative competence of international lawyers on the basis of a context approach*, Moscow: Tezaurus, 2008, 274 p.
- 2 Bobykina I.A. *Developing a culture of self education in foreign language teaching in high school: concept and methodology*, Chelyabinsk: Enciklopedia, 2011, 272 p.

G.N.Akbayeva, N.Ramashov

*Ye.A.Buketov Karaganda State University
(E-mail: rgul.ksu@mail.ru)*

The main stages of international cooperation development in the sphere of higher education in Kazakhstan

The paper presents an analysis of the current status of international cooperation, historical and pedagogical conditions of formation and development of the phenomenon. The authors analyzed the works of foreign and domestic scientists, periodization of the development of external relations in the system of higher education based on the systematization of archival materials, training documentation of Kazakh universities was proposed, positive experience of Russian universities was generalized. The necessity of a radical revision of the organizational, structural and ideological changes, updates the content of education, improve the quality of training requirements in accordance with the present stage of development of Kazakh society and global integration processes in the world educational space.

Key words: international cooperation, foreign students, training, academic mobility, periodization, the international education market, education, external relations of universities, training, national education system.

Priority areas of Kazakhstan Republic education system is a growing and deepening integration into the world educational space. A new approach to solving the problems of education in the world has necessitated a radical revision of the organizational, structural and ideological changes, updates the content of education, improve the quality of training requirements in accordance with the present stage of development of Kazakh society and global integration processes in the world educational space. In this regard, problems of international educational exchanges, including the training of foreign students in our country are updated. Modern science has hitherto insufficiently carried out research into the history of international cooperation of the Republic of Kazakhstan in the field of education, where would be found an objective reflection of the state policy in the field of education, aspects of its development, the analysis of difficulties and mistakes made on the stage of international relations in the field of education. In addition, it can be argued that the problem of the status of external relations of Kazakhstan in the field of education has not been sufficiently researched in the Kazakh historiography, not assessed the origins and dynamics of these processes. Therefore, we attempted to determine the historical and educational prerequisites of foreign students study at universities of Kazakhstan. In order to identify the historical and pedagogical prerequisites of foreign students training at universities in Kazakhstan it is advisable to decide on the periodization of the development of international cooperation in the field of education. Periodization of the main stages of development of pedagogical science and education has always been problematic: there is still no consensus on the reasons for identification and classification of epochs, stages. In December 1958, at a meeting of historians of pedagogy, convened by the Research Institute of Theory and Pedagogy of the RSFSR Academy to discuss the plan publication history of national schools and pedagogy from the earliest times to the present day in 10 volumes, it was formed a committee, headed by F.F. Korolev. The periodization, which was adopted in civil history, was taken into consideration, reflecting the main points in the development of society, which influenced society in the development of the school and pedagogy.

The Commission determined the periodization, which could be well development stages of secondary school; vocational education and pedagogy, as each of these stages have their own specific characteristics. As a result, the following periodization scheme of the Soviet school and pedagogy was adopted at the meeting:

- 1) the beginning of the radical transformation of the school and the establishment of Soviet pedagogy (1917–1920);
- 2) fight for the establishment of the socialist school (1921–1930);
- 3) the implementation of universal primary education and seven years study, the fight for a strong absorption of Sciences, for the full restoration of the rights of pedagogy (1931–1940);
- 4) School and pedagogy during the war and in the postwar years, the recovery of public education (1941–1956);

5) a new system of school education, a comprehensive restructuring of the secondary polytechnic school on the basis of combining education with productive labor and the new challenges of pedagogy (1956 and onwards).

Of course, the proposed scheme of periodization of the Soviet school and pedagogy are merely exemplary and are not claimed to be a solution of the whole problem. Consensus in its occasion was missing. Investigation of the methodological problems of periodization is continued.

The rich heritage of historical and cultural, historical and pedagogical past of Kazakhstan, all its peoples and the peoples of the USSR, can and should be fully taken into account in the periodization of the stages of development of both science and education. This will get rid of all the negative and unproductive things in education and use the accumulated valuable experience in working for further improvement of the education system of Kazakhstan.

To identify periods and stages of formation and development of the school and pedagogy in Kazakhstan are strongly influenced by the following factors:

- social-and-economic status and development of the USSR and Kazakhstan;
- the political and inter-ethnic dialogue, the attitude of the country;
- historical, cultural and ethnopedagogical heritage, traditions of the Kazakh and other nations of Kazakhstan;
- level of literacy, educational and professional skills of the staff;
- the condition and development of the system of general and vocational education in the country.

There are different points of view on the problem of periodization of the development of pedagogical science and thoughts in Kazakhstan. One was based on the era of the Kazakh Khanate (XIV-XV centuries), others do not agree with this. Periodization proposed by professor S.K. Kaliyev [1, 2] consists of eight periods:

- 1) pedagogy of primitive society era (Stone Age);
- 2) pedagogy of Saks and Huns era (military pedagogy, VII century B.C. — V century A.D.);
- 3) education of the Great Turkic Khanate era (VI–IX centuries);
- 4) pedagogy of the Arab Caliphate era (X–XV centuries);
- 5) pedagogy of Kazakh Khanate era (XV–XVIII centuries);
- 6) pedagogy of reunification with Russia, Kazakhstan era (18–20 s of the XX century);
- 7) pedagogy of Soviet Kazakhstan era (Soviet pedagogy 20–91th year of XX century);
- 8) education of Independent Kazakhstan (since 1991).

The above mentioned periodization reflects ethnopedagogical culture of the people, which in its composition has a block of folk knowledge and experience of the people's education of children and youth.

According to Hrapchenkov G.M., Hrapchenkov V.G. [3, 4], especially the development of the historical and pedagogical knowledge, a comprehensive school, periodization of historical and pedagogical science in Kazakhstan should be designed taking into account the peculiarities of historical periods in the development of science, school, teaching science, not only in the USSR but also in Kazakhstan, as each national republic has its own specific features of the historical and cultural development.

Khrapchenkov G.M. believes that the historical period from October 1917 to 1991 can be called the period of the existence and functioning of the Soviet Kazakhstan, therefore, the historical period of functioning of the Soviet school and pedagogy. In this period, Professor Khrapchenkov G.M. identifies three stages: from the early 20's to early 30's; 30–50-ies; 50–90-ies. Also, within each segment, it highlights the peculiar phases characterized by specific features of the development and functioning of the Soviet school.

It should be noted that since the end of the XX century in the education system there is a tendency towards globalization historical and pedagogical heritage based on the integration of national education systems. Human values are enriched and developed in the variety and interaction of national traditions, cultures, educational and educational systems.

These two types of periodization see the development of the history of education, educational thought, the major changes in the system of secondary, vocational, higher education and the independence of the individual disciplines, acquiring theoretical and practical significance in independent Kazakhstan.

Analysis of the works of scientists showed that the extensive work done by the definition of the main stages of development of pedagogical, ethnopedagogical and national history, therefore, educational science in general.

But taking into consideration the essence of our study (foreign students training), consider it appropriate to rely on the development of international cooperation in the field of higher education of the Soviet Union and the Independent Kazakhstan.

Analysis of archival materials, training documentation Kazakh universities allowed us to distinguish three periods of development of external relations in higher education:

- The first period — the Soviet period, from 1970 to 1980;
- The second period — the Soviet period, from 1980 to 1990;
- The third period — the period of independence of Kazakhstan, from 1990 to the present.

The basis for the selection of the first period was the fact that in Kazakhstan the first foreign students arrived in the 70 years of the twentieth century. Although the history of their training in the Soviet Union has its origins in the 20s, when the countries of the East have been recruited the first foreign students began training from April 21, 1921 at the Communist University of the Toilers of the East (TAS). This date may well be considered the beginning of the history of planning in the Soviet Union national specialists for foreign countries. TAS experience has become an important source of improvement of educational work with foreign students for the next decade [5]. Prior to its collapse of the USSR was the third country in the world with the largest number of foreign students, second only to the United States and France. About 150 countries send students to study in the Soviet Union, in accordance with inter-state agreements and through the Soviet public organizations that provide them with their scholarships. At this time, to determine the list of specialties, which was being prepared for working with foreign students. It was rigidly set the scope of educational institutions that were supposed to carry out this training. The original control system was formed, engaged in teaching and training of citizens of foreign countries. The specificity of this system is to implement the ideas of the communist education of children and students. From the first days of its existence, the country of the Soviets defended the principles of proletarian internationalism, pursuing a policy of development, support and awakening of the revolution in other countries. Therefore, as a rule, were trained in the Soviet Union from developing countries and countries of the socialist countries. The faculty and administrative staff was formed and employed in working with foreign students and professional holding its characteristics, as well as providing effective assistance in the training of specialists for foreign countries [5, 6]. Following the Communist University of the Toilers of the East on the February 5 th, 1960 in Moscow was opened Peoples' Friendship University (PFU) [7]. The main objective of Peoples' Friendship University was assisting in the training of highly skilled and educated in the spirit of friendship of national staff in Asia, Africa and Latin America, providing youth with these countries, especially from poor families, opportunities to get higher education. Duration of study was set at 4 years for agricultural, engineering, history and philology faculty, as well as economics and law faculties, physical and mathematical and natural sciences, and 5 years for the Faculty of Medicine. New University has become an integral part of the national high school. The government's decision, he was assigned to the educational institutions of the highest category with all the rights of public universities in the USSR. UDN founders were Union Central Council of Trade Unions (Trade Unions), the Soviet Committee for Solidarity with Asian and African countries, the Union of Soviet Societies for Friendship and Cultural Relations with Foreign Countries (USSF). March 24, 1963 by the founders of the University Council was established as the supreme organ of the university, that along with the Academic Council and the rector was a feature of the University. February 22, 1961 the University was named after Patrice Lumumba, the first Prime Minister of the Republic of Congo, whose short life was devoted to the struggle for the independence of their homeland. In 1992, the University was renamed the Russian Peoples' Friendship University (University). In the context of the studied issues of particular interest is the experience of teachers in the Department of the Russian language, which has developed a unique methodology of teaching Russian language for foreign students. A feature of this technique is that the specificity of the phonetics of the native language for foreign students. Development of general and specific problems methods of teaching Russian as a foreign language has become one of the directions of research work of the department. Note that this experience later, until today, has led to the choice of foreign students the language of instruction in higher education institutions of the Union republics. For example, in modern universities of Kazakhstan foreign students in the vast majority are taught in Russian.

From the very beginning of the University, all foreign and Russian students had the opportunity to get outside the core, the second degree — the translator of foreign languages. In 1964, the University has been accepted into the International Association of Universities (IAU). Throughout its history, the University of Peoples' Friendship consistently adhered to the traditions of classical universities in the world: the principle of continuity of educational and scientific processes. Its formation as a major research center crucially depended on the selection of qualified faculty members, from setting research and training their own staff. The first decade of the Peoples' Friendship University has laid a solid foundation for its subsequent rapid development. Ties UDN with universities of foreign countries, expanded international contacts in the field of edu-

cation. This experience of the Soviet system of education laid the foundation for the emergence, development, international relations and Kazakh universities. Training of foreign citizens in Kazakhstan mainly took place in Almaty universities, carried out only in the direction of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR (later the State Committee of the USSR) and was under constant and strict control of the All-Union Council for International Students, Alma-Ata city Council cases of foreign students, party, government, agency and law enforcement. First foreign students (56 people) in the 1978–1979 academic year in Kazakhstan came from 4 countries: the Democratic Republic of Mongolia — 6 people, Cuba — 46 people, Algeria - 3 students and 1 student from Jordan. Students are trained in the following universities of Almaty: Kazakh National University named after Al-Farabi, Kazakh Polytechnic Institute named after V.I.Lenin and the Alma-Ata State Conservatory [8], although by the end of the 80s in Kazakh universities were preparing virtually all major specialty groups [9, 10]. By this time there was a solid legal framework for admission, training and material support of foreign nationals, which consisted of nearly 100 departmental and interdepartmental regulations, instructions and orders. The activities of the Alma-Ata City Council on Foreign students focused on the tasks of the next Congress of the CPSU, the All-Union Council of the Foreign Affairs Council of the Union and the Council of Nationalities of the Supreme Soviet of the USSR «On the training of national human resources in the USSR and skilled workers to foreign countries». An action plan reflects these areas of work, as the organization of the educational process, the ideological and educational work outside normal working hours, selection, placement and professional development. It should be noted that Kazakhstan's first experience in the development of external relations in the field of education in the 70–80 years was tough governed all-Union regulations designed to achieve ideological and political goals of the former superpower. This experience of Kazakhstani universities in the 70–80 years was investigated from the standpoint of the state ideology of the USSR, so today there is an urgent need for its objective coverage. The Russian scientists, including Y.P.Kozhaev, who examined this issue and wrote dissertation research on the topic of «International activity of the CPSU to assist in the preparation of national expertise for developing countries (for example, co-operation between the countries of the Soviet Union and Afghanistan in 1920–1980.)» [11]. Among the works of Soviet scientists who have studied the individual areas of training of foreign specialists in the universities of the former USSR, it is possible to note theses of Dyakova A.P. «Improving the ideological work of the Komsomol organizations with foreign students of higher educational institutions of the USSR (1964–1974)» [12], Capitan D.S. «Participation of Belarusian SSR in the economic and cultural cooperation of the Soviet Union and the developing countries (1961–1970)». These works are mainly devoted to the methodology and the specifics of teaching foreigners on educational and ideological work with them, as well as their conditions of life and cultural activities. In general, the problems of international cooperation of universities have not been adequately studied, because in all these years to prepare foreign specialists in Soviet universities, as well as international cooperation, had closed nature, controlled by public safety agencies. This made it difficult to obtain information, analysis and processing. Information on this issue is sometimes found in newspaper articles, brochures and individual intra higher educational institutions' publications. So for us a source of research material analysis are funds of the Central State Archive of the Republic of Kazakhstan (RK CSA) and the Almaty Central City Archives [13]. Of particular interest are documents, certificates, reports the current departments. For example, in the current archives department of external relations and international departments of higher education institutions provides data on international relations in the field of education, the number of foreign students, inter-state and inter-institutional agreements.

So we marked the first period of the development of international cooperation of the national high school led to one of the most important historical and educational prerequisites training foreign students in universities in Kazakhstan, namely, developed an original system of education management of foreign citizens with a straight chain of special bodies: All-Union Council of Foreign Affairs Council of the Union and the Council of Nationalities of the Supreme Soviet of the USSR, which controls and coordinates the activities of the city Soviets for foreign students. The latter, as a rule, are functioning in the capital cities of the Union republics. In general, this control system in this period is differed in political orientation. It is about the implementation of the principles of proletarian internationalism. Release of the second period in the development of international cooperation in the field of education related to the socio-economic and political crisis, subsequently contributing to the failure of the official doctrines of Soviet pedagogy, and the uselessness of the communist ideology of education. This marked the beginning of the second period of national training for foreign countries, which was completed the collapse of the Soviet empire. The nature of changes in social relations and the education system as a social sub-structures of society led to the essence of the fol-

lowing historical and pedagogical background of training foreign students in modern universities in Kazakhstan: to strengthen and expand the system of management of international relations in higher education. Thus, in the management of higher education institutions under the Ministry of Education of the Kazakh Soviet Socialist Republic was established Department on work with foreign students and foreign relations; since 1985, the Office of management and scientific-pedagogical personnel began his work the department of managers and external relations; in 1986 in the educational-methodical management of Higher Education created two sectors to work with foreign students. It was dictated by the need to control and regulate the growing contingent of foreign students in the universities of the Kazakh SSR (Table).

Table

The contingent of foreign students who studied in higher educational institutions of Kazakhstan (1970–1990)

Higher educational institution	70–80's	80–85's	85–90's
Kazakh state university named after S.M. Kirov	36	126	153
Other higher educational institutions	19	603	1194
Total	55	729	1347
Countries	Cuba, Jordan, Algeria, Mongolia, Vietnam, Laos, Afghanistan, Italy	Cuba, Mongolia, Vietnam, Afghanistan, China, Bolivia, Palestine, Mauritania	Israel, Nigeria, Afghanistan, Laos, Colombia, Ethiopia, Sierra Leone, Sudan, Iran, Angola, Ecuador, India, Peru, the Comoros, the Philippines, Burkina Faso, Mali, Bangladesh and others.

The number of foreign students was concentrated in the Kazakh National University named after Al-Farabi, as in 1985, began to work the preparatory faculty for 100 foreign students, which was established by the Order № 452 of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR from 06.19.1985 «On the opening in Kazakh national university preparatory faculty for foreign citizens», signed by the Minister Elyutin V.P. based on the letter of the Kazakh SSR Ministry of Higher Education № 2–9–252 from 11.03.1985 year. Opening of the preparatory faculty for foreign citizens was preceded by the dean's office and the Department of Russian Language for Foreign Students. Creation in 1985 of the preparatory faculty for foreign citizens on the basis of the Kazakh National University named after Al-Farabi was due to the need to train qualified personnel for the countries of Central and South-East Asia, Middle East, Africa and Latin America.

Graduates of the preparatory faculty for foreign citizens had the opportunity to continue their studies in higher educational institutions of the USSR in the chosen specialty. Most of the students were from Yemen, Laos, Cambodia, Nigeria, Palestine, Chile, USA, China, Turkey, El Salvador, Tunisia, Afghanistan, India, Syria, Tanzania, Israel, Sudan, Iran, Japan, etc. [14, 15]. The fact that an increasing number of foreign students who after graduation did not return to his homeland: in 1988 there were 115 people. We believe that this phenomenon should be the subject of special studies aimed at clarifying these find factors and causes, as the results of such studies will largely contribute to the development of strategic directions and forecasting prospects as international educational programs, as well as inter-state relations. In addition to the preparatory department of the Kazakh National University named after Al-Farabi in training foreign students there were involved other departments. In the 1978–1979, the Faculty of Philosophy and Economics of the University was accepted 15 students from the Republic of Cuba. Next academic year, 13 Cuban students entered the above mentioned faculty, 4 — on the Department of Chemistry, 4 representatives of the Mongolian People's Republic began their study at the Faculty of Philology in «Kazakh and Russian language». Among the first foreign students were also representatives from Vietnam, Laos and Afghanistan. The rest of the contingent of foreign students was dispersed in other universities of Almaty. Thus, in 1985, 211 foreign students study in KazPTI (119 people from Cuba, 8 — from Palestine, 2 — from Afghanistan, 1 — from Bolivia, 1 — from Mauritania) in ASMI 47 international students (from Mongolia — 11, Afghanistan — 16, Laos — 9, Costa Rica — 2, Nicaragua — 1, Mali — 1, Ecuador — 1, Cambodia — 1), AASI had only 30 foreign students (from Cuba — 25, Jordan 1, Afghanistan — 1, Yemen — 2, Lebanon — 3, Syria — 1, Iraq — 10).

In 1986, a contingent of foreign students was 729 people from 39 countries who were living in 13 hostels of educational institutions. The number of foreign students in the 1988–1989 academic year, eight uni-

versities and two secondary special educational institutions reached 1,347 students and trainees from 65 foreign countries. Of this number, 232 persons were citizens of socialist countries, 659 — from Asia, 394 — Africa, 62 — Latin America, of which the State Conservatory studied 11 students, in ASTI — 10, in AZVI — 144, at the preparatory department of ASMI — 57 and in ASMI — 232, in Kazakh agricultural Institute — 76, in Alma-Ata Institute of Architecture and Civil Engineering — 113, the Kazakh National University — 153, the preparatory department of Kazakh National University — 237, in the Kazakh Polytechnic Institute — 331 students [16]. The party and Soviet agencies, administrations, educational institutions, non-governmental organizations carried out systematic monitoring of the sanitary condition of the living conditions of the hostels, held in them the political-educational work. In general, the existing system of training of foreign citizens assumed a one-year study of Russian as a foreign language in the preparatory departments. Many foreigners, who came to study at the universities of Almaty, finished the preparatory departments of universities in Russia, Ukraine and Belarus. In 1988, the Council of Ministers adopted a special resolution, aimed at improving the entire system of foreign experts. In particular, it provided: a rigorous selection process with the preparatory faculties, free attendance at lectures, re-training in the case of poor performance.

The end of the second period is characterized by a significant reduction in the number of students from abroad, and major changes in the system of training for foreign countries:

- abolition of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR, the Office of training for foreign countries;

- granting universities autonomy in matters of training them for foreign students;

- withdrawal of the state order universities to prepare foreign specialists, therefore, the termination of funding, in other words, before the universities faced with the need to earn money to support the development of the material base and the solution of social, educational and organizational problems, so universities have started training from other states contractual basis. Thus, the accumulated experience in the first period of international cooperation in higher education, based on a gradual, but not intensive growth of the legal framework, which differs highly centralized management hierarchy, as in some sense a prerequisite for the next stage of development of external relations of universities of the country, has been transformed through partial decentralization of management, which is expressed in its powers to Moscow union republics. In addition, as a prerequisite for the development of international cooperation of Kazakhstan in the field of education can be specified and a well-developed network of educational institutions, and high levels of education, including the percentage of admission to higher education institutions and almost universal literacy rate (97.5 % in early 1990's). Kazakhstan education system is already characterized by mobility, openness, propensity to innovate, which is largely due to its integration into the world educational space at the present stage. The third period is associated with the acquisition of the state independence of Kazakhstan and the process of the formation of relations between Kazakhstan and the countries of the Commonwealth of Independent States in the field of education. At the same time, Kazakhstan inherited from the Soviet system of education and the lack of significant laws governing international cooperation in the field of education, which in the first years of independence led to the activation of negative phenomena such as leakage of intellectual potential abroad, illegal immigration in Kazakhstan under the pretext of training etc. By 1995, there was not even an objective statistics on the contingent of foreign students enrolled in higher education institutions of Kazakhstan. During the financial crisis of the transition period Kazakhstan fought for the preservation of the achievements in the field of education, at the same time to carry out reforms of the education system, based on the principles of an independent state and a market economy [17]. The struggle to maintain a unified educational space, despite the complexity of the political and economic situation, began immediately after the collapse of the Soviet Union.

At present, there are two vectors in international relations in the field of education: Kazakh students study abroad and study of foreign students in Kazakhstan. Training of citizens of the Republic of Kazakhstan abroad is carried out in the following areas:

- international educational exchanges;

- scholarships to foreign governments and international organizations;

- privately;

- International «Bolashak» scholarship.

The most important event of the greatest importance, was the Decree of the President of the Republic of Kazakhstan for the number 1394, November 5th, 1993, has established an international scholarship of the President of the Republic of Kazakhstan «Bolashak» for training abroad as a form of financial support for

education and training of the most talented young people abroad. Since 1994, about 800 young citizens of Kazakhstan have been trained in the most prestigious foreign universities for Master degree programs and PhD. To date, most of the graduates of the program «Bolashak» work in various fields of the national economy, the social sphere, in the public service.

The selection of universities for applicants for the scholarship «Bolashak» engaged in foreign partners. On the basis of points for language testing and interview business fellows are sent to several foreign universities. Later, when the winner of the scholarship will be invited from various foreign universities, he will determine the choice of the university, giving preference to the university, where his specialty is represented better. Particular attention is paid to the technical, engineering and medical specialties. Apparently this is due to the fact that, according to the medium and long term, Kazakhstan needs in such specialists. In this regard, certain exemptions are allowed in the requirements for the knowledge of a foreign language. This means that for those who choose humanities knowledge of a foreign language must be at the level of free communication. For engineering, medical and technical fields, on the recommendation of foreign partners, this criterion decreased to the minimum necessary, which would be enough to ensure that our students were able to pass a semester or two-semester language training abroad (paragraph 5 of the General Rules) [18, 19].

One of the advantages of this program, in our opinion, is that there is no concept of «beneficiaries»: candidates take part in competitions on an equal basis, regardless of the existing differences in education, social position, etc.

In this regard, lawful procedures and mechanisms presented the program «Bolashak», including: testing psychological maturity, interviews with the expert committee, which identifies the personal characteristics that would reveal its plans for the future, the level of self-esteem, etc. Fellow has the right job for working in an international organization abroad in obtaining the written permission of the National Commission. At the present stage of international relations are developing in the framework of the Lisbon Convention (April, 1997), the Sorbonne (1998) and the Bologna Process (1999), which define the nature of reform of our education system as a whole. In addition, implement educational programs of international organizations, UNESCO, the Peace Corps, United States Information Service (UCIS), the Soros Foundation, the American Council for International Studies (IREX), the American Council for Collaboration in Education and Language Learning (ACTR / ACCELS), British Council, the German academic Exchange Service (DAAD) [81, 82], the National Center for school and university programs in France (CNOUS), Bureau of linguistic and pedagogical cooperation of the Embassy of France in Kazakhstan, carried out cooperation in the framework of the «TASIS» and «TEMPUS», directed to establish academic links between universities of Kazakhstan and the European Union [20].

The most intensively developing external relations of Kazakhstan with countries such as Russia, USA, UK, Turkey, China, India, Syria, Pakistan, the Middle East. There is the practice of opening the joint international universities: the Kazakh-Russian University, Kazakh-British Technical University, International Kazakh-Turkish University H.A.Yassavi, International University «Suleyman Demirel», branch of Moscow State University named after M.Lomonosov at Eurasian National University named after L.N.Gumilyov, Kazakh-American University, and others.

Currently, the international education market is global now. There is no country in the world, which was not involved in international educational exchanges. Objective tendency of the international community are active integration processes in the field of education and science.

Despite the dissolution of the Union and the radical changes that have taken place in the life of our state, foreign students continued to come to the university. According to foreign students who came to study in the mid and late 90s, they were captured by the stable political situation of our young republic, but, first of all, the quality of the education in the university. For example, Professor Masahiko Takagi, a 70-year-old student from Japan, who has studied the Kazakh language in the preparatory department, expressed his admiration for the quality of teaching and teachers' attitudes towards foreign students.

Currently, the preparatory faculty for foreign citizens of the al-Farabi Kazakh National University provides training for foreign students of the one-year and two-year pre-university training programs in the Kazakh and Russian languages in the following spheres of specializations: language, humanitarian, economic, biomedical and engineering.

Since July 2001, the Preparatory Faculty for foreign language training provides students Cadets Kengi University (Republic of Korea), enrolled in summer courses. Kengi University — is one of the largest universities in South Korea. It's safe to say that the visit to study at the Kazakh National University named after Al-Farabi on the preparatory faculty for foreign citizens is becoming a tradition for the students of the above

mentioned university. In the homeland of South Korean students have a certain selection before coming to study in Kazakhstan. The main purpose of the arrival of foreign citizens is the study of the Kazakh and Russian languages, sometimes both at once, as well as prepare for university studies in Kazakhstan. Every year international students participate in conferences of national and international levels. Analysis of the data showed that prior to independence in Kazakhstan came to get an education, students and representatives of the Third World, but from 1991 among the students there were representatives of the United States, China, Turkey, South Korea and the CIS countries.

Attractiveness of Kazakhstan's niche in the global market of educational services is due to several factors: the combination of price and quality, the proximity to the growing Asian market, political stability in the country, the benevolent climate ethnic and religious tolerance. As is known, Kazakhstan has been actively involved in the integration process. Thus, the Parliament of the Republic of Kazakhstan in April 1997 was ratified the Lisbon Convention on the recognition of diplomas and qualifications concerning Higher Education in the European Region. The Convention is the most significant legal instrument of international cooperation in the field of education for 55 countries, including Israel, Canada and the United States. Convention was developed as a joint initiative of the Council of Europe, UNESCO-CEPES, which are its depositories. The Convention and its supplementary texts for the first time created a unique and effective mechanism for academic and professional recognition for the widest possible range of diplomas / qualifications. Development and application of this document prompted academic and political circles in Europe to further the integration of education within the framework of the Bologna process. The Convention's role is extremely high also because it is the only international legal instrument underpinning the formation of the European Higher Education Area.

Innovation of convention manifested in the fact that it secured the rejection of such concepts as «nostrification» and «equivalence». They were replaced by single term «recognition». This is a result of the transition to a completely different than before, the principles and practice of evaluation of education documents. They are based on proximity or not revealing differences compared lists disciplines of educational programs and a comparison of the totality of the applicant's knowledge, resulting from all types of prior learning in terms of its capacity to master the next level program. On 18 November 2005, 37 States participating in the Bologna process of 45 ratified the Convention [21]. The signing of the Bologna Declaration, Kazakhstan reflecting the desire to harmonize the development of Kazakhstan's education system with global processes, the essence of which is constantly improve the quality, increase the competitiveness of graduates in the labor market, a rational combination of academic quality and applied nature of educational services. In this regard, the system of higher education in Kazakhstan conducted an experiment to introduce the loan program. It is expected that the inclusion of the Bologna process will contribute to the convertibility of national diplomas, as sources of rules, regulations and procedures of the Bologna process is in addition to a two-tier education system and also the system compatibility of credit transfer and accumulation of credits, accreditation procedures, evaluation and measurement of structures degrees. This involves the development of a system of external control and external accreditation. In general, the process of creating the institutional quality system must ensure the academic quality of universities, quality measurement, and providing this information to the public in order to make the right decisions on the state contribution to those or other institutions of higher education and to give full information to parents, prospective students and employers to adopt the relevant decisions.

Due to the normative act «Regulations on the implementation of international cooperation agencies of education of Kazakhstan Republic» approved by the Ministry of education and science of Kazakhstan Republic on the 11th of August, 1998, every major university in Kazakhstan should open international offices, establishment of joint institutions and branches with the educational institutions of foreign countries. Agreements in this sphere allowed to use numerous assistance programs in various fields, among which figures the sphere of academic exchanges and the development of educational reforms. Within the framework of bilateral cooperation, along with interstate and intergovernmental, signed and successfully implemented an agreement between the Ministries of Education of Kazakhstan and the United States, on which there is an exchange students, students and teachers.

The emergence of this pattern can be traced on the example of the United States, producing 40 % of the production volume of the world market of education. In the United States continuously reducing the number of foreign students majoring in mass professions in the field of industrial production, agriculture, health care, some humanities, and at the same time increases the proportion of foreigners studying natural science, philosophy and computer science, the percent of job seekers of academic degrees at the postgraduate level. Sim-

ilar processes are characterized by an international education policy in Germany, France, the UK and some other advanced countries in the world. Twenty years of experience showed the abilities of Kazakhstan universities to adapt to market requirements. The most popular professions among foreign students are medical care, law, Kazakh language and literature, computer science, accounting and auditing. In accordance with changes in supply and demand in the global education market it was regrouped countries producing educational products. The first group includes countries that spend the main effort for the production of high-tech educational products and the highest academic level. The second group — the country, to maintain course on the issue of foreign specialists average academic level, and as a rule, mass occupations. In the third group trained specialists of local demand and represents the initial for high school academic level. According to the current state of the level of education development in Kazakhstan which can be attributed to the second group of countries, since the structure of exchanges in the field of education geared mainly to the training of foreign students in the average mass academic professions (by world standards) level.

Higher Education in Kazakhstan at the present stage is characterized by a continuous structure of education, involving the implementation of learning opportunities throughout their lives [22, 23], based on the modernization of national traditions and global trends in education, equality of access to all levels, the unity of its elements and requirements, continuity all levels of education.

The experience of developed countries shows that public policy in education should not be limited only the training of specialists for the needs of sectors of the economy. It should be geared to meet the needs of individuals and their social needs, of which the most important is the need to preserve the identity, combined with the desire to integrate with other. In recent years there has been a steady growth of interest of researchers in the international relations of the Republic of Kazakhstan with the individual countries and states. However, outside the concrete historical analysis of other questions that are closely related to the cooperation in the field of education, it is in the context of the problems of education, cooperation between the national education system and the educational institutions of other countries. The multi-vector development of international cooperation in the field of education implies the existence of systemic analysis of the structure, content, status, achievements, education systems of the partner countries. The study and analysis of international relations in the field of education, their role in the training and education of young people is of great theoretical and practical significance, currently, there is a general trend of convergence and use of the achievements of national educational systems.

Thus, the experience of international cooperation, inherited from the Soviet system of education, in the years of independence progressively grown and nurtured. Another important factor, which is attractive for foreign students, is the political and economic stability, social cohesion of modern Kazakh society.

References

- 1 *Қалиев С.Қ.* Қазақтың халықтық тәлім-тәрбиесінің ғылыми педагогикалық негіздері: Пед. ғыл. д-ры ... дис. автореф.: 13.00.01. — Алматы, 1996. — 65 б.
- 2 *Жарықбаев Қ., Қалиев С.Қ.* Қазақ тәлім-тәрбиесі. — Алматы, 1993. — 352 б.
- 3 *Храпченко Г.М., Храпченко В.Г.* История школы и педагогической мысли Казахстана: Учеб. пособие. — Алматы: Университет «Кайнар», 1998. — 168 с.
- 4 *Храпченко В.Г.* Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. — Алматы: Ғылым, 1996. — 224 с.
- 5 *Кожаяев Ю.П., Овчинников Г.Е.* О положении среди иностранных студентов, обучающихся в СССР // НИБОС. — М., 1990. — С. 85.
- 6 Архив Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова // Типовые учебные планы 2000–2006 гг. (специальности: 0101 – Математика; 0104 – Физика; 0109 – Биология).
- 7 История Российского университета дружбы народов им. П.Лумумбы // Интернет-сайт: www.rudn.ru
- 8 ЦГА РК. Ф. 1982. Оп. 1. Д. 1046а (184в, 702, 730, 870).
- 9 ЦГА РК. Ф. 1692. Оп. 2. Д. 3849 (4463).
- 10 ЦГА РК. Ф. 1955. Оп. 2. Д. 352.
- 11 *Кожаяев Ю.П.* Интернациональная деятельность КПСС по оказанию помощи в подготовке национальных кадров специалистов для развивающихся стран (на примере сотрудничества между СССР и Афганистаном в 1920–1980 гг.): Автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. — М., 1977. — С. 6–8.
- 12 *Дьякова А.П.* Совершенствование идеологической работы комсомольских организаций с иностранными студентами высших учебных заведений СССР (1964–1974 гг.): Автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. — М., 1977. — С. 5–7.
- 13 Центральный городской архив г. Алматы. Ф. 174. Оп. 1. Д. 336.
- 14 Текущий архив отдела международного сотрудничества КазНУ им. аль-Фараби.

- 15 Текущий архив подготовительного факультета КазНУ им. аль-Фараби.
- 16 ЦГА РК. Ф. 2265. Оп. 1. Д. 118.
- 17 Агентство по статистике РК // Казахстан и страны СНГ. — 2001. — № 3. — 15 с.
- 18 Основные положения международной стипендии Президента РК «Болашак» // Постановление № 1394. — 1993. — 5 нояб. — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.edu-cip.kz>
- 19 Статистические данные по международному обмену в области образования. — [ЭР]. Режим доступа: www.worldbank.kz. (Раздел образования).
- 20 Сравнительная образовательная политика в странах СНГ. — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.comparative.edu.ru>.
- 21 Сенашко В., Ткач Г. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций // Высшее образование в России. — 2003. — № 3. — С. 25–34.
- 22 Основные положения Концепции «Образование для всех». — [ЭР]. Режим доступа: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.-Education for All](http://portal.unesco.org/education/en/ev.-Education%20for%20All).
- 23 World education Report // UNESCO. Paris. — 2005. — 118 p.

Г.Н.Ақбаева, Н.Рамашов

Қазақстанның жоғары білім беру саласында халықаралық ынтымақтастықты дамытудың негізгі кезеңдері

Мақалада халықаралық ынтымақтастықтың қазіргі заманғы тұрғысы, берілген феноменнің шығуы және дамуының тарихи-педагогикалық алғышарттары қарастырылған. Авторлармен шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектері талданған, жоғарғы мектеп жүйесінде мұрағат материалдарын, қазақстандық жоғары оқу орындарының оқу құжаттамасын жүйелеу негізінде, ішкі қатынастардың дамуын дәуірлерге бөлу ұсынылған, ресей және отандық жоғары оқу орындарының оң тәжірибесі жинақталған. Ұйымдастырушылық, құрылымдық, идеологиялық өзгерістерді, білім құрылымын жаңартуды, мамандарды даярлау сапасы талаптарын жоғарылатуды қазақстандық қоғам дамуының заманауи кезеңдерімен және дүниежүзілік білім беру кеңістігінде жаһандық бірігу үрдістермен сәйкестендіріп, түбегейлі қайта қарау қажеттілігі негізделген.

Г.Н.Ақбаева, Н.Рамашов

Основные этапы развития международного сотрудничества в сфере высшего образования Казахстана

В статье представлен анализ современного состояния международного сотрудничества, историко-педагогические предпосылки становления и развития данного феномена. Авторами проанализированы труды зарубежных и отечественных ученых, предложена периодизация развития внешних связей в системе высшей школы на основе систематизации архивных материалов, учебной документации казахстанских вузов. Обобщен позитивный опыт российских и отечественных вузов. Обоснована необходимость кардинального пересмотра организационных, структурных, идеологических изменений, обновления содержания образования, повышения требований качества подготовки специалистов в соответствии с современным этапом развития казахстанского общества и глобальными интеграционными процессами в мировом образовательном пространстве.

References

- 1 Kaliyev S.K. *Scientific and pedagogic basis of Kazakh national upbringing*. Abstr. of diss. on getting doct. degree.: 13.00.01, Almaty, 1996, 65 p.
- 2 Zharikbayev K., Kaliyev S.K. *Kazakh upbringing*, Almaty, 1993, 352 p.
- 3 Khrapchenkov G.M., Khrapchenkov V.G. *The history of school and pedagogic thought of Kazakhstan*: Textbook, Almaty: Kaiynar University, 1998, 168 p.
- 4 Khrapchenkov V.G. *Tendencies and features of secondary education development in Kazakhstan*, Almaty: Gylym, 1996, 224 p.
- 5 Kozhaev Yu.P., Ovchinnikov G.Ye. *NIBOS*, Moscow, 1990, p. 85.
- 6 *Standard curriculum on 2000–2006*. (specialties: 0101 – Mathematics, 0104 – Physics, 0109 – Biology).
- 7 *The history of the Russian University of Peoples' Friendship named after P. Lumumba*, [ER]. Access mode: www.rudn.ru
- 8 CSA RK. Fond 1982, series 1, file 1046a (184v, 702, 730, 870).
- 9 CSA RK. Fond 1692, series 2, file 3849 (4463).

- 10 CSA RK. Fond 1955, series 2, file 352.
- 11 Kozhayev Yu.P. *International activity of the CPSU to assist in the professional training of national expertise for developing countries* (for example, cooperation between the USSR and Afghanistan in 1920-1980.) Abstr. of diss. on getting... candidate degree: 07.00.02, Moscow, 1977, p. 6–8.
- 12 Dyakova A.P. *Improving the ideological work of the Komsomol organizations with foreign students of higher educational institutions of the USSR (1964–1974)*: Abstr. of diss. on getting... candidate degree: 07.00.02, Moscow, 1977, p. 5–7.
- 13 *Almaty Central City Archives*. Fond 174, series 1, file 336.
- 14 *The current archive of International Cooperation Department of Kazakh National University named after al-Farabi*.
- 15 *The current archive of foundation study of Kazakh National University named after al-Farabi*.
- 16 CSA RK. Fond 2265, series 1, file 118.
- 17 *Kazakhstan and CIS countries*, 3, 2001, 15 p.
- 18 Resolution № 1394, 1993, November 5th., [ER]. Access mode: <http://www.edu-cip.kz>.
- 19 *Statistical data on international educational exchange*, [ER]. Access mode: www.worldbank.kz. (Section of Education).
- 20 *Comparative education policy in the CIS*, [ER]. Access mode: <http://www.comparative.edu.ru>.
- 21 Senashko V., Tkach G. *Higher Education in Russia*, 2003, 3, p. 25–34.
- 22 *The main provisions of the Concept of «Education for All»*, [ER]. Access mode: [http://portal.unesco.org/education/en/ev. - Education for All](http://portal.unesco.org/education/en/ev.-Education%20for%20All).
- 23 UNESCO, Paris, 2005, 118 p.

UDC 811.11'25

Ye.N.Vasil'yeva, Ye.N.Gromova, N.S.Kurnikova

*I.Ya.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia
(E-mail: yelenagromova@yandex.ru)*

Experience of developing professional competences of would-be translators

The article is to characterize the most important components of would-be translator's competence which is considered as a comprehensive and integrated notion, which is described in accordance with the requirements of the modern state educational standards. The objective of the article is to analyze the possibility of development of the basic, specific and special components of the professional competence in higher educational institutions. The realization of the competence-based approach allows to achieve the main educational goal — the ability and readiness of translators to be to perform efficiently and productively in different professional situations.

Key words: competence-based approach, professional competence, professional training of translators.

The demanding professional translation market expects would-be professionals to have a broad knowledge of the subject matter of the text, to use a large number of computer tools proficiently, and to be versatile in the sense that they can master all elements in the translation process. As international communication has grown, translation by electronic and other means has become of vital importance to companies in industry, commerce, and so on. The volume of documents to be translated in order to reach target groups beyond national borders has multiplied manifold.

At the present time the government and society realize the growing demand for highly-skilled specialists and try to find the ways to improve the quality of professional training. In the current context the quality of professional education of a future specialist is dealt with within the scope of the competence-based approach, which is considered to be one of the landmarks of the education development strategy of the Russian Federation. This approach is interpreted not only as mere teacher-student transfer of knowledge but as development of professional competence of a specialist to be.

The training objectives, expressed in terms of competences to be acquired, appear to us to be priorities before defining a programme in which the content also depends on the resources (human, financial, institutional and technical) available in a given context. This reference framework should be understood within the overall context of university education for translators, which goes beyond the specifically professional com-

petences listed below. It sets out what is to be achieved, acquired and mastered at the end of training or for the requirements of a given activity, regardless where, when and how.

Nowadays according to V.I. Baydenko this approach is interpreted within the framework of the Bologna process and is considered to be «a tool intensifying the social dialogue of a university with the world of labour and a means of tightening their cooperation and reestablishing their mutual trust in the new social situation» [1; 10].

It is the Federal State Education Standards (FSSES) of higher vocational education that determine the requirements to a specialist following the competence-based approach. The implementation of this approach in accordance with FSSES has to provide extensive use of active and interactive forms of lessons (professional simulation, role play, case study, mindset training, etc.) combined with independent work of students in order to form and develop their professional skills.

Increasing demand for professionals for the languages services industry and other areas of intercultural communication and the concomitant proliferation of training programs has given rise to widespread concern for and reflection on how translator and interpreter education and training can best be conceived and the necessary skills and knowledge to be acquired.

Translator's competence is seen as a complex and multifaceted notion including those qualification characteristics which allow an interpreter to perform interlingual and intercultural acts of communication. The competence comprises a specific «translational» command of two languages (receptive command of the original language and productive command of the target language as a minimum) because translators are responsible for converting oral and written materials from one language to another, it is imperative that they be fluent in at least two languages; «translational» ability to interpret a reference text; knowledge of translation techniques; knowledge of functional styles and types of texts; knowledge of translation norms which determine the choice of a translational strategy; certain amount of background knowledge essential for correct interpretation of the reference text, namely the knowledge of the subject to perform a successful translation within a translator's speciality [2; 150].

Researchers and specialists in the field of professional training of translators distinguish different components of translator's competence; however the comprehensive concept of the considered competence was developed by the native translation theorist V.N. Komissarov. He states that «a specific linguistic identity in some way different from an average identity is formed in the process of professional formation of the translator's competence. These differences become evident in every aspect of speech communication: linguistic, textual, communicative, personal, professional and technical» [3; 326].

Translator's competence is usually described not as a uniform phenomenon but as composed of several integrated competences which are associated with four main aspects of translator's activity in the sphere of professional communication (intercultural communication in a specific professional field, professional activity of a translator, professional translator's environment and professional identity).

Accordingly the following components of translator's competence are distinguished: *intercultural communicative competence* — readiness and ability to understand reference texts and produce oral and written texts in the native language and special discourses following the social and cultural standards of communication in scientific and practical spheres (*linguistic competence*; *pragmatic competence*; *sociolinguistic competence*); *special competence* — readiness and ability to perform translations of professionally-oriented texts in a professional manner (*basic competence*; *subject competence*; *discourse competence*; *sociocultural competence*; *technological competence*; *informational competence*); *social competence* — cooperative professional activity of a translator with employers, ordering customers, meeting participants, company staff; command of professional communication methods generally accepted in a certain professional sphere, and social responsibility for the results of translator's professional activity; *personal competence* — possessing relevant professionally important qualities to perform professional activity.

A. Neubert sums up that the complexity of demands that are made on the cognitive faculties and skills of a translator, the heterogeneity, and the approximate nature of the translators' knowledge must be taken into consideration before defining translators' competence. Therefore, A. Neubert offers the following five parameters for the definition of translation competence:

1) Language competence — this sub-competence encompasses the grammatical knowledge. Besides, knowledge of repertoires of the languages for special purposes, for instance, terminologies, syntactic and morphological conventions.

2) Textual competence — this sub-competence is overlapped in one way or another with the linguistic competence, and characterized by specialized proficiencies in various domains, for instance, technical, legal or literary fields, and so forth.

3) Subject competence — it is related to textual competence; it represents the familiarity with what constitutes the over all body of the translation area. This concept covers specialist knowledge; therefore, if the specialist knowledge is of high dimensions, the subject competence will not be at stake.

4) Cultural competence — this sub-competence emphasizes the significance for translators to be fully acquainted with cultural shackles of both the source language and translation language, as they have to mediate between various cultural backgrounds.

5) Transfer competence — this includes the tactics used that convert a message from L1 to L2; it is the ability to perform translation as such quickly and efficiently. It dominates all other sub-competences; for instance, it incorporates language, subject, and cultural knowledge with the aim of fulfilling transfer demands [4; 9–15].

In the process of teaching it is important to take into account the fact that it is impossible to prepare a translator for a certain working environment under the conditions of college training. Therefore in the process of vocational training it is necessary to develop a required and essential set of competences. These competences being a result of practical and theoretical preparation are supposed to be further developed in a certain professional sphere and working environment.

Furthermore these professionally important translator's competences provide the basis for professional thinking allowing the accomplishment of the main goal of professional training — to develop a professional competence.

Understanding a translating process as professional activity, its complicated functional structure, distinguishing professionally important competences, professional language proficiency, allows to choose a strategy of upgrading the training process by improving the basic linguistic competence.

The basic component of would-be translator's competence comprises relevant knowledge, skills and abilities which are necessary for the translator to perform any kind of translation, whether it is written or oral translation, and regardless of the genre of the source text, which may be scientific, business or newspaper and journalistic style.

In our opinion, it is possible to develop this basic component of would-be translator's competence within such disciplines which are included into the unified course of studies as 'Translation Technique' and 'Translation Theory'.

Our experience at the Department of English Philology and Translation of the Chuvash State Pedagogical University shows that it is advisable to start teaching would-be translators with the specially developed course called 'Translation Technique'. At this stage of teaching we set the following goals:

- to introduce students to the basic principles of translation, to the requirements of the interpreter and the results of his labor;
- to give students an idea of the basic techniques of translation, about the kinds of translational transformations and the conditions in which they can or should be applied;
- to form students' ability to apply the basic techniques of translation.

Teaching basic techniques of translation can be considered as the initial stage of educating would-be translators and as a transition from translation theory to its practice. In this section, the theoretical foundation of translation is deepened; students achieve a better 'operational' understanding of translation which is further developed in the process of solving different types of translation problems independently, and in the process of applying the theoretical postulates to solving specific problems. At the same time, this stage of transition from theory into practice gives future translators knowledge of typical translation difficulties and typical ways of overcoming them.

Such assignments generally include problematic translation tasks, the ultimate aim of which is to develop skills to overcome some typical translation difficulties, solve typical translation problems encountered by the interpreter in the process of translation, i.e. tasks that are primarily focused on the development of operational skills.

Tasks can be executed in writing or orally with visual support. The choice of a particular type of task, ultimately, is up to the teacher. Examples of such tasks are presented in the educational-methodical manual by L.K. Latyshev and V.I. Provotorov [5; 36]. For example, students are encouraged to identify what caused the transformation of semantic and structural appearance of the originals: the differences of language systems, language norms or language usage. Students are taught on the material of short sentences in the original

language and their adequate translation into Russian. These sentences structurally and semantically differ considerably from the original. The purpose of this task is to specify and visualize the impact of the specificity of translation factors such as the ratio of the two language systems, two linguistic norms and two language usages.

The following task is based on sentences in the original language with specially marked phraseological units. This type of task requires translation of statements in such a way that best illustrates the Russian language usage. Students are supposed to identify the translations which are closest to the original and most distant from it in terms of semantic and structural peculiarities.

The purpose of the third type of task is to develop the ability to distinguish between functional styles, see the specifics of their linguistic expression. This can be done on the material of short texts in the native language; such texts are given in pairs, the content of them is almost identical to each other. Their difference lies in the different functional styles; for instance the first text in the pair may be written in the conversational style, the other one may be of newspaper and journalism style; or the first one may be taken from fiction, and the other may be in the style of formal business communication. Students should determine to which functional style these specific texts belong, the relations of the sender and the addressee of the text (official, neutral, close, etc.), indicate the specific language signs on how to make this kind of findings (e.g. slang vocabulary, simple syntax, repetitions, elliptical constructions, unfinished phrases — all these are signs of informal style, etc.) [5; 36].

Specialists in the field of training of translators in the Nizhny Novgorod Linguistic University note that when working with the exercises you must have the following in mind. From the methodological point of view when performing each exercise students may discuss precisely the phenomenon that is the essence of this exercise. Whatever the problems solved in class, as a result the translation of each given sentence must meet all standards of the translation language. Constant attention to the importance of each word, each form is an indispensable condition for the success of education [6; 35].

Nevertheless, the attention to the importance of each word and each form must not develop into an idea that translation as a whole is the process of rendering only forms themselves or even the meaning of individual words. The idea of the theory of translation that the unit of translation is the text should be not only continuously reinforced, but also developed, supplemented by explanations that we should translate not the form as such but the meaning.

It is important that this idea be pronounced at the very first lesson, and thus, become one of the most important professional requirements.

The specific components of translation competence are knowledge, skills and abilities required in any one or a few related kinds of translation (written, visual and oral, consecutive and simultaneous) [4; 5].

In fact, translation is carried out in a form of written translation or interpretation. Each of these forms of translation has certain peculiarities that require appropriate skills.

L.K. Latyshev and V.I. Provorotov say that specific written translation skills include: 1) the ability to use dictionaries and reference books, 2) the ability to analyze the source text at the preliminary stage, and 3) the ability to edit your translation [5; 98].

The ability to use dictionaries and reference books is reflected in the list of professional competences. Practice shows that students often pay insufficient attention to working with dictionaries and reference books. The ability to use a dictionary is a fundamental skill and it is not so easy to master it. Students make many translation mistakes working with a bilingual dictionary.

When working with a bilingual dictionary a translator should always remember about the dangers of choosing an inadequate equivalent out of several options offered in the dictionary entry, as well as about the fact that the necessary equivalent may not be found there at all. The acquisition of this skill takes time and special training, namely, special substitution exercises, as well as thorough work with the dictionary. According to V.V.Sdobnikov, students need to cultivate a taste for working with dictionaries. In this regard, we formulate organizational requirements — there must be various types of dictionaries in the classroom. At the initial stage these should include an English-Russian dictionary and English dictionary of language and culture [6; 34].

The ability to analyze the source text at the initial stage and its importance deserve mentioning as a professional translator starts the actual translation at the stage of analysis of the source text.

I.S.Alekseyeva in her work describes in detail the components of preliminary text analysis. This analysis begins with the collection of external information about the text, in the course of which we determine the author of the text (the editors, journalists, scientists, etc.), the recipient (children, adults, seniors, profession-

als, etc.), the structure of information (cognitive, emotional, aesthetic) and its density; the communicative task of the text (to report important information, to convince in one's correctness, to establish a contact, etc.); the speech genre (an interview, a scientific report, etc.) [7; 149].

The formation of skills should be paid attention to, and work on any text in class and at home should begin with this analysis. At the initial stage of training translation students should perform special tasks aimed at practicing the skill. Such tasks are aimed at developing skills to translate the original text, not as a conglomeration of individual language elements, but as a unit, i.e. at developing skills to solve some language difficulties using the language of a specific text [3; 3].

Let us consider the specific *skill of editing a translation* which is of paramount importance in the work of a translator, especially at the stage of proofreading. While editing a translated text, the translator corrects some mistakes in it caused by the special character of written translation.

The importance of this stage can be explained by the fact that while working on the translation, the translator is able to keep only relatively short fragments of both the original and the translated texts in his mind. It can cause a variety of minor mistakes or drawbacks, which require proofreading and editing as well as a review of some translation decisions. During the editing stage the translated text is perceived as a whole. It allows the translator to eliminate repetitions, tautologies, to analyze the theme and the rheme of the sentence and express them correctly, to add proper means of text cohesion, etc.

As V.S.Slepovich puts it, the process of editing a translated text does not only require knowledge of Grammar, lexical meanings of words and language norms on the whole, but a feeling for the language as well [8; 259].

The necessary editing and proofreading skills are developed in the classroom when students check and discuss their home assignments in written translation. At the next stage, the students are usually asked to re-write a corrected text with any further amendments they might find necessary. It is also recommended to ask students to check, assess and correct peer translations and to discuss these corrections during the next class.

The special components of the translation competence include skills required to translate texts of different styles and genres — scientific and technical texts, business documents, belles-lettres, etc. [5; 8]. Consequently, the special components of the translation competence imply knowledge and understanding of the subject matter of the text and knowledge of special terminology, i.e. lexical units designating phenomena of different spheres of life.

According to expert opinion, a would-be translator should master and develop a command of special terminology in two languages simultaneously.

L.K.Latyshev and B.I.Povorotov single out several methods of gaining knowledge of an area of life and mastering terminology. They recommend that students should begin studying an area of knowledge with reading a text about it. This text (with the approx. volume of 4500–5000 characters) should be followed by a glossary of foreign terms and their Russian equivalents. Some terms can be accompanied by an elaborate commentary. The text is then translated into Russian either in class or at home. What follows is a series of drills which enable students to memorize the new terms.

At the final stage, students may be offered to write a terminological dictation, during which the teacher will dictate either Russian or foreign terms (it can be a combination of both, though), and the students will write down their translation.

Every higher-educational institution or translation school has a right to choose the thematic areas to be mastered by their students depending on the realities of the country or the region. Nowadays there is a big demand for technical translators. For that matter in our work we will try to dwell upon the development of the special component of the translation competency as part of professional development of would-be technical translators.

At the translation department of I.Y.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University technical translation (from the first foreign language and back) is taught to fifth year students in accordance with the syllabus. The syllabus in technical translation follows the logical principle and offers a gradual increase in the difficulty of technical issues covered [9; 80].

We try to follow the example of N.A.Dobrolyubov Nizhny Novgorod Linguistic University in teaching technical translation and start classes with the students' questions about the texts for home assignment. The teacher must envision such questions and be able to provide the students with any explanations of the terminological material. When the translation made at home is checked in class, the teacher must encourage the students to offer multiple variants of translation for both whole sentences and phrases.

Written translation in class does not appear to be a useful exercise. When the teacher is sure the students understand the material well, he can ask the students to translate texts from their native language into a foreign one. When they cover a topic, it is worthwhile to write a test translation. However, it can be even more useful to organize a conference on the topic at the final stage.

The professional approach to translator training also encourages immediate evaluation of the student's progress in practical translation work, since teachers can assess the final product as well as all other stages in the process — a method that is essentially communicative, holistic, and interdisciplinary. Teaching methods can be improved when more importance is attached to the processes involved in translation and teaching deals specifically with those processes. Our approach not only takes these principles into account, but also makes students aware of the relationships between the courses that are part of the programme. The amount of time required may seem overwhelming, but the fact is that interpreter education takes time. To become a competent professional requires commitment; a commitment to the time and energy required for language acquisition, as well as the commitment to a culture and a community of people. The ultimate objective of a teaching programme is to improve students' translation abilities and skills in order to make them succeed on the labour market. The analysis of market characteristics and present-day training conditions makes it easier to see the shortcomings, as we try to prepare students for the rapidly changing market.

In conclusion we would like to say that it is important to pay attention to and spend enough time on the development of the translation competencies during translation classes. If students develop an algorithm of translator's work at a text, it will make them more confident. Drilling exercises which help to master the special terminology and gain technical knowledge give the teacher an opportunity to bring variety into the classroom and promote interest in the further perfection of translation skills in the students [10].

It should be borne in mind that the central idea of the competence-based approach is that the main goal of education does not imply gaining isolated knowledge and skills, but developing the ability of a would-be specialist to work productively and effectively in situations of professional relevance. This approach implies the development of a need for life-long learning, renewal of one's professional knowledge and perfection of the skills which turn into competencies during the learning process.

References

- 1 *Байденко В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. — М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
- 2 *Толковый переводческий словарь.* — 3-е изд. — М.: Флинта; Наука, 2003. — 320 с.
- 3 *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение: Учеб. пособие. — М.: ЭТС, 2002. — 326 с.
- 4 *Neubert A.* Defining translation competence. — [ЭП]. Режим доступа: www.benjamins.com
- 5 *Латышев Л.К., Проворов В.И.* Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: Учеб. пособие. — М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. — 136 с.
- 6 Методы профессионального обучения переводчиков: Опыт Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова: Монография / Под ред. В.В.Сдобникова. — Нижний Новгород: Нижегородский лингвистический ун-т, 2007. — 165 с.
- 7 *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика: Учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. — СПб.: Союз, 2003. — 288 с.
- 8 *Слепович В.С.* Настольная книга переводчика с русского языка на английский. — 2-е изд. — Минск: ТетраСистемс, 2006. — 304 с.
- 9 *Брандес М.П., Проворов В.И.* Предпереводческий анализ текста. — М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. — 224 с.
- 10 *Васильева Е.Н.* Развитие специальных навыков переводчиков при обучении техническому переводу // Проблемы филологии и лингводидактики: Сб. науч. тр. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. — С. 78–83.

Е.Н.Васильева, Е.Н.Громова, Н.С.Курникова

Болашақ аудармашының кәсіптік құзыреттілігін қалыптастыру тәжірибесі

Мақалада болашақ аудармашының жалпы кәсіптік құзыреттілігінің компоненттері біртұтас біріктірілген түсініктеме сияқты аударма құзыреттілігінің құрылымының базалық, төл және арнайы сипаттамасының мазмұны қазіргі мемлекеттік білім беру стандарттын талдау талаптар негізінде анықталды. Тиімді және мардымды қызметке адамның даярлығы мен зейіні әр түрлі кәсіптік-мәнді жағдайларда құзыреттілік тіл табудың жүзеге асырылуы білім берудің негізгі мақсатына жетуіне байланысты.

Е.Н.Васильева, Е.Н.Громова, Н.С.Курникова

Опыт формирования профессиональных компетенций у будущих переводчиков

В статье дается характеристика базовой, специфической и специальной составляющих переводческой компетенции как компонентов общей профессиональной компетентности будущего переводчика, которая рассматривается как целостное интегрированное понятие, содержание которого определяется на основе анализа требований современных государственных образовательных стандартов. Реализация компетентностного подхода позволяет достичь главной цели образования — способности и готовности человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных профессионально значимых ситуациях.

References

- 1 Baiydenko V.I. *A Study of Graduates' Competencies as a Necessary Stage in the Development of New State Standards of Higher Professional Education*: Textbook, Moscow: Center of Research of Specialist Training Quality, 2006, 72 p.
- 2 *Definition Dictionary for Translators*, 3rd ed., Moscow: Flinta; Nauka, 2003, 320 p.
- 3 Komissarov V.N. *Modern Translation Studies*: Textbook, Moscow: ETS, 2002, 326 p.
- 4 Neubert A. *Defining translation competence*, [ER]. Access mode: www.benjamins.com
- 5 Latyshev L.K., Provotorov V.I. *Structure and Content of Professional Training of Translators in a Language School*: Textbook, Moscow: NVI-TESAURUS, 2001, 136 p.
- 6 *Methods of Professional Training of Translators: the Experience of N.A.Dobrolyubov Nizhny Novgorod Linguistic University*: monograph / Edited by V.V.Sdobnikov, Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistic University, 2007, 165 p.
- 7 Alekseyeva I.S. *Professional Translator Training*: Textbook in translation and interpretation for translators and trainers, Saint Petersburg: «Soyuz» Publishing, 2003, 288 p.
- 8 Slepovich V.S. *Table Book of a Translator from Russian into English*, 2nd ed., Minsk: TetraSystems, 2006, 304 p.
- 9 Brandes M.P., Provotorov V.I. *Pre-Translation Text Analysis*, Moscow: NVI-TESAURUS, 2001, 224 p.
- 10 Vasil'yeva, Ye.N. *Urgent Issues of Philology and Lingvodidactics*: collection of scientific works, Cheboksary: Chuvash State Teacher Training University, 2008, p. 78–83.

М.К.Абдакимова

*Карагандинский экономический университет Казпотребсоюза
(E-mail: madina-7373@mail.ru)*

Подготовка социального работника с позиций компетентностного подхода

В статье выполнен анализ компетентностного подхода в процессе подготовки социального работника. Автор обосновывает специфичность социальной работы как профессии, относящейся как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно, что актуализирует применение компетентностного подхода в подготовке социального работника, основные положения которого определяются такой последовательностью: личность — главная ценность для себя и для других, главный результат образования — не знания, умения и навыки, а способность к личностному росту, эмпатийному взаимодействию и высокой социально адресованной личностной продуктивности.

Ключевые слова: квалификационный подход, компетентностный подход, специалист социальной работы, компетентность, профессиональная компетентность социального работника, подготовка социального работника.

Становление и развитие социальной работы как вида профессиональной деятельности, связанной с профессиональной и целенаправленной помощью плохо адаптированным людям, ориентированная не только и не столько на улучшение материального благосостояния нуждающихся, т.е. не на благотворительность, но, в первую очередь, на расширение сферы социального участия этих людей, на их активную социализацию и адаптацию к меняющимся жизненным условиям. Современную социальную работу в целом можно охарактеризовать как социальный альтруизм культурно компетентных граждан в отношении социализации социально неадаптированных членов общества через вовлечение их в социальное участие.

Социальная работа — это особый вид деятельности, главная цель которого — помощь человеку, находящемуся в трудной жизненной ситуации и не способному в данный момент самостоятельно справиться с ней. Клиентами специалиста социальной работы являются наиболее незащищенные и уязвимые слои населения: старики, дети и подростки, инвалиды, а также люди, которые в силу сложившейся ситуации не могут самостоятельно преодолеть обстоятельства, затрудняющие их жизнедеятельность [1; 67].

По классификации, предложенной Е.А.Климовым [2], социальная работа относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Согласно Е.А.Климову, тип профессий «человек — человек» определяется следующими качествами: устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, способность быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях, хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д.

Согласно Типовым квалификационным характеристикам должностей [3] консультанты — специалисты по социальной работе, социальные работники по уходу за престарелыми и инвалидами, детьми-инвалидами осуществляют свою деятельность в медико-социальных учреждениях, в отделениях социальной помощи, на дому, обеспечивают исполнение основных задач и функций, предусмотренных стандартами оказания специальных социальных услуг в области социальной защиты населения, осуществляют взаимодействие со специалистами органов и организаций социальной защиты населения, здравоохранения, образования, а также других организаций, уполномоченных для работы с нуждающимися категориями населения.

Новый тип отношений в социуме вызывает новые требования к выпускникам вузов по специальности «Социальная работа», среди которых приоритет получают требования системно-организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексизирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, культурном, экономическом контекстах.

В прежней парадигме образования, основанной на квалификационном подходе, основной акцент делался на приобретение и передачу знаний. Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается с предметами труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью человека во многих контекстах. Квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах.

Однако социальная работа относится к тем редким видам профессиональной деятельности, где, зачастую, не профессиональные знания и навыки, а личностные качества специалиста во многом определяют успешность и эффективность работы. Поэтому в процессе обучения социального работника должно происходить не только познание им основ и тонкостей профессии, но и воспитание его как личности, формирование духовно-нравственных качеств, которые будущий специалист проявит в работе с людьми. Решить эту задачу возможно при использовании компетентностного подхода, основные положения которого определяются такой последовательностью: личность — главная ценность для себя и для других, главный результат образования — не знания, умения и навыки, а способность к личностному росту, эмпатийному взаимодействию и высокой социально адресованной личностной продуктивности. Это особенно актуально в социальной работе, так как, в отличие от большинства других видов деятельности, она проводится не просто с людьми, а с людьми особыми, имеющими серьезные проблемы, связанные с затруднениями в осуществлении жизнедеятельности. Для успешной работы в этой сфере от специалиста требуется не формальный подход, а умение понимать своего клиента и сопереживать ему, быть чутким и деликатным.

Поэтому труд специалиста в области социальной работы предполагает органическое единство квалификации и особых духовных качеств, чувство высокой моральной ответственности, готовности безукоризненно исполнить свой профессиональный долг по защите человека. Следовательно, социальному работнику необходимы не только специфические знания теории и методов социальной работы, но и достаточные представления об обществе, потребностях и интересах различных социальных групп, законодательстве и общепринятых нормах, культурных, субкультурных и этнических различиях потенциальных клиентов. Вместе с тем социальный работник может рассчитывать на успех во взаимодействии с клиентом, когда он учитывает не только его статус и другие социальные характеристики, но и индивидуальные физические и психические, т.е. биологические особенности человека, которые, как и социальные факторы, проявляются в его поступках. Поэтому социальная работа — это не только теория, но и искусство взаимодействия с другими людьми, выраженное в компетенциях.

Понятие «компетентность» включает сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социальные, социально-психологические, правовые и другие характеристики. В обобщенном виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере. В психологических исследованиях рассматриваются следующие виды компетентности: коммуникативная (Ю.А.Емельянов, Ю.М.Жуков, Е.С.Кузьмин, Л.А.Петровская); профессионально-педагогическая (Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, А.И.Щербаков). Все другие определения компетентности (В.Ландшеер, П.В.Симонов, М.А.Чошанов) не противоречат данным определениям, но в то же время не в полной мере отражают суть. В частности, П.В.Симонов говорит о потенциальной готовности решать задачи со знанием дела, не раскрывая содержания данной готовности. М.А.Чошанов указывает в основном на содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты компетентности. В.Ландшеер под компетентностью понимает углубленное знание, адекватное выполнение задачи, способность к актуальному выполнению деятельности. Ю.И.Алюшина и Н.А.Дмитриевская считают, что компетенция — это «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и целями организации» [4].

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования в Казахстане, основываясь на зарубежном опыте, выделяют базовые компетентности:

- в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанные на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, труженика);

- в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного быта и пр.);
- в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, включающих общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

Обратимся к анализу соотношения терминов «компетентность», «компетентности» и «компетенции».

В науке компетенции трактуются как обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций.

В настоящее время в научной литературе нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду и др. [4; 35].

Разнообразие и разноплановость трактования понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и других научных подходов к научным задачам.

Определения профессиональной компетентности в зарубежной литературе как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (Дж.К.Брителл, Р.М.Джагер, В.Е.Бланк) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия. Чаще всего оно употребляется интуитивно, для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством. В педагогике некоторые ученые (Н.Розов, Е.В.Бондаревская) рассматривают данную категорию как производный компонент «общекультурной компетентности». Ряд ученых трактуют ее как «уровень образованности специалиста» (Б.С.Гершунский, А.Д.Щекатунова). Т.Г.Браже и Н.И.Запрудский под профессиональной компетентностью понимают системное явление, включающее знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности специалиста, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей. В.П.Пугачев рассматривает профессиональную компетентность как характерное качество подготовки специалиста, потенциал эффективности трудовой деятельности. Под профессиональной компетентностью автор понимает ««техническую»» подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией.

Понятие профессиональной компетентности рассматривается в работах В.В.Камаева, Э.Ф.Зеера, Н.В.Кузьминой, Л.М.Митиной и других. Под профессиональной компетентностью эти авторы понимают специальные знания и умения, необходимые для той или иной профессиональной деятельности [5].

По определению Р.Х.Гильмеевой, профессиональная компетентность — это способность человека, основанная на его знаниях и опыте, эффективно решать задачи, которые относятся к сфере его профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность предполагает знания, умения, сплав опыта и личных качеств, т.е. тех потенциальных возможностей, которые важны для достижения высокого результата в профессиональном труде.

В сфере социальной работы выделены различные подходы к определению понятия «профессиональная компетентность».

Е.Р.Ярская-Смирнова в понятие профессиональной компетентности специалистов по социальной работе включает широкие знания в области педагогики, психологии, юриспруденции, знание теории и методов социальной работы, доброжелательное отношение к людям, их проблемам и ситуациям, организаторско-коммуникативные способности, высокий морально-этический уровень, нервно-психическую выносливость [6].

Американский исследователь П.Браун главными критериями компетентности социального работника считает способность оказывать немедленную и продолжительную помощь людям, которые в ней нуждаются, работать с адвокатурой, изменять законодательную сторону и поднимать уровень сознания населения, чтобы разрушить мифы о том, почему люди становятся бедными.

По мнению Е.И.Холостовой, профессиональная компетентность включает сформированность профессионально важных качеств личности, таких как: высокая общая культура; профессиональный такт, способный вызывать симпатию и доверие у окружающих; эмоциональная устойчивость, умение добросовестно исполнять свой долг, оставаясь спокойным, доброжелательным и внимательным; умение принимать решения в неожиданных ситуациях, четко формулировать свои мысли, грамотно и доходчиво их излагать [7; 124].

В широком смысле профессиональная компетентность — это интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать типичные профессиональные задачи и проблемы, возникающие в ситуациях практической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта на основе сформированности мотивационно-ценностного отношения к профессии и профессионально обусловленных качеств личности.

В узком смысле профессиональная компетентность — это совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий.

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, мы имеем в виду, что усвоение знаний (накопление информационного фонда) — не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т. е. умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности.

В научной литературе выделяются различные компоненты профессиональной компетентности, такие как специальная (связанная с особенностями профессиональной деятельности), социальная, личностная и индивидуальная.

Так, под специальной компетентностью условимся понимать владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне. Это, по сути, операционально-техническая компетентность. Сущность социальной компетентности характеризуется навыками взаимодействия и сотрудничества во взаимодействии с клиентом, принятыми в социальной сфере приемами профессионального общения, социальной ответственностью за результаты своего труда.

Социальная компетентность, таким образом, есть интегральное личностное образование, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, конкретные категориальные социальные знания, выступающие в качестве руководства к действию, субъектную способность к самоопределению и нормосозиданию, личное умение осуществлять технологии индивидуального, группового и межгруппового взаимодействия [7].

Социально-компетентная личность умеет поставить свои интересы в равное положение с интересами других, понять ценности других лиц, видеть в людях партнеров.

Владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности характеризует личностную компетентность.

И наконец, индивидуальная компетентность предполагает владение приемами самореализации и развития индивидуального стиля профессиональной деятельности и общения, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональной стагнации и деградации.

Таким образом, в самом общем виде компетентность определяется как целостная и систематизированная совокупность обобщенных знаний.

Профессиональная компетентность — это согласованность между знанием, убеждением и поведением профессионала. Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе включает актуальный уровень развития личности в социокультурной сфере жизнедеятельности.

Базовую основу и запас профессиональных знаний специалиста по социальной работе составляют знания:

- о нормах и правилах психологического и социального вспомоществования;
- о правилах содействия и социальной поддержки;
- об условиях социальной защиты человека, находящегося в трудной жизненной ситуации;

- о принципах отношения к человеку, нуждающемуся в помощи и поддержке;
- об отношении к труду, к другому человеку, самому себе.

Профессиональные убеждения — личностное пристрастное отношение специалиста к профессиональным знаниям, проявляющимся в принципах, позициях, мировоззренческих установках и реальном профессиональном поведении.

При этом профессиональные знания далеко не всегда переходят в убеждения, а могут существовать параллельно.

Реальное профессиональное поведение — это то, как специалист воплощает профессиональные знания и убеждения в своих профессиональных поступках и профессиональном поведении.

Социальная работа требует от специалиста не только фундаментальных профессиональных знаний, но и знаний на уровне функциональной грамотности. Следовательно, реализация задач фундаментальной профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования возможна, на наш взгляд, при усилении практической направленности формирования социально адаптивной, продуктивной и творческой личности [5].

Профессиональные компетенции социального работника — это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями социальной работы, методически организованно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности. Компетенции удовлетворяют требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей. Так как социальная работа интегрирует в себе гуманитарный сервис, социальную защиту, социальную помощь, медико-психолого-педагогическую деятельность, то компетентностный подход позволяет перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания; поставит во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса.

Компетенции включают теоретические знания академической области, способность знать и понимать; практическое и оперативное применение знаний в конкретных ситуациях; ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими людьми в социальном контексте.

Признаками новой компетентностной парадигмы являются образование, центрированное на студенте, изменение роли преподавателя, уточнение целей, переход от входных ресурсов к результатам, изменение организации обучения.

Компетенции социального работника формируются за счет педагогических и методологических подходов. Компетенции не могут генерироваться в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне. В условиях личностной методологии образование выступает как гуманитарная система с особыми закономерностями функционирования и развития. Педагогическая деятельность предполагает наличие творческих способностей и умений педагога. Развитие компетенций происходит за счет систематического интегрирования в целостный образовательный процесс таких методов, как творчески-проблемный; проектный; исследование ролевых моделей; презентация идей и т.п. Основной процессуальной характеристикой образования становится учебная ситуация, которая актуализирует, делает востребованными личностные функции обучаемых.

Изменяется роль преподавателя как систематизатора знаний, ключевой фигуры в преподавании и озвучивании основных понятий, как руководителя и куратора работы студента, чьи знания он оценивает. В студентоцентрированной концепции преподаватель получает сопровождающую роль для приобретения студентом определенных компетенций. В результате должен измениться подход к образовательной деятельности и организации обучения, которые теперь будут направляться тем, чего должны достичь студенты.

Таким образом, новый тип социального устройства и экономики вызывает новые требования к будущим социальным работникам, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных, интеллектуальных, рефлексизирующих, самоорганизующих моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. Компетентностный подход в подготовке специалистов социальной работы может быть выражен так называемой формулой практического гуманизма «разум+умение+сострадание».

Список литературы

- 1 Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. — М.: Флинта; Наука, 2001. — 325 с.
- 2 Климов Е.А. Этика социальной работы: Учеб. пособие. — М., 2002. — 160 с.
- 3 Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей руководителей, специалистов и других служащих системы социальной защиты и занятости населения. Приказ Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 2 февраля 2012 г. № 31-о-м. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 февраля 2012 года № 7442 // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1200007442>
- 4 Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: Учеб. пособие / Отв. ред. И.В.Пучкова. — Саратов: Академия, 2006. — 215 с.
- 5 Патрушева И.В. Модель формирования компетентности здоровьесбережения социальными работниками / И.В.Патрушева // Профессиональное образование. — М., 2010. — 225 с.
- 6 Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная политика в современной России: реформы и повседневность / Под ред. П.Романова, Е.Ярской-Смирновой. — М.: ЦСПГИ, Вариант, 2008.
- 7 Профессионализм в социальной работе: Учеб. пособие / Е.И.Холостова. — 3-е изд. — М.: Изд.-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. — 236 с.

М.К.Әбдәкімова

Әлеуметтік жұмыскерді құзыреттілік тұрғыдан дайындау

Мақалада әлеуметтік жұмыскерді дайындау процесі құзыреттілік тұрғыдан талданған. Автор әлеуметтік жұмыс мамандығының айрықшалығын оның түбегейлі өзгертуші тобына енетіндігі, сонымен бірге басқаратын мамандықтардың қатарына жатады деп дәлелдеді, ал ол, өз кезегінде, әлеуметтік жұмыскерлерді дайындауда құзыреттілікті қолданылуын көкейкесті етеді және оның басты жағдайлары мынадай бірізділікпен анықталады: тұлға — өзіне және басқаларға ең басты құндылық, білім берудің басты нәтижесі білім, іскерлік пен дағдылар емес, тұлғалық өсуге деген қабілеттілік, эмпатиялық қарым-қатынас және жоғары әлеуметтік бағытталған тұлғалық өнімділік.

M.K.Abdakimova

Training social worker from the position of competence-based approach

This article gives an analysis of the competence-based approach while preparing a social worker. The author substantiates the specificity of social work as a profession relating it to the class of transforming professions and the class of managing professions simultaneously, which updates the use of competence approach in the preparation of a social worker, the main provisions of which shall be determined by this order: the person — the main value for themselves and for others, the main result of education - not knowledge and skills, but the ability for personal growth, empathy interaction and high social addressed personal productivity.

References

- 1 Vayner E.N. *Valueology*: Textbook for universities, Moscow: Flinta; Science, 2001, 325 p.
- 2 Klymov E.A. *The ethics of social work*: Tutorial, Moscow, 2002, 160 p.
- 3 *On approval of the Model qualifications of managers, specialists and other employees of the social protection and employment. Order of the Minister of Labour and Social Protection of the Republic of Kazakhstan dated February 2, 2012 № 31*. Registered in the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan February 27, 2012 № 7442 // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1200007442>
- 4 Safonova L.V. *Content and methodology of psychosocial work*: Tutorial / Exe. Editor I.V.Puchkova, Saratov: Academy, 2006, 215 p.
- 5 Patrusheva I.V. *Professional education*, Moscow, 2010, 225 p.
- 6 Yarskaya-Smirnova Ye.R. *Social policy in modern Russia*: Reform and daily / Edit. by P.Romanova, Ye.Yarskoy-Smirnov, Moscow: CSPGI, Variant, 2008.
- 7 *Professionalism in Social Work*: A Handbook. Manual / Ye.I.Holostova, 3rd ed., Moscow: Izd.-torg. korporaciya «Dashkov i K», 2009, 236 p.

T.A.Pastushenko, I.N.Sokolova, Ye.O.Akkerman

*Ye.A.Buketov Karaganda State University
(E-mail: irina04.12@mail.ru)*

Formation of creative personality of a specialist

In modern conditions increasing effectiveness of teaching foreign language is possible only due to implementation in studying process new teaching methods which allow not only improve students' level of foreign language but also promote development of such professional qualities as creative way of thinking, which stages of development progress whole life.

Key words: creative thinking, creative behavior, professional creative thinking, self-actualization.

The Annual Message of the President of Kazakhstan, N.A.Nazarbayev to the people of Kazakhstan «Socio-economic modernization as the main direction of development of Kazakhstan» noted the relevance of multilingual education, as «one of the most important values; and the main advantage of our country is multiculturalism and multilingualism». In accordance with the objectives set by the President in the State Program for Education Development of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020, the State program of functioning and development of languages for 2011–2020. and the cultural program «Trinity of languages» by 2020 all citizens of Kazakhstan should master the Kazakh, 95 % should master Russian and 25 % — English.

At present, according to the State Program of Education Development of Kazakhstan for 2011–2020, there was established a network of specialized schools for gifted children, with learning in three languages. Currently, the republic has 33 schools with three languages teaching. In order to create innovative models of multilingual education in the future, the number of schools offering education in three languages, will increase from 33 to 700.

In modern conditions, increasing the efficiency of foreign language teaching is possible thanks to the introduction in the educational process of new educational methods that will not only allow you to provide students with a high level of language skills, but also contribute to the development of their professional skills such as creative thinking.

It is necessary to consider the existing science division of thought on the productive and reproductive. Z.I.Kalmykova bases this distinction on the «degree of novelty produced in the process of mental activity of the product in relation to the knowledge of the subject» [1].

Productive or creative (creative) thinking — it is a way of thinking that «generates any new knowledge or new material or ideal product (result), for example, new knowledge and new solutions to problems, new scientific discoveries» [2].

Reproductive or non-creative thinking — is thinking, «which opens to the person already known to others the knowledge or recreates what once has already been created by someone». With this thinking, a man, solving problems, follows usually known, previously opened typical way by reproducing previously found solutions, so this kind of thinking does not lead to new results, so this type of thinking became known as uncreative [3–5].

One type of non-creative thinking is convergent thinking. This kind of thinking, according to P.C.Nemov, «is characterized by the same attempts or approaches to the solution of various problems», mechanical transfer of one and the same method of solving problems on other tasks, i.e., «is inflexible, rigid, and only if the used method is not suitable for solving this problem, it remains unresolved. «This kind of thinking» is often found in people with a relatively low level of intellectual development».

In contrast to the convergent thinking, divergent thinking when implemented has «a lot of different approaches to solving the same task or process of moving to the target at the same time in several different directions. His ultimate goal is to find a balanced assessment of all the possible solutions of the problem». This type of thinking, says P.C.Nemov, «often associated with creative thinking, as it meets the definition of a creative (productive) thinking and often does lead to the discovery of new ideas and solutions» [6].

Product creation of divergent or creative thinking is not possible without the use of both logical and critical thinking. For example, in the work on communicative learning situation, which is creative and of solving-problem character, students must critically assess its condition, invent and propose options for its

solutions and also critically analyze all variants of its decision and must eventually come to some logical conclusion (design) of the product, for the creation of which the work was carried out.

And even despite the fact that the conditions for the successful use of critical and creative thinking are significantly different, the example of combining the advantages of each of them in the field of practical psychology — in the implementation of such method of controlling thinking processes as «brainstorming» in which creative and critical thinking are used equally, but at different stages of the task.

According to the opinion of E.I.Fedotovskaya critical and creative thinking are closely interrelated. In her thesis, the author points out that «we are creative whenever express our thoughts orally or in writing. In this creative thinking is connected with critical». «Critical thinking, the source of which is the conflict or problem, in turn, allows the connection of thinking and feeling, because the solution of any problem is related to the choice of values, feelings and expression of a demonstration of his own inclinations». Therefore, the «emotion, imagination, values are the building blocks of critical thinking», So, we can follow D.Halpern [6] and say that critical thinking, in fact, is one of the creative thinking.

The teaching process at schools focuses mainly on the development of the form of thinking, developing skills of analysis, i.e. — teaching students how to understand the requirements, follow or create a logical argument, figure out the answer, eliminate the incorrect paths and focus on the right. Critical and creative ways of thinking are important for the successful study and work, but the latter is not very well developed, studied, and so in most cases ignored in higher education. The main distinguishing features of these two types of thinking have been proposed by Robert Haris [2]. Data are presented in table 1:

Table 1

Critical thinking	Creative thinking
Analytical	Reproductive
Converging on a single opinion	Considering different points of view
Vertically logical	Horizontally fanciful
Plausible	Perspective (probable)
Estimating	Conventionally estimating
Focused	Diffused
Objective	Subjective
The left hemisphere of the brain	The right hemisphere of the brain
Verbal	Visual
Linear	Associative
Reasoning	Novelty
Yes, but...	Yes, and...

In any activity to deal with any mental problems, the two types of thinking are very important. First of all, any problem should be analyzed and for this there is a generation of possible solutions; Next, you must select and implement the best solution, and finally, it is necessary to evaluate the effectiveness of the solution. This process shows the alternation between these two kinds of thinking, critical and creative. In practice, both types of thinking work together and are not really independent from one another.

Purposeful perfection of creative thinking skills of each person is possible and necessary, because creativity leads to development.

Therefore the factors that are necessary for the development of creative abilities, are very interesting for us. In the book «How possible creative thinking is?» I.A.Beskova points out that it is important to:

- «accumulation of knowledge, intellectual and cognitive abilities, broadening of the worldview;
- acquisition of diverse experience;
- ability to form individual opinions, beliefs, and even the illusion based on experience» [7].

The meaning of R.Sternberg is also interesting, who believes that the creative manifestation of personality is determined by six main factors:

- 1) intelligence as the ability (The author believes that the intelligence and creativity form a single factor);
- 2) knowledge;
- 3) style of thinking;
- 4) individual characteristics;
- 5) motivation;
- 6) surroundings [8].

R. Sternberg as well as de Bono believes that creativity requires independent thinking stereotypes and external influences, as well as the necessary creative environment, without which it is impossible to work.

Creative environment is the creation of favorable psychological conditions, certain favorable psychological climate for the creation, formation and implementation of the existing students' creativity, stimulating and motivating individual work.

In determining the educational goals and objectives of improving learning English speech by developing creative (creative) thinking it is necessary to clearly understand to what the components of creative thinking is necessary pay attention to develop them. As creative (creative thinking), according to E.I. Fedotov, suggests the following skills, we also proceeded from the need to take them into account. These skills are as follows:

- «mental experimentation, spatial imagination;
- independent transfer of knowledge to solve new problems, challenges, new solutions;
- ability of a combination of previously known methods, ways of solving the problem, the problem in the new (complex) way;
- ability to more efficiently handle conflicting information.
- ability to resist the inclination to make the usual judgment familiar things;
- ability to resist stereotypes, patterns of thinking and do not be afraid to reject all that comes with them in any obvious contradiction» [9].

Defining creative thinking we can distinguish this term as:

- An Ability. A simple definition is that creativity is the ability to imagine or invent something new. As we will see below, creativity is not the ability to create out of nothing (only God can do that), but the ability to generate new ideas by combining, changing, or reapplying existing ideas. Some creative ideas are astonishing and brilliant, while others are just simple, good, practical ideas that no one seems to have thought of yet.
- Believe it or not, everyone has substantial creative ability. Just look at how creative children are. In adults, creativity has too often been suppressed through education, but it is still there and can be reawakened. Often all that's needed to be creative is to make a commitment to creativity and to take the time for it.
- An Attitude. Creativity is also an attitude: the ability to accept change and newness, a willingness to play with ideas and possibilities, a flexibility of outlook, the habit of enjoying the good, while looking for ways to improve it. We are socialized into accepting only a small number of permitted or normal things, like chocolate-covered strawberries, for example. The creative person realizes that there are other possibilities, like peanut butter and banana sandwiches, or chocolate-covered prunes.
- A Process. Creative people work hard and continually to improve ideas and solutions, by making gradual alterations and refinements to their works. Contrary to the mythology surrounding creativity, very, very few works of creative excellence are produced with a single stroke of brilliance or in a frenzy of rapid activity. Much closer to the real truth are the stories of companies who had to take the invention away from the inventor in order to market it because the inventor would have kept on tweaking it and fiddling with it, always trying to make it a little better.

The creative person knows that there is always room for improvement.

In the context of creativity one of the most important issues of educational psychology at the moment is the question of creative and cognitive abilities, without which the creative process is impossible. That is why the question about abilities is interesting. According to B.M. Teplov, the concept of "capacity" consists of three main ideas:

- 1) «under the abilities are understood individual psychological characteristics that distinguish one person from another»;
- 2) «abilities are not all the individual features, but only those that are relevant to the successful execution of any activity or many activities»;
- 3) «the concept of ability «is not limited to the knowledge, skills or abilities that are already developed this person» [10].

The process of formation of creative thinking in humans occurs throughout their whole life, from early childhood. During their studies in secondary schools of general education students form creative thinking, that means addressing issues related to the general education disciplines. Given the innovations in the field of education and having open access to the world teaching experience, understanding that «every child is tal-

ented in his own way», defines the objectives, content and form of the organization of schooling. The use of modern pedagogical, technical and information technology in the educational process, creates the conditions for disclosure of abilities and realize the potential of each child, taking into account the interests and abilities of each child. The data are presented in Scheme 1 at each educational degree: at the elementary, middle and high school it has its own priorities. For younger students it is to learn, to read and write, to give basic knowledge of the basic sciences: mathematics, social studies and science; instill confidence through dance, music, in the studio theater.

At secondary school, the child is attached to the research activities in various fields of natural sciences and humanities, understands the basics of programming and acquires basic economic-analytical competence.

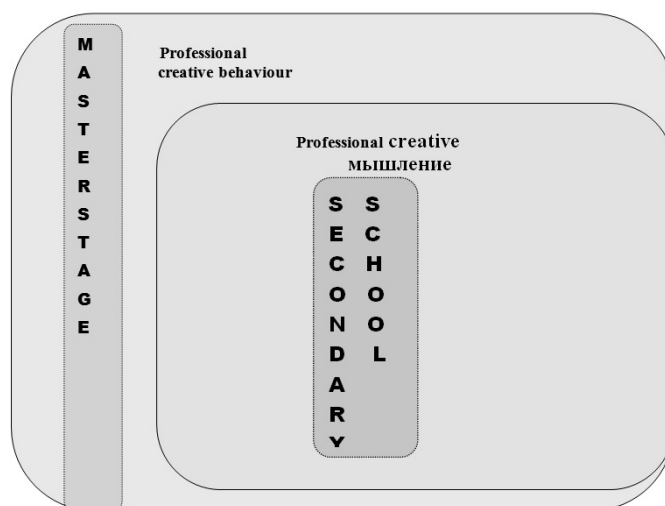


Figure 1. Formation of creative thinking at different stages

At high school, when the student has already decided on the choice of future profession, he has the opportunity to study profile subjects in depth, parallel with participating in interdisciplinary projects, integrated lessons that is now relevant in the educational institutions of Kazakhstan.

During their studies for a bachelor degree professional creative thinking with the fundamentals of professional creative behavior is formed, and as part of master degree, professional creative behavior is formed.

At the postgraduate stage professional creative behavior is laid, whose foundations are based in the framework provided by SCSO of KR in pedagogical and professional practices.

The most perfect form of professional work in modern conditions is transformative, innovative, creative and creative activity of a professional. Before you begin to consider the formation of creative behavior and thinking within the postgraduate education should be considered graduates of undergraduate, competence formed the training and provides the basis for a master degree. Graduates of the Bachelor's degree in any specialty must be prepared to undertake such development activities. Formation of the basic competences of a bachelor must take place in the framework of formation of creative thinking, as the credit technology itself involves independent learning activities of the student and thus prepares him for the creative development of professional conduct, which is one of the main priorities of post-graduate education.

On the basis of qualifications of «Qualification handbook for managers, professionals and other employees» approved by order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan from 12.02.2008 № 61, a bachelor may in the prescribed manner carry out professional activities in accordance with the received basic and specialized training in foreign language specialty.

Thus, a graduate of Bachelor's degree already owning the above competencies, having the basics of professional creative thinking, which is formed not only within the training sessions, but also educational and professional practices, enters the Masters degree studying where he continues to improve as a competent, critical and creative thinking expert in the field of foreign languages [11].

The creative person has a wide range of specialist qualities. Among the most important qualities of the creative person we can divide three groups:

- ✓ qualities, characterizing the overall activity of the person (activity, energy, perseverance, initiative, determination, commitment, enthusiasm, independence, power, perseverance, enthusiasm, optimism, confidence, sustained interest, and others.);
- ✓ qualities, characterizing attitudes toward activities (responsibility, discipline, hard work, diligence, seriousness, objectivity, diligence, organization, productivity, observation, creative approach, and others);
- ✓ intellectual qualities (broad-mindedness, critical thinking, logical thinking, depth of thought, liberty of thought, intelligence or level of development, erudition, insight, learning, and others).

That is why in the educational process are the formation of creative thinking, the development of creative abilities consistent with the objectives of a modern specialist training are in priority. Creative professional behavior is seen as a set of capabilities to realize the potential creativity of the future specialist in the educational process of the university on the basis of the development of creative thinking, intelligence, and professional invariant through the mechanisms of self-actualization, learning Innovation, forming the indirect effects and the main result — a creative professional behavior. Conditions for the development of creative professional conduct are the person's ability to engage in constructive, unconventional thinking and behavior, as well as reflection, i.e., the awareness and the development of his own experience; professional advance training, focused on the potential multi-variant uncertainty and incomplete, the presence of images of creative behavior and others.

Thus, we can say that creativity in all its forms and manifestations at different levels of education is relevant activity and such thinking justifies social needs of society. For the formation of creative thinking of students specialists with creative behavior are needed. Thus, the more we form a creative teacher behavior, the greater the potential for the formation of creative thinking of students it has. This process is a spiral movement, where each turn is becoming more sophisticated.

Management of processes of formation and development of the creative potential in learning provides professional development and the development of the creative personality, namely, self-actualization and self-expression in the work of the student, the training of creative thinking and acting professional, the formation of a creative oriented person, creation of a fully and harmoniously developed personality.

References

- 1 Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. — М.: Пед-Пресс, 1997. — 440 с.
- 2 Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. — М., 1996. — 126 с.
- 3 Torrance E.P. Education and creative potential. — Minneapolis, 1963.
- 4 Концепция развития иноязычного образования РК. — Алматы: Казахский ун-т междунар. отношений и мировых языков им. Абылай хана, 2006.
- 5 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 712 с.
- 6 Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С.Немов. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 560 е.: ил., 224.
- 7 Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
- 8 Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
- 9 Федотовская Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах (на примере общественно-политической тематики, английский язык): Дис. ... канд. пед. наук / РАО «Институт содержания и методов обучения». — М., 2005. — 194 с.
- 10 Стороженко А.М. Воображение как стимул творческой активности студента // Актуальные вопросы общественного сознания и культуры в условиях зрелого социализма. — Куйбышев, 1981. — С. 226–244.
- 11 Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. — М.-Воронеж: Изд-во МПСИ, 1996.

Т.А.Пастушенко, И.Н.Соколова, Е.О.Аккерман

Маманның шығармашылық тұлғасын қалыптастыру

Мақалада авторлар қазіргі жағдайда шетел тілін тиімді оқытуды шыңдауда оқу үдерісіне жаңашыл білім беру әдістерін енгізу арқылы жүзеге асырылатындығын дәлелдеді. Аталмыш әдістер адам өмірінің қалыптасуының барлық деңгейлерінде өтіп, оқушылардың шетел тілін меңгерудің жоғары деңгейін қамтамасыз етіп, олардың кәсіби іскерліктері мен сыни ойлауын дамытады.

Т.А.Пастушенко, И.Н.Соколова, Е.О.Аккерман

Формирование креативной личности специалиста

В статье авторы доказывают, что в современных условиях повышение эффективности преподавания иностранного языка возможно благодаря внедрению в учебный процесс новейших образовательных методов, которые не только позволяют обеспечить учащимся высокий уровень владения иностранным языком, но и способствуют развитию таких профессиональных качеств, как креативное мышление, стадии формирования которого протекают в течение всей жизни человека.

References

- 1 *Psychological Dictionary* / Edit. by V.P.Zinchenko, B.G.Meshcheryakova, Moscow: Ped-Press, 1997, 440 p.
- 2 Yenikev M.I. *Fundamentals of general and legal psychology*, Moscow, 1996, 126 p.
- 3 Torrance Ye.P. *Education and creative potential*, Minneapolis, 1963.
- 4 *The concept of foreign language education RK*, Almaty: Kazakh University of International Relations & World Languages, 2006.
- 5 Rubinshteyn S.L.I. *Fundamentals of General Psychology*, Saint Petersburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000, 712 p.
- 6 Nemov R.S. *Psychological Dictionary* / R.S.Nemov, Moscow: Gumanitar, izd. centr VLADOS, 2007, 560 e.: il., 224 p.
- 7 Kalmykova Z.I. *Productive thinking as a basis for learning*, Moscow: Pedagogika, 1981, 200 p.
- 8 Halpern D. *Psychology of critical thinking*, Saint Petersburg: Izd. «Piter», 2000, 512 p.
- 9 Fedotovskaya Ye.I. *The technique of critical thinking as an important factor in the formation of foreign language communicative competence in specialized high schools (for example, socio-political subjects, English)*: Dis. ... cand. of ped. sciences / RAO Institute of content and teaching methods, Moscow, 2005, 194 p.
- 10 Storozhenko A.M. *Topical issues of social consciousness and culture in the conditions of mature socialism*, Kuibyshev, 1981, p. 226–244.
- 11 Fel'dshteyn D.I. *Developing personality psychology*, Moscow-Voronezh: Izd. MPSI, 1996.

А.К.Болатбекова, Г.Т.Смағұлова

*Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
(E-mail: bolatbekova58@mail.ru)*

Жоғары оқу орындарындағы тілдік емес оқу топтарында ағылшын тілінде ауызекі сөйлеуде коммуникативтік әдісті қолдану

Мақала шетел тілін оқытуда сөйлесім іскерлігін кейбір интерактивті әдістерді, яғни диалог, монолог қолдану арқылы, үйретуге және жаңа тақырыпты түсіндірудегі ең тиімді жолдардың бірі — рөлдік ойынға арналған. Сөйлеу тілі дегеніміз — әдеби тілге жататын бейресми жағдаятта қолданылатын, сөйлеушілердің тікелей қатысуымен жүзеге асатын машықты сөз. Айтылым — ойын жеткізу қажеттілігі, маңызды іс-әрекеттің өнімді түрі. Сабақта өз ойын жеткізу тілегі қарым-қатынас үшін алғашқы жағдай болып табылады. Екіншіден, студентке тілдің көмегімен маңызды мәселелерді шеше алатындай жағдай жасау керек. Оқытушы студенттердің ауызекі сөйлеуін жетілдіру және дамыту үшін барлық мүмкін тәсілдерді қолданады.

Кілт сөздер: шетел тілдер, оқыту әдістемесі, қабілет, білім, іскерлік, дағдылар, оқыту мәселесі, ағылшын тілі, диалогтық сөйлеу, монологтық сөйлеу.

Қазақстан бүкіл әлемде үш тілді пайдаланатын мәдениетті ел ретінде танылуға тиіс.

*Бұлар: қазақ тілі — мемлекеттік тіл,
орыс тілі — ұлтаралық қатынас тілі,
және ағылшын тілі — жаһандық
экономикаға ойдағыдай кірігу тілі.*

Н.Ә.Назарбаев. Қазақстан халқына Жолдауынан

Тілді тек тілдік бірліктер мен олардың өзара байланысының қатаң құрылымды жүйесі деп түсінуге болмайды, тіл, ең алдымен, қатысым құралы болып табылады.

Тіл адамдардың қарым-қатынас құралы болғандықтан, ол сөйлеу әрекетінің арқауы болып табылады. Тіл ұлт пен ұлтты жақындастыратын өзгеше қатынас. Тілмен сөйлесу адамзат баласы үшін тысқары бір дүние емес, ол ішкі құбылыс. Сөйлеу тек адамға ғана тән. Адам тіл арқылы бір-бірімен қатынаса алады. Қазіргі таңда еліміз өз егемендігін алып, дербес мемлекет ретінде танылуда. Сондықтан еліміздің өркениетін көтеру мақсатында шет тілдерін меңгеру, шет елдермен қарым-қатынас орнатудың маңызы зор екендігін көрсетіп отыр. Бұл дегеніміз қазақстандықтар үшін, жастар үшін ағылшын тілін үйрену ғылымды, экономиканы, бизнесті одан әрі дамыту қажеттілігін туындатып отыр. Білім — адамзат қазынасы, халықтың білімділігі — елдің байлығының ең маңызды бөлігі. Тәрбиелеу мен оқыту жүйесінде білім арқылы ең озық мәдениет пен дүниетаным қалыптасады.

XXI ғасыр табалдырығын білім мен ғылымды инновациялық технология бағытымен дамыту мақсатымен аттауымыз үлкен үміттің басты нышаны болып табылады. Жас ұрпаққа саналы, мән-мағыналы, өнегелі тәрбие мен білім беру бүгінгі күннің талабы. Сондай-ақ халықаралық қатынастар аясында болып жатқан әлеуметтік-экономикалық, саяси және мәдени өзгерістердің әсерінен қоғамда ағылшын тілінің рөлі өзгерді. Ол қарапайым оқу пәнінен заманауи білім беру жүйесінің негізгі элементіне айналды. Осыған орай қазіргі заманға сай ағылшын тілін тиімді үйретуге мүмкіндік беретін көптеген әдістер пайда болды.

Оқыту әдістемесіндегі заман талабына сай әдістердің бірі — коммуникативтік оқыту технологиясы. Осы мәселе жөнінде, яғни ағылшын тілін оқытудағы, коммуникативтік біліктілік деңгейді Германияның оқу бағдарламасын жасаған неміс ғалымдары Г.Нойнер, Г.Хунфельд былай түсіндіреді: коммуникация тіл және іс-қимыл (күлу, дауыс ырғағы сияқты) әрекеттер арқылы болады. Ол алдын ала жоспарланған, дайындалған болуы немесе жоспарланбаған болуы мүмкін. Сабақ үстінде әдетте дайындалған, жоспарлы сөйлеу коммуникациясына көп көңіл бөлінеді.

Коммуникативтік оқыту технологиясы дегеніміз — пікір алысуға негізделген әдістеме. Ал адамдар тілді сөйлем түрінде қолданғанда ғана бірін-бірі түсініп, пікірлесе алады. Студенттерді белгілі бір дәрежеде ағылшын тілінде сөйлеуге, өз ойын басқаға жеткізе алатын, біреудің сөйлеген

сөзін, жазғанын түсіне алатын дәрежеге жеткізу үшін, ағылшын тілі алғашқы сабақтан бастап сөйлем түрінде үйретілуі тиіс. Себебі жеке атау тұлғалы сөздер де, грамматикалық формалар да өзара бір-бірімен байланысып, сөйлем құрамына енгенде ғана тұтас аяқталған ойды білдіре алады [1].

Студенттердің сабақта айтылған хабарлардың мағынасын түсінуі, олардың түпкі мақсатын танып білуі және өзінің жеке мақсатын іске асыруы өте маңызды іс. Осы біліктілік коммуникативтік біліктілік деп аталады [2].

Коммуникативтік біліктілік мынадай оқу мақсаттарын қамтиды:

1. Когнитивті мағыналық мақсат, яғни, студент коммуникативтік жағдаяттарды әңгімелесу, сөйлесу, қарым-қатынас туындайтын жағдайларды таба білуі керек. Ол өзінің іс-әрекетінің, сөйлесуінің, қарым-қатынас жасауының барысында осы жайттарды ескеруге дағдылануы, үйренуі қажет.

2. Әлеуметтік мақсат, оны жүзеге асыру кезінде студент өзін өзі қалай ұстайтынын біле отырып, өз іс-әрекетіне жауап бере алады. Алға қойған мақсатына басқалармен бірге жетуге ұмтылады, сондай-ақ қарым-қатынас жасайтын әріптесімен жеке тұлға ретінде тең жағдайда болуға тырысады.

3. Лингвистикалық біліктілік мақсат. Бұл мақсатқа сәйкес студент ойларын, іс-әрекетін сөйлеп жеткізе алуға ынталы болады.

Бұл үш компонент бөлек-бөлек емес, керісінше, өзара тығыз байланыста болады деп пайымдайды Г.Нойнер [3].

Ағылшын тілін оқытуда коммуникативті мақсатқа жетуде ауызекі сөйлеудің рөлі өте зор. Себебі ауызша сөйлеу арқылы адамдар бір-бірін түсінеді, өз ойларын айтады, дәлелдейді, естіген, айтылған хабарға өз көңіл-күй қатынасын білдіреді. Сөйлеудің екі түрі бар. Олар: монологтық, диалогтық. Диалог — екі немесе бірнеше адамның сұрақ-жауап ретінде сөйлесіп, тіл қатысуы. Диалогтық сөйлеу алдын ала жоспарланбайды, сөйлесу кезінде пайда болады. Студенттер жалпы, арнаулы сұрақтарды қоя алуы, әр түрлі сұрақтарға жауап бере алуы, өтініш, бір нәрсемен келісетінін немесе келіспейтінін білдіре алуы керек. Студенттердің сөйлеу қарқынын өсіру керек және әр студент сөйлегенде кемдегенде үш, төрт реплика айтуы тиіс. Диалогтық сөйлеуді дамытуда дискуссия-сабақ, экскурсия-сабақ, ойын-сабақ, талқылау сабақтарының рөлі зор.

Осы орайда сабағымызда қолданып жүрген коммуникативтік әдіске құрылған тапсырмалардың мынадай үлгілерін пайдаланамыз:

Make up a dialogue about own future professions.

– *Have you chosen your future profession?*

– *Yes, I want to be a guide or an interpreter.*

– *Why have you chosen to work in this field? What are your criteria?*

– *These professions are well-paid, interesting, and useful. These are the jobs which let you learn something new every day. I find it interesting and challenging to solve new problems. At the same time I shall work with English and Kazakh, Russian, the languages I like. I shall also have a wide range of opportunities to see foreign countries and to communicate with native speakers.*

– *Do you have the needed traits of character?*

– *Well, I'm industrious, I think, this is a very important trait of character. I am also good at languages and communicative. My father says I am organised, reliable and practical.*

Студенттің сөйлеу іскерлігі мен қабілеті негізінен жалпы, жеке және арнайы әрекеттерін қалыптастыруға бағытталады. Бұл қабілеттердің ішінде біз студенттің қабілеті мен іскерлігін дамытуда ауызша коммуникативті жаттығу түрі монолог болып табылады.

Монологты сөйлеуді дамыту сабақтары — шет тіліне оқытудағы негізгі сабақтардың бірі. Монологтық сөйлеу алдын-ала әзірленуді талап етеді [4].

Монологты бір адам ғана сөйлейді, ол бір немесе бірнеше тыңдарманға айтылады. Ол: оқытушының әңгімесі, студенттің толық жауабы, баяндама т.с.с. Құрылым жағынан монолог өте күрделі және грамматикалық ережелерді қатаң сақтауды, ой ұшқырлығын, логикалық тұрғысынан жақсы құрылған және жүйелі әңгімені талап етеді.

Монолог, диалог сөзге қарағанда, кешірек дамиды, сондықтан алғашқы сатыда студенттерге монологтық сөзге үйретуде педагогтар көп жылдар бойы осы проблеманы шешуге ұмтылуда.

Монологты оқыту үлгісімен біз студенттердің танымдық, шығармашылық әрекетінің қалыптастыру жолын түсінеміз.

Студенттерді сөйлеуге үйрету нәтижесі қатысымдық қабілеттің жалпы, арнайы, жеке іскерліктерін дамыту бағытында құрылады. Ал монолог бір адамға бағытталғандықтан, студенттің жеке іскерлігін дамытуды мақсат етеміз.

Жалпы қабілеттерге студенттің жалпы оқытуда кілт сөздермен, түрлі ақпарат құрылымдарымен жұмыс істей алуы, әңгіме құруда себеп-салдарын құрастыра білуі, ойлаған ойын қысқаша жазба сөздермен түсіндіруі, сараптай және қорытындылай білуі жатады.

Арнайы қабілеттерге студенттің түрлі анықтама сөздікпен жұмыс жасауы, әр түрлі сөз әрекеттерін құрастыруда жаза алуы, оқи алуы, айта алуы, сөйлеу лексикасын, өз әңгімесін құруға қолдана алуы жатады.

Жеке қабілеттерге студенттің өз қызығушылығын арттыруы, өз мақсаты мен міндетін белгілей алуы, болжап, жоспарлай алуы және өзін-өзі болжап түзетуі, оны іс жүзінде көрсете алуы, түсінігін көрініспен елестетуі, ойын қабылдап қорытуы, түйінін дәлелдеуі кіреді.

Кез келген сөйлеу біліктілігін дамыту процесінде екі кезеңді, яғни сөйлеуге дайындық және сөйлеу кезеңін, ескеру қажет. Сөйлеуге дайындық кезеңінде, алдымен, фонетикалық және лексика-грамматикалық дағдылар қалыптастырылып, студенттер өз ойларын монолог түрінде айтуға жаттығуы керек. Монологтың құрылымын, композициясын және архитектуралық жағын үйретуде үлгі-мәтінді пайдалану керек.

Мәтінмен жұмыс төрт сатыдан тұрады:

1. Мәтінге дейінгі.
2. Тікелей мәтінмен жұмыс.
3. Аналитикалық.
4. Мәтіннен кейінгі.

Мәтінге дейінгі саты студенттерді үлгі-мәтіндегі кездесетін қиындықтарды шешу жолдарына бағыттайды. Тікелей мәтінмен жұмыс үлгі-мәтінді оқуға және мәтіннен кейінгі берілген тапсырмаларды орындауға бағытталған. Мұнда студенттердің мәтін мазмұнын қалай түсінгені тексеріледі. Аналитикалық сатының мақсаты мәтінді, құрылымдық, мазмұндық компоненттеріне қарай топтау болып табылады.

Мәтіннен кейінгі сатының мақсаты — студенттердің үлгі-мәтін айтып беруі. Сөйлеу кезінде студенттердің сөйлеу біліктіліктері қалыптастырылады. Мұнда студенттер өз бетінше мәтінде көтерілген мәселеге байланысты өз ойларын айтып жеткізуге тырысады. Бұл жерде үлгі-мәтін афоризмге, мақал-мәтелге, ұранға т.б. байланысты болады. Тақырыпты оқымас бұрын коллажбен танысуы керек. Ол үшін коллаждың фрагментіне кірген негізгі түсініктермен тақырыптың мағыналық белгілерін талдау керек. Коллаж ауызша сөйлеудің тірегі болып саналады, яғни негізгі сөзден басқа коллажға түрлі суреттер, жинақталып жүйеленген суреттер т.б. жатады. Аталған негізгі сөздерден бөлек коллаж фрагментіне тірек сөздер енгізіледі.

Мәтін негізінде монолог түрінде сөйлеуді дамыту жеті жаттығудан тұрады:

- 1) мәтінді оқып, сұрақтарға жауап беру;
- 2) дұрыс және қате сөйлемдерді табу;
- 3) мәтінді абзацтарға бөлу және оларға тақырып беру;
- 4) берілген сұрақтардың ішінен 3–4 сөйлеммен айтып беру;
- 5) мәтінді қысқаша мазмұндау;
- 6) студенттер мәтін мазмұнын өз сөздерімен толықтыру;
- 7) өз қиялымен жазушы ретінде өзгеріс енгізу.

Ауызша сөзді жетілдіру үшін жасалатын жаттығулардың көбісі тіл және сөз жаттығулары түрі беріледі және ондай жаттығуларсыз студенттерді сабақта сөйлету мүмкін емес. Студенттердің сөйлеген сөзі жатық болу үшін олар тақырыптарға байланысты емес, басқа сөздерді де білуі керек. Ондай сөздер қатарына сәлемдесу, әдептілік ишараттарын, өтініш т.б. (*Good day, May I..., Make up...*). Ауызекі сөйлеу үшін студенттің сөздік қорында зат есімдер мен етістіктердің, есімдіктер мен көмекші сөздердің болуының маңызы зор.

Сонымен бірге көмекші сөздердің ішінде жоққа шығаратын сөздер, заттың қайда екенін білдіретін, модальді сөздердің, істің, кимылдың басталуын, аяқталуын, жалғасуын білдіретін сөздердің алатын орны ерекше. Осы сөздерді қамтитын жағдаяттарға келсек, олар негізінен мынадай болады. Барлық әңгімелер өз елімізде болады да, ал сөйлесетін әріптестер шетелдіктер болады. Мұндай жағдаяттар заттарға және қарым-қатынастарға байланысты болуы керек. Сонымен қатар суреттеу, пікірталас жағдаяттарын да атаған жөн. Мысалы заттарға байланысты жағдаяттар:

а) Лондоннан келген студенттер біздің студенттерден қандай кітаптар, пәндер оқитындарын сұрайды. Бұған табиғат т.б. туралы суреттеулер де кіреді.

ә) Көшеде: шетелдікпен көшеде, аялдамада кездесу. Шетелдік біздің қалада алғаш рет болғандықтан, жол сұрайды.

Қарым-қатынас (пікірлесу) жағдаяты:

а) Университетте: Білім беру жүйесі туралы фильмді талдау.

ә) Көшеде: автобуста шетелдікпен әңгіме. Суреттеу жағдаяттары.

б) Студент шетелдікке көшеде жол сілтеп, қаланы суреттейді. Лондоннан келген оқытушы студенттерден университет туралы сұрайды. Оқытудың бастапқы сатысына арналған жағдаяттар арнайы құрылуы тиіс.

«Лексиканы коммуникативтік мақсатта қолдану дағдыларын қалыптастыру үшін алдымен оларды қандай әдіс-тәсіл арқылы үйрету керек?» деген сұрақ туындайды.

Ағылшын тілін оқытуда коммуникативтік мақсатқа жетуде ауызша сөйлеудің маңызы зор. Сөйлеуге үйрету үшін оқыту әдісі ситуативті әдіс болуы тиіс, себебі ситуативтілік сөйлеу әрекетінің табиғи қасиеті болып табылады.

Сөйлеуге үйрету үшін қажетті жағдаяттарды мынадай жолдармен беруге болады:

а) «көз алдыңа елестетіп көр», «қиялдап көр» деген сияқты т.б. тапсырмалар арқылы жағдаяттар құру;

ә) белгілі бір жағдаятты жасайтын сурет немесе жағдаятты дамытатын, күшейтетін суреттер тізбегіне қарап, соның көмегімен сөйлеу;

б) күнделікті өмірдегі болып жатқан жағдайға ұқсас нәрселерді сипаттау.

Оқытудың ситуативтілігі студенттер мен оқытушы арасындағы қарым-қатынасқа негізделген жағдайда ғана сабақ үстінде қатынас жағдаяты пайда болады. Е.Пассов ұзақ жылдар бойы жүргізген ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижесінде коммуникативтік оқытуда «жағдаят» мен «ситуативтілікті» анықтап алу қажет екеніне көз жеткізген. «Жағдаят» дегеніміз — қарым-қатынас жасаушылардың, сөйлесушілердің санасында қалыптасқан өзара қарым-қатынасының жүйесі; ал «ситуативтілік — қарым-қатынастармен байланыс» деп қорытынды жасайды. Ол іс-әрекеттерде өзара қарым-қатынастарда мынадай жетекші факторлар болады деп көрсетеді: а) статустық; ә) рөлдік; б) іс-әрекеттік; в) ізгілік [4; 24].

Жалпы коммуникативті әдісті дамытуда рөлдік ойындардың да орны ерекше. Себебі ойын студенттердің бір-бірімен, оқытушымен әрекеттесуге деген талпынысын жандандырады және әңгімелесу барысында теңдік шартын тудыру арқылы оқытушы мен студент арасындағы дәстүрлі кедергіні жояды.

Ойын өз-өзіне сенімсіз, ұялшақ балаларға сөйлеу арқылы сенімсіздік кедергісін жоюға көмектеседі. Ойын арқылы студенттер әңгімені бастау, оған ілесу, қолдау, әңгімелесушінің сөзін бөлу, оның ойымен келісу немесе келіспеу, сұрақтар қою сияқты қарым-қатынас элементтерін меңгереді.

Рөлдік ойын шет тілінің әлеуметтік қолдануына сезімтал болуды үйретеді. Жақсы әңгімелесуші көбіне тілдік құрылымдарды дұрыс қолданатын адам емес, серіктестердің түскен жағдайын талдап, түсіне алатын және бар мәліметтерді ескере отырып, әрекеттесу үшін ең қолайлы лингвистикалық тәсілдерді қолдана алатын адам болып табылады.

Жалпы, ойын студенттердің танымдық мүддесінің қалыптасуына жағымды әсер етіп, шетел тілін жақсы игеруіне әсерін тигізеді. Және олар студенттің бойындағы дербестік, талапшылдық сияқты қасиеттерді дамытып, ұжымшылдық сезімін тәрбиелейді. Студенттер белсене жұмыс істеп, бір-біріне көмектесіп, жолдастарын мұқият тыңдайды; ал оқытушы тек бақылаушы, оқу қызметін басқарушы болады.

Рөлдік ойынға қойылатын негізгі талаптарды атап көрсетуге болады.

- Ойын студенттерді ынталандырып, тапсырманы дұрыс орындауға деген ниеті мен қызығушылығын тудыруы керек және оны адекваттық шынайы қарым-қатынастық жағдаяттар негізінде құрастыру тиіс.

- Рөлдік ойынды мазмұны жағынан да, формасы жағынан да жақсылап ойластырып, нақты ұйымдастыру қажет. Студенттердің берілген рөлді жақсы сомдаудың қажеттілігіне сенімді болуы керек. Сонда ғана олардың сөздері шынайы және сенімді болады.

- Рөлдік ойын бүкіл топпен қабылдануы тиіс.

• Ол міндетті түрде мейірбандық, шығармашылық атмосферасында өтіп, студенттердің бойында қуаныш және қанағаттану сезімін тудыруы қажет. Студент рөлдік ойын барысында өзін неғұрлым еркін сезінсе, әңгіме барысында ол соғұрлым белсенді және бастамашыл болады. Уақыт өте оның кез келген рөлді сомдай алатынына деген сенімділігі арта түседі.

• Ойын студенттер белсенді тілдік қатынаста өтіп жатқан тілдік материалды анағұрлым тиімді қолдана алатындай етіп ұйымдастырылуы керек.

• Оқытушының өзі міндетті түрде рөлдік ойынға және оның тиімділігіне сенімді болуы қажет. Тек сонда ғана ол жақсы нәтижеге қол жеткізе алады. Ойынға дайындық кезеңінде және ойынның өту барысында оқытушының рөлі үнемі ауысып отырады. Бастапқы кезеңде ол студенттердің әрекетін белсенді түрде бақылап отырса, кейін ол тек сырттан бақылайтын болады.

• Сабақта жанға жайлы жағдай жасап, мейірбандық атмосферасын тудырудың маңызы өте зор. Ойын барысында оқытушы өзіне бір рөлді алуына болады, бірақ ол басты рөл болмауы керек. Ондай жағдайда бұл кәдімгі оқытушының басқаруымен іске асатын жұмыс формасы болып қалады. Ойын барысында мықты студенттер нашар оқитын студенттерге көмектеседі. Ал оқытушы көмегі қажет болған балаларға жақындап әңгімелесу үрдісін басқарады және керек болған жағдайда коррекция жасап отырады.

Рөлдік ойындарды бастапқы кезеңде де, ілгерімді кезеңде де қолдануға болады. Онда вербалды және вербалды емес әдістер арқылы жасалған жағдаяттар қолданылады (мысалы: суреттер, графика, монологтік немесе диалогтік мәтіндер т.б.) Жағдаят әрекет ету шартын бағыттап, сипаттайды және шешілетін мәселені көрсетеді. Берілген проблемалар қарапайым немесе күрделі болуы мүмкін, сондықтан әңгімелесушілердің коммуникативтік қарым-қатынасы да тілдік формаларды қолдануына байланысты қарапайым немесе күрделі болып келеді. Мысалы, оқу топтарында біз шетелдік серіктестермен білім саласындағы ортақ жұмыс жоспарын талқылау жағдаятын қарастырдық. Әңгімелесушілер өздерінің әңгімеге қызығушылығын білдіру, шетелдік серіктестердің көзқарасын қолдап, өз көзқарастарын дәлелдеу, шетелдіктердің позициясымен келіспей, ортақ шешім іздеу сияқты тілдік интенциялар ұсынды. Сонымен қатар серіктестермен белгілі бір саладағы отандық жаңа құрылғының тұсаукесері кездесу жағдаяты қарастырылды. Бұл жерде шетелдік серіктесті көрмеде ұсынылған объектілерге деген қызығушылығын ояту, ұсынылған заттарға баға беруін өтіну, өз ойын дәлелдеуге сүйене отырып, түсіндіруді өтіну, кей жерлерде баяуырақ сөйлеуді, кей сөздердің мағынасын түсіндіруді сұрау, шетелдіктерге көрмеге белсене қатысқаны үшін алғыс білдіру сияқты тілдік интенциялар қарастырылды.

Ал тілдік емес мамандықтар оқу топтарында алмасу бағдарламасы негізінде шетелдік отбасында өмір сүру жағдаятын қарастыруға болады. Бұл жерде жылы қарсы алғандарына ризашылық білдіру, қоршаған орта мен үйдің әсемдігіне таңдану, тілде еркін сөйлей алмағаны үшін кешірім өтіну, өз елі және қаласы жайлы әңгімелеп, қызығушылық тудыру т.с.с. тілдік интенциялар ұсынылды.

Рөлдік ойынды пайдалану оқытушы тарапынан үлкен дайындықты талап етеді. Орындалатын рөлдік ойынды таңдап, ондағы кейіпкерлерге қажет болатын көрнекіліктерді дайындау да оқытушының міндетіне кіреді.

Сонымен, ойын келесі маңызды міндеттер: баланың қоғамдық қатынастарға бейімделуі, жалпы адамзаттық-мәдени құндылықтар мен әр түрлі ұлт өкілдерінің мәдениеттерін меңгеруі: баланың шынайы адамгершілік коммуникацияға енуіне мүмкіндік беретін коммуникативті іс-әрекеттердің көрініс табуы жүзеге асырылады. Баланың әр қырынан көрінуіне интеллектуалдық, шығармашылық, коммуникативтік жағынан және әр түрлі қиындықтарды жеңуге жағдай жасайды.

Қорыта келгенде, оқу үрдісінде «ойын түрлерін пайдалану, біріншіден, студенттердің білімін берік меңгерту құралы болса, екіншіден, балалардың сабаққа деген қызығушылығын көтеру болып табылады. Ойын түрлерін пайдалану мынадай нәтижеге жеткізеді.

1. Әр студенттің шығармашылығы артады.
2. Жылдам жұмыс істеуге дағдыланады.
3. Студенттің жеке қабілеті анықталады.
4. Студент топ жаруға ұмтылады.
5. Студенттің ойлау қабілеті дамиды.
6. Әр студент өз деңгейімен бағаланады.

Ғылым мен техниканың жедел дамыған, ақпараттар ағыны күшейген заманда ақыл-ой мүмкіндігін қалыптастырып, адамның қабілетін, талантын дамыту — біздің алдымыздағы басты міндетіміз. Қорыта айтқанда, әр технологияны қолдану арқылы белгілі бір жетістікке жете аламыз.

Болашақ ұрпақтың жеке тұлға болып қалыптасуында білім беру жүйесін ізгілендіру, инновациялық үрдісте тиімді қолдану — қазіргі заман талабы.

Қорытындылайтын болсақ, ауызекі сөйлеуді қалыптастыру үшін студент әр сабақта жаңа білім алып қоюмен шектелмей, өз бетінше ізденіп, талдап, пікір таластыру деңгейіне жетіп, даму біліктілігін жетілдіріп отыруы қажет. Сонда ғана студент ауызекі сөйлеу мақсатына жете алады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Оразбаева Ф. Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі. — Алматы: РБК, 2000. — 77-б.
- 2 Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. — М.: Рус. яз., 1977. — С. 105.
- 3 Бим И.Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1974. — № 2. — С. 89.
- 4 Teaching English Language and Managing Teachers Associations: Sharing Ideas, Sharing Experiences: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. — Тараз, 2007. — С. 39.

А.К.Болатбекова, Г.Т.Смағұлова

Применение коммуникативного метода при обучении говорению в неязыковых группах вуза

Статья посвящена некоторым приемам обучения говорению, которое предусматривает как диалог, так и монолог, а также вопросу значения ролевой игры как одному из наиболее эффективных приемов введения нового материала. Рассмотрено говорение как продуктивный вид деятельности, для которого важна потребность высказываться. Авторы отмечают, что на уроке желание высказаться является первым условием для общения, второе — это поставить студента в такие условия, при которых он с помощью языка мог бы решать важные для него проблемы. Доказано, что преподаватель при этом использует все возможные приемы для развития и совершенствования устной речи студента.

A.K.Bolatbekova, G.T.Smagulova

Application of a communicative method when training in speaking in nonlanguage groups of higher education institutions

Article is devoted to some methods of training in speaking which provides both dialogue, and a monologue and as it is devoted to a question of value of a role-playing game as to one of the most effective methods of introduction of a new material. Speaking — a productive kind of activity for which the requirement to express is important. At a lesson the desire to express is the first condition for communication. The second — to put the student in such conditions under which he by means of language could solve important problems for it. The teacher thus uses all possible receptions for development and improvement of oral speech of the student.

References

- 1 Orazbayeva F. *Language relation: theory and methodology*, Almaty: RBK, 2000, p. 77.
- 2 Passov Ye.I. *Bases of a technique of training in foreign languages*, Moscow: Rus. yaz., 1977, p. 105.
- 3 Bim I.L. *Foreign languages at school*, 1974, 2, p. 89.
- 4 *Teaching English Language and Managing Teachers Associations: Sharing Ideas, Sharing Experiences Materials of VII International scient.-pract. conf.*, Taraz, 2007, p. 39.

A.K.Ospanova, A.Ye.Seiylkhanova

*Ye.A.Buketov Karaganda State University
(E-mail: glamorous_aida@mail.ru)*

Critical thinking as a means of enhancing individual independent students' work

The article deals with the problem of developing critical thinking skills by the means of enhancing independent work of students. Independent work of students is connected with realization of practical tasks providing development of logical thinking, creative activity and the research approach in understanding educational material. Independent work promotes development of students' capabilities to the self-education and self-development, skills of critical thinking. The success of developing the critical thinking skills depends on the organization of group work, in other words «team approach». It was considered as the way of training learners' critical thinking skills.

Key words: thinking, information, critical thinking, independent work, group work, communicative competence, methods, self-directed thinking.

Development of society is characterized by increasing dynamism, globalization of the society, change of social values and formation qualitatively new types and forms of activity. The demand of a foreign language in society requires improvement of educational system in a foreign language and improvement the quality of training specialists in this sphere. The purpose of foreign education is communicative competence of future experts, readiness and ability to communicate at intercultural level. Modern society is in the process of qualitatively new form of the existence — information society and in wider context — information civilization. The future specialist should be freely guided in variety of complex social, scientific and technical, economic and political problems have an ability to solve them properly, creatively, from absolutely new positions. However, the higher school is fall back from the level of world civilization and not fully cope with a problem of preparation the thinking expert.

Nowadays the role of information and knowledge increases in all spheres of social development. Knowledge and qualification play an important role in human life in the world of information. To possess with the information in the native language is already not enough for any experts. The great importance of training foreign languages, formation of foreign communicative competence, is raised. Work with information in any language demands formation of certain intellectual abilities: abilities to analyze information, to select the necessary facts, build them in logic sequence, abilities to put forward arguments and counterarguments and other. And it concerns both, receptive and productive types of speech activity. Preparation of the young specialist with the creative abilities, critical thinking and professional competence, capable to adapt for fast-changing conditions and to make decisions assumes usage of problem methods. It is extremely difficult to motivate modern student to educational activity, to search the ways of achieving purpose. The main reason of it lies on insufficiently high level of critical thinking development. Due to the reason of foreign education, formation of foreign communicative competence, the use of critical thinking skills in educational process of foreign language should promote formation the ability and readiness for communication and mutual understanding with representatives of other country.

This principle makes actual the comprehensive study the concept of critical thinking, and also the way of its integration to educational process of foreign language for achieving the main purpose of foreign education — formations of foreign communicative competence.

One of the valuable points of view of psychologists, philosophers, teachers who argue that communicative competence is productive only in case when person have critical thinking. As in a whole, critical thinking is considered as a form of intellectual and creative activity of the people living in the world overflowed with information and in particular, as effective technology, promoting formation of communicative competence of students.

Importance of the students' independent work is indisputable, because of reducing the volume of class activities and promoting development of students' capabilities to the self-education and self-development. The learners of modern school and high school who will live and work in a future in a postindustrial society can possess such qualities, as:

- Flexibly adapt in changing reality situations, independently acquiring necessary knowledge, skillfully putting them into practice for making decision of various problems in order to have possibility to find in it the place throughout all life.

- To think critically, be able to see difficulties arising in the real world and try to search ways of its overcoming, using modern technologies; realize, where and how acquired knowledge can be applied in the real world; to be able to generate new ideas, think creatively;

- Competently work with information: to be able to analyze, to put forward the problem solving hypotheses, to make necessary generalization, comparisons of similar or alternative variants, formulate reasoned conclusions and on it basis to reveal and solve these new problems.

- to be sociable, contact with various social groups, to be able to work together in different areas, preventing conflict situations or skillfully leaving them [1].

One of the important tasks of reforming education that was noted in President's N.A.Nazarbayev letter is an improvement of education quality and qualification for training the specialist highly demanded in any other country [2]. The student, future specialist should be professional in his sphere. His acknowledgement as skilled and competent specialist depends on his ability to express thoughts and positions more accessible and free. Today the society needs the specialists who are able to make decision independently, show initiatives, own skills of using innovative technologies and variety of methods of achieving the goal. Student training according to credit technology is directed to creation the conditions for training of the learners' independence, responsibility and development of intellectual and creative capabilities. For this purpose, the student «from passive contemplate absorber» of scientific information, the diligent contractor» should turn into «the creative receiver and «active converter of studied knowledge». The aim of this technology is development of creative intelligence, flexible thinking. [3] One of the approaches directed to enhancement of students' creative activity, development of their abilities to analyze and put forward hypotheses, to reveal problems and independently solve them is the formation of critical thinking skills. The problem of developing the critical thinking skills becomes relevant abroad last 15–20 years. Among researchers who deal with this problem from the pedagogical and psychological point of view are such researchers, as B.Bejer, Dzhudi A.Braus, D.Halpern, C.Templ, D.Kluster. Among the native scientists, studying the technology of critical thinking are Shakirova D.M., Shragina L.I., Korzhuev V.A., Sorin B., etc. American scientist Pol R.U. considered the notion of critical thinking as the disciplined, self-directed thinking, which illustrates thought improvements corresponding to a specific method. It is divided into two forms. If a person consciously responds for interests of a specific individual or group, excepting separate people and groups, it is sophistical or weak sense of critical thinking. If a person consciously takes into account interests of various people or groups, it is fair or strong sense of critical thinking [4]. He also asserted that in critical reflection we use our command of thought's elements to adjust our thinking for logic requirements of type or thought method. If we have got used to think critically in strong sense, i.e. in the interests of other people or groups we develop special lines of thinking: intellectual humility, intellectual bravery, intellectual persistence, intellectual honesty, and trust to the reason. D.Djui considered critical thinking as complicated activity, content based learning [5]. Modern researchers D.H.Klark and A.U.Bidl determine this notion as the process, with the help of which our mind converts information for understanding the established ideas and creating new ideas for solving problems [6]. Dzhudi A. Braus and David Wood determine critical thinking as intelligent reflective thinking focusing on the decision of definite problems. The critical thinking, in their opinion, is a search of common sense namely how to judge objectively and act logically, taking into account not only one's point of view, but also the other opinions and try to refuse from own beliefs.

D. Kluster pointed out that comparing critical thinking with such thought processes, as memorizing, understanding and creative, intuitive thinking is impossible. Importance of development of the memory is high, but at the same time, memorizing is not thinking. Development of intelligence is connected not with memory operation, but with development of independent thinking. The author considers it as one of the primary condition of critical thinking. All these three cogitative operations are only necessary conditions of critical thinking. However even all these three operations are not critical thinking at all. According to David Kluster notion «the critical thinking» consists of 5 points [6]. First, the critical thinking is independent thinking. When the activity is developed accountant of critical thinking, everyone formulates the ideas, estimations and belief irrespective of others. Nobody can critically think for us, we do it only for ourselves. Hence, thinking can be critical only when it has individual character. Learners should think on their own and independently solve the complicated problems. So, for example: training of students for independent mastery of the content of material, abilities and skill. Thus, independence is the first and, probably, major characteristic of critical thinking.

Secondly, the information is a beginning, but not a final point of critical thinking. As it's said, «it is difficult to think with an empty pate». To generate complex idea, it is necessary to process mountain «raw» — the facts, ideas, texts, the given theories, concepts. Thirdly, the critical thinking begins with the statement of questions and explanation of problems which need to be solved. All of us know that the person is very curious by nature and always aspires to know all the newest, «fresh». Curiosity is the integral property of all life. The critical thinking as philosopher, teacher D.Dyu said, arises only when trainees start to deal with a concrete problem. Fourthly, the critical thinking aspires to the convincing argument. Critically thinking person finds own problem's resolution and supports it with a reasonable, sound arguments. He also understands that other decisions of the same problem are possible, and tries to prove that chosen by him decision is more logical and more rational than the other. Any argument contains three basic elements. Basic element of an argument is the statement. The statement is supported by a number of arguments. Each argument, in turn, is supported with proofs. We can use endurances from the text, a personal experience and everything that is used as an argument. Critically thinking person armed with strong arguments, is capable to resist to the opinion of the majority. And, at last, fifthly, the critical thinking is social thinking. When we argue, read, discuss, object and exchange opinions with other people, we specify and we deepen in our own position. Therefore teachers always try to use every possible way of pair and group work, organize discussions, written works etc.

The made analysis allows us to conclude that scientists and researchers have no common approach to determination of the notion of critical thinking. However the majority of them consider critical thinking to be as an individual thinking. According to our point of view — the critical thinking — is a development of independent thinking aimed at processing of the information for creation and decision of new ideas and problems. Critical thinking means the ability to continuous treat the surrounding world, find and estimate on objective way receiving information, compare and analyze various points of view, understand complexity and discrepancy of the public beliefs. In other words, critically thinking person should solve all problems independently; support these decisions with reasonable arguments. The possessing of critical thinking skills develop prevent one's own weak point, serves as means of comprehension of personal and social problems. The major indicator of critical thinking is its efficiency and independence. The effective thinking speaks about capability of the person to think logically and consistently, about ability to solve problems quickly and creatively, do correct comparisons, formulate substantiated conclusions, make decisions. Independence of thinking specifies on its free-thinking, allowing to resist to the person point of view and to overcome barriers and obstacles in own consciousness.

Hence, the main objective of training the critical thinking skills is the expansion of cogitative competence for effective solution of social, scientific and practical problems, and also for stimulation of the promotion of new ideas, innovations. As developing thinking skills should become a training chief goal, there is an acute problem — how to teach students to think. Problem of training the critical thinking skills remains actual. Many researchers assumed their own technologies of training the critical thinking [7, 8]. One of the basic conditions and forms of developing the given thinking is a group work, in other words «team approach». The command — is the small group of people possessing skills of interchangeability, jointly working for accomplishment of the common aim and bearing responsibility before each other for its accomplishment. Command work is active process of teamwork for achievement of common aim [8]. Creating an effective command means distribution of certain social roles, and also availability of the signs, which are necessary for achievement the group's common aim.

Ability to think critically and work in a command inseparably interrelated among themselves. The person, who has intended on the criticism, should be sure and know exactly that his reflective capabilities should prevail in contrast with others. The criticism is some kind of rivalry, and those, who won't take care of his capability to think critically, doomed to defeat. The critical thinking is social thinking and it is completely shown at a public statement, in discussion, dispute, during the solution of group tasks, when there is an interaction between the teacher and students and students among themselves. Students are equal participants of training and perceive it as exchanging experience between them and the teacher. The relationships developing between the teacher and pupils «release the teacher from a role of the know-it-all. But the role of organizer of cognitive teaching process is of no less importance [8]. Developing critical thinking skills in group work are based on following psychological principles (Osborn, 1957).

1. The group work stimulates processes of developing new ideas. It was revealed that the person of average capabilities working in a group could increase twice his ability to solve problems. Working in a group he is given opportunity to find problem solution in numerous ways, on the other hand one person's thought generates new ideas of others.

2. Besides the group work develops sense of competition between members of the group. While the competition doesn't cause critical and hostile installations, it promotes an intensification of creative process as each participant tries to surpass another in promotion of new ideas.

3. The increase of the quantity of ideas causes increase the quality of it. On the base of Osborn's research, he came to the conclusion that there is an interrelation between quantity and quality of ideas and problems. In Osborn's opinion, the latest 50 ideas are more useful, than the first 50. It is obvious that in process of group work on promotion and solution of new ideas and problems, level of critical thinking skills is being raised, according to which the quality of ideas and problems raises too.

4. Brain storming will be held more effectively if participants of group will work together for several days, which leads to raise of quality of suggested ideas. Apparently, for occurrence of some ideas the certain period of their «maturing» is required.

5. From the psychological point of view, the estimation of learners' ideas and solution is done not by themselves, but by other people, due to the fact that the lack of one's creativity is not always noticed.

Thus, the most effective model of training the critical thinking is command work which allows to develop such qualities as: independence, inquisitiveness, ability to make independent estimations. The group should possess certain qualities, abilities to think critically and work in a command and etc.

One of the varieties of «team approach» directed on the development of independence and critical thinking is the project method. In the content of project method lies development of informative skills of learners, abilities to be guided in information field, development of critical thinking. The project method is directed on development of reflective thinking, i.e. ability to form further plans; accurately reveal the sense, linking results with the purposes, self-examination and a self-appraisal. In the content of project method lies the term «project»; its oriented on the result which can be received during solution of practically or theoretically significant problems. This result can be seen and applied in real practical activities. In order to achieve such result, it is necessary to teach think independently, find and solve students' problems, ability to predict results and possible consequences of different variants of solution. The project method is focused on independent activity of learners — individual, pair, group which students carry out during a certain period of time. This method is organically combined with group (collaborative or cooperative learning) methods. The project method always assumes the decision of any problem. The problem resolution provides, on the one hand, use of set, various methods, tutorials, and on the other hand, assumes necessity of knowledge integration, abilities to apply knowledge from various areas of a science, technics, technology. The results of performed projects should be realized as a final product, i.e. as a solution of theoretical problem, as a concrete result, which is possible to use in a real practical life. (at a lesson, at school, in real life). If we deal with project methods as pedagogical technology, it assumes set of method, research and problem solving character, creative in its nature. The given form of organizing training, allows to its raise efficiency. It provides the system of effective feedback that promotes development of personality, self-perfection and self-realization both learners and teachers, who are involved in project method. There given new possibility to realize own experience, to enhance professional skills, to deepen the pedagogical collaboration, directed on strengthening intersubject relations and to work out requirements unity. The project method in the technology of critical thinking training allows improving students' cognitive activity and forms a number of common cultural and professional competences. Learners gradually gain all necessary skills of self-education, are capable of thinking independently and critically, have an ability to overcome difficulties.

Thus, usage of the project methods allows to develop learners' critical thinking skills: abilities to analyze independently; think creatively; to give reasonable argument of one's positions; problem solution. Learner should be involved in educational process and be active participants, who are capable of express their thoughts creatively on the problem, demonstrate one understands, give reason, argue etc. Each person should find any way of solving problems, creative approach; at the same time give reasonable arguments to the problem. The task of teachers lies in development learners' critical thinking, which is support of learners in their search of ideas and knowledge in a context, which is already available; orientation of learners to the choice of true information; to be objective and honesty in an estimation; and also stimulation of independent activity, development self-educational and self-organizational mechanisms.

References

- 1 Копжасарова У.И., Бейсенбаева Б.А. Метод проектов в обучении иностранному языку как средство развития креативности обучаемых // Научный потенциал мира: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 2008. — С. 57.
- 2 Назарбаев Н.А. Послание Президента РК «Новый Казахстан в новом мире». — [ЭР]. Режим доступа: <http://www.kazninvest.kz/poslanie/2007.php>
- 3 Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 144 с.
- 4 Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
- 5 Dewey J. How We Think. Heath. — Boston, 1910.
- 6 Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // Journalism and Mass Communication Education. — 1995. — № 50/34. — P. 4–11.
- 7 Клустер Д. Что такое критическое мышление? Перемена: Междунар. журнал о развитии мышления через чтение и письмо. — 2001. — № 4. — С. 36–40.
- 8 Шакирова Д.М. Интеграция умений мыслить критически и работать в команде // Инновации в образовании. — 2006. — № 3. — С. 121.

А.К.Оспанова, А.Е.Сейілханова

Сыни ойлау студенттердің өзіндік жұмысын қалыптастыру құралы ретінде

Мақалада студенттердің өзіндік білім алу әрекетін қалыптастырудағы сыни тұрғыдан ойлауды дамыту мәселелері қарастырылды. Студенттердің өз бетімен білім алуы, дәріс сабақтарының азаюы білім алушылардың өздігінен дамуына, сыни тұрғыдан ойлауына мүмкіншілік жасайды. Сыни тұрғыдан ойлауды дамытудың тиімді әдістерінің бірі — топтық жұмыс, басқа сөзбен айтсақ, «ұйымдық тұрғы».

А.К.Оспанова, А.Е.Сейлханова

Критическое мышление как средство формирования самостоятельной деятельности студентов

Статья посвящена проблеме развития критического мышления как средства формирования самостоятельной деятельности студентов. Доказано, что важность самостоятельной работы студента бесспорна, так как рациональное сокращение объема аудиторных занятий и перенос акцента на самостоятельную работу способствуют выработке у обучающихся способностей к самообразованию и саморазвитию, навыков свободного критического мышления. Авторами отмечено, что одной из основных успешных форм развития у обучаемых критического мышления является групповая работа, иными словами, «командный подход».

References

- 1 Kopzhasarova U.I., Beiysenbayeva B.A. *The scientific potential of the world: Proceedings of Intern. scientific and practical conf.*, 2008, p. 57.
- 2 Nazarbayev N.A. *The message of the President of Kazakhstan «New Kazakhstan in the new world»*, [ER]. Access mode: <http://www.kazninvest.kz/poslanie/2007.php>
- 3 Pidkasistyiy P.I. *Organization educational and informative activity of students*, Moscow: the Pedagogical society of Russia, 2005, p. 144.
- 4 Paul, Richard W. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ.*, 1990.
- 5 Dewey J. *How We Think, Heath. Boston*, 1910.
- 6 Ruminski H.J., Hanks W.E. *Journalism and Mass Communication Education*, 1995, 50/34, p. 4–11.
- 7 Cluster D. *What is the critical thinking? Change: Intercultural. Journal about thinking development through reading and the letter*, 2001, 4, p. 36–40.
- 8 Shakirova D.M. *Innovations in education*, 2006, 3, p. 121.

И.М.Шепшинская

*Новосибирский государственный педагогический университет, Россия
(E-mail: shepshinskaya.inna@yandex.ru)*

Технология планирования и организации нетрадиционного урока иностранного языка

В статье рассматривается проблема планирования и организации нетрадиционного урока иностранного языка — урока интерактивной экскурсии. Автор описывает этапы урока — экскурсии, приемы создания интерактивных заданий, направленных на повышение мотивации школьников при изучении новой информации и музейных экспонатов, а также на проверку остаточных знаний после экскурсии. В статье рассмотрен образовательный потенциал музеев городов Новосибирска и Ливерпуля.

Ключевые слова: организация нетрадиционного урока, иностранный язык, урок, интерактивная экскурсия, приемы создания интерактивных заданий, мотивация, школьники, образовательный потенциал, урок-экскурсия, наблюдение.

Для современного образования, ориентированного не только на передачу знаний, но и на развитие ресурсов личности школьника, актуальна проблема нахождения форм, приемов, технологий обучения, которые бы создавали условия для раскрытия личностного потенциала учащихся. Урок был и остается основным звеном учебно-воспитательного процесса. Однако традиционный урок, соответствующий субъектно-объектному подходу в обучении в основном решает задачу формирования знаний, умений и навыков. М.И. Лукьянова отмечает, что в результате использования традиционных методов обучения воспитательный и развивающий эффект обучения оказывается незначительным [1; 213]. Все чаще педагоги обращаются к нетрадиционным типам уроков, которые способствуют развитию ресурсов личности школьника. В рамках дисциплины «Иностранный язык» преподаватели могут проводить такие нетрадиционные типы уроков, как: урок-поэзия, урок-дискуссия, урок-театр, урок-«Ток-шоу». Экскурсионная форма организации процесса обучения также является одной из важнейших форм обучения, в ходе которой решается целый комплекс педагогических задач: воспитываются любовь и эстетическое отношение к природе; удовлетворяются познавательные потребности учащихся; в коллективных формах познавательной деятельности развиваются коммуникативные навыки и навыки социализации школьников. Урок-экскурсию можно проводить и в рамках предмета «Иностранный язык», при этом интересной является проблема проведения урока-экскурсии вне языковой среды. В статье мы рассмотрим возможные приемы организации урока-экскурсии на английском языке в школах города Новосибирска [2].

Город Новосибирск является культурной столицей Сибири с многочисленными театрами и музеями. Государственных музеев в Новосибирске свыше 30. Среди них есть Музей города Новосибирска, Краеведческий музей, Музей истории и культуры, Новосибирский государственный художественный музей, Музей истории кино, Музей Солнца, Центр истории новосибирской книги, Музей Сибирского отделения РАН. Уже по названиям этих музеев педагог может определить, как соотнести экскурсию с программной темой.

При изучении темы «Art»/ «Искусство» целесообразно организовать поход учащихся в Новосибирский государственный художественный музей или Музей Николая Константиновича Рериха. Экскурсию в Новосибирский планетарий можно организовать при изучении тем не только «OurPlanet-Earth», «RussianCosmonauts», но и «Cinema», «LeisureActivities/ MyFreeTime», так как в Новосибирском планетарии есть уникальный полнокупольный кинотеатр, после посещения которого учащимся можно предложить написать эссе-сравнение, в котором они сопоставят традиционные кинотеатры города Новосибирска с кинозалом планетария. После просмотра кинофильма они смогут описать такой жанр кино, как научно-популярный фильм и т.д. При изучении темы «Sport» полезно будет совершить коллективный поход в Музей Олимпийской славы; при изучении темы «MyHometown», «ThePlaceIlivein» / «Мой город», «Мой родной Край» — экскурсию в Музей города Новосибирска и Краеведческий музей. Экскурсия в Музей счастья также станет для школьников источником новых идей, и они смогут интересно раскрыть такую сложную и философскую тему, как

«WhatisHappiness?», которая часто встречается в олимпиадных заданиях, заданиях на международных конкурсах по английскому языку [3].

Большинство экскурсионных программ в Новосибирске проводится на русском языке. Однако музеи также ориентируются на иностранных туристов и могут организовать экскурсии на иностранном языке. В Новосибирском планетарии описание многих экспонатов дублируется на английском языке. Тенденция перевода экскурсионных программ на европейские языки будет расти. Музеи Москвы и Санкт-Петербурга «владеют» не только европейскими языками, но и восточными, предлагают аудиоэкскурсии, буклеты, путеводители на китайском, японском, корейском языках.

Если в музее отсутствует программа на иностранном языке, учитель может самостоятельно выступить в роли экскурсовода или переводчика. Также можно организовать обсуждение экскурсии на иностранном языке в классе.

Современная экскурсия, как и современное образование, все реже обращается к объяснительно-иллюстративной технологии обучения [4; 32–36]. Современная экскурсия подразумевает не только передачу определенной информации, сопровождаемой визуальными образами, но и нацелена на формирование практического опыта применения полученной информации. Поэтому в музеях представлены интерактивные экспонаты. Еще одним приемом создания интерактивной экскурсии является проведение мастер-классов, дискуссий и бесед с учеными, исследователями, людьми творческих профессий. Например, Новосибирский музей игрушек может поведать историю развития промысла создания игрушек. В конце экскурсии сотрудники музея проводят мастер-классы по изготовлению русской матрешки. В тематическом плане школьной дисциплины «Английский язык» тема «Игрушки» есть в начальной школе. Однако коллективный поход школьников в этот музей можно организовать и на старшем этапе обучения, когда школьники проходят темы, связанные с творчеством, бытом и традициями русского народа. В УМК «Spotlight» есть раздел «Spotlight on Russia», целью которого является воспитание патриотизма на занятиях по английскому языку. Экскурсии в Новосибирский музей игрушек, музей «Русская береста», Музей русской песни помогут педагогу в патриотическом воспитании школьников.

Стоит отметить, что отношение институтов образования к коллективным посещениям музеев меняется. Раньше экскурсии проводились раз в год, раз в полгода, в конце учебной четверти как внеклассное мероприятие. В настоящее время экскурсия становится своеобразной организационной формой проведения уроков, и в педагогической литературе можно встретить такое название, как «урок-экскурсия». Разрабатываются планы, этапы проведения уроков-экскурсий. Проведение уроков-экскурсий может стать частью проектной деятельности школьников. Поэтому экскурсионные программы становятся все более востребованными среди образовательных учреждений. Музеи, в свою очередь, своевременно реагируют на социальный заказ и предоставляют ряд образовательных программ. Например, на официальном сайте Новосибирского планетария существует раздел «Для школы», в котором описаны все проводимые мероприятия, ориентированные на школьников. В планетарии работают объединения и студии различной направленности (естественнонаучной, научно-технической, социально-педагогической, художественно-эстетической). В рамках работы данных объединений действует «Дискуссионный клуб для школьников», проект «Ученые — школьникам», литературное объединение «Геликон», «Школа экскурсоводов», объединение «Космическая погода. Метеорология». Также существует «Педагогическая студия», которая позволяет педагогам осуществлять профессиональное общение, делиться опытом и творческими идеями. В музеях появилась новая вакансия — «педагог дополнительного образования». И если учителям различных профилей музеи могут предложить воспользоваться готовыми экскурсионными программами, мастер-классами и лабораторными занятиями, то учителям иностранных языков необходимо самостоятельно планировать урок-экскурсию, проводить параллель между изучаемой темой с музейными выставками, адаптировать язык экскурсии под цели своей дисциплины. При организации урока-экскурсии учителя иностранного языка могут воспользоваться приведенным ниже планом проведения данного типа урока.

Структура экскурсии:

1. Предварительная беседа перед экскурсией (преподаватель иностранного языка называет тему экскурсии, озвучивает ее цель, рассказывает о взаимосвязи экскурсии с изучаемой темой).

2. Организационный этап. На этом этапе учитель рассказывает о правилах поведения в общественном месте (музее). Данное сообщение учитель может составить на иностранном языке. Если ученики владеют необходимым словарным запасом и грамматическими структурами, то можно попро-

сить их самостоятельно перевести инструкции по правилам поведения в музее, которые они могут найти на сайте музея. Этот этап также включает дорогу до музея.

3. Познавательная часть экскурсии состоит из следующих частей:

а) знакомство с внешним видом музея. На этом этапе можно организовать работу по составлению монолога-описания на иностранном языке, повторить определенные грамматические структуры (конструкции *there is/ there are*, *prepositional phrases: in front of, in the middle of*), ввести новый лексический минимум;

б) рассказ педагога или экскурсовода об истории возникновения и назначении объекта (музея). Рассказ составляется на иностранном языке. На старшем этапе обучения школьники самостоятельно составляют данный доклад и выступают перед одноклассниками и сотрудниками музея;

с) наблюдение — это основная часть экскурсионной программы, традиционно включающая такие мероприятия, как осмотр экспонатов, рассказ экскурсовода (лекция экскурсовода), участие в работе различных мастерских. В дополнение к этому учитель может организовать работу школьников с проблемными вопросами и игровыми ситуациями, которые помогут закрепить новую информацию, проверить ее понимание и создадут положительную установку для использования иностранного языка при работе с данными заданиями.

4. Рефлексивная часть экскурсии — заключительный этап. На этом этапе происходит подведение итогов, получение обратной связи от школьников (рисунки, эссе, проектная деятельность школьников).

На этапе «Наблюдение» ученики могут быть как пассивными реципиентами информации, так и активно использовать полученную в ходе экскурсии информацию, выполняя различные задания на иностранном языке, обсуждая проблемные вопросы, структурируя и анализируя полученные знания. Этот этап позволит внести в ход экскурсии больше интерактивных приемов (приемов, направленных на установление взаимодействия школьников с новой информацией). Поэтому далее в статье при описании методики разработки подобного рода заданий будет использоваться термин «интерактивные задания». Интерактивные задания создадут необходимые условия для того, чтобы учащиеся смогли максимально использовать образовательный потенциал музея, будут стимулировать их в нахождении важной информации, создадут мотивацию для детального изучения экспонатов музея, проверят остаточные знания. Наше первое знакомство с интерактивными заданиями произошло в музее «MerseysideMaritimeMuseum», который находится в городе Ливерпуле (Англия). В этом музее посетителям предлагается воспользоваться листовками (формат А4) с заданиями, которые необходимо выполнить во время изучения музейных экспонатов. Приведем пример некоторых заданий.

Q 1. During which war did people start paying tax?

- a) The Gulf War
- b) The English Civil War
- c) World War 2

Q 2. Tea was smuggled in the 1700's. How many cups of tea were smuggled?

Q 3. Look for the Coat of Arms, draw in the missing part.... (на листовке нарисован герб, одна из его четырех частей отсутствует. Предлагается найти в зале изображение герба и нарисовать отсутствующую часть на листовке).

Можно отметить, что подобного рода задания встречаются практически во всех музеях города Ливерпуля. Так, в музее MuseumofLiverpool посетителям предлагается пройти по двум этажам музея и найти все экспонаты с изображением LiverBird (символ города Ливерпуля).

Типы интерактивных заданий варьируются в пределах одной листовки. Это могут быть задания на сопоставление (*matchingactivity*), вопросы с несколькими вариантами ответов (*multiplechoice*), интерактивные викторины (*interactivequiz*), задания на заполнение пропусков («*fillin*»*activities*), задания в форме квестов (*questactivities/ adventureactivities*). Ярким примером последнего задания является нахождение объектов или необходимой информации (пример с LiverBird). Пример подобного рода интерактивных заданий можно найти на сайте музея города Ливерпуля [5] в разделе «*matt-seized-gallery-trail*». Стоит отметить, что все музеи города Ливерпуля обладают чрезвычайно высоким образовательным потенциалом и больше ориентированы на школьников, чем на иностранных посетителей, гостей города. Музеи Ливерпуля подробно описывают проводимые ими различные образовательные программы, мастер-классы, выставки, встречи с выдающимися людьми, указывая на то, что они были специально разработаны под определенные школьные предметы и соотнесены с соответствующими темами школьной программы.

Студенты факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета могут познакомиться с образовательным потенциалом музеев города Ливерпуля во время прохождения стажировок, проводимых в рамках программ международного сотрудничества факультета иностранных языков с образовательными учреждениями Англии. Стажировки в городе Ливерпуль не только погружают студентов в иноязычную языковую среду, знакомят с культурой, традициями и народом страны изучаемого языка, но также позволяют понаблюдать за организацией процесса изучения английского языка, заимствовать современные приемы обучения.

В этом году мы обратили внимание на образовательный потенциал музеев Ливерпуля, на процесс организации и проведения экскурсионных программ, ориентированных на школьников этого города, привезли примеры листовок с интерактивными заданиями, которые школьники выполняют во время посещения музеев. Данный материал ценен для нас как в дидактическом, так и в языковом плане. Изучение данного материала позволит нам составить авторские интерактивные задания, которые школьники города Новосибирска смогут выполнять при посещении местных музеев в рамках проведения уроков-экскурсий учителями английского языка. Данный материал также будет включен в курс лекции по дисциплине «Методика обучения иностранным языкам», для того чтобы научить студентов планировать и проводить нетрадиционные уроки иностранного языка.

Список литературы

1. Лукьянова М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика: Учеб.-метод. пособие. — 2-е изд. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. — 176 с.
2. Лукьянова М.И. Современный урок и требования ФГОС // Народное образование. — 2012. — № 8. — С. 212–218.
3. Полат Е.С. Личностно-ориентированный подход в системе школьного образования // Дополнительное образование. — 2002. — № 4. — С. 24–30.
4. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: Учеб. пособие. — М.: ТЦ «Сфера», 2007. — 128 с.
5. [ЭР]. Режим доступа: <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/maritime/events/seized-events.aspx>

И.М.Шепшинская

Шет тіл дәстүрлі емес сабағын жоспарлау және ұйымдастыру технологиясы

Мақалада шетел тілді оқытуда дәстүрлі емес сабағын — интербелсенді экскурсиясының түрін ұйымдастыру және жоспарлау мәселелері қарастырылған. Автор мұражай жәдігерін және жаңа ақпаратты оқытуда оқушылардың ынтасын көтеру бағытында интербелсенді тапсырмаларды құру әдістерін пайдаланып, экскурсия-сабақтан кейін қалған білімдерді сипаттайды. Мақалада Новосибирск және Ливерпуль қалаларының мұражайларының білім әлеуеті зерттелген.

I.M.Shepshinskaya

Technology of planning and organization of a nonconventional lesson of a foreign language

The article considers the problem of planning and organization of non-traditional lessons of the English language such as lessons of interactive excursions. The author describes the stages of these type of lessons; techniques of creating interactive tasks aimed at increasing pupils' motivation for gaining new knowledge during the excursion. There is a profound observation of the educational potential of museums in the cities of Novosibirsk and Liverpool.

References

- 1 Luk'yanova M.I. *The personal focused lesson: designing and diagnostics: educational and methodical grant*, 2nd prod., Moscow: Pedagogical Search center, 2006, 176 p.
- 2 Luk'yanova M.I. *National education*, 2012, 8, p. 212–218.
- 3 Polat Ye.S. *Additional education*, 2002, 4, p. 24–30.
- 4 Salnikova T.P. *Pedagogical technologies: Manual*, Moscow: Shopping Center Sfera, 2007, 128 p.
- 5 [ER]. Access mode: <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/maritime/events/seized-events.aspx>

ӘОЖ 372.881.111.22

А.С.Ыбыраева, Б.Қ.Аязбекова

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
(E-mail: aimanibraeva23@mail.ru)

Шетел тілдері әдістемесін оқытуда студенттерді аудиоллингвалды әдістің даму тарихымен таныстыру және оның қазіргі әдістемедегі алатын орны туралы

Мақалада авторлар Ч.Фриз және Р.Ладоның аудиоллингвалды әдісінің даму тарихын қарастырды және оның қазіргі әдістемеде алатын орнына тоқталып өтті. Сонымен қатар аудиоллингвалды әдісінде қолданылатын оқыту мазмұны, әдістемелік қағидалары мен тәсілдері талданған. Оқытудың негізгі мақсаты ретінде Ч.Фриз және Р.Ладо шетел тілін жан-жақты меңгеруді атап көрсетеді, яғни ауызша және жазбаша тілдесудің барлық түрлерін меңгеруді.

Кілт сөздер: аудиоллингвалды әдіс, оқытудың мақсаты, оқу мазмұны, шетел тілін меңгеру, шетел тілдерін оқытудың әдісі, әдістің даму тарихы, әдістеменің жалпы теориялық негізі, рецептивті және репродуктивті формаларын ажырату, тілді үйрену.

Оқу әдістері — тарихи категория. Білімдену процесінің табысты болуы көбіне қолданылатын оқу әдістеріне тәуелді. Ол — білім игеру мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған оқытушы мен оқушының бірлікті іс-әрекеттік қимыл-тәсілдері. Оқу мақсаты жолындағы ұстаздың оқыту жұмысы мен шәкірттің оқып-үйрену әрекеттерінің өзара байланыстылығы осы оқу әдісінен көрінеді. Отандық және шетелдік әдістеменің жалпы теориялық негізін тарихи бейнелеу шетел тілін оқыту тәжірибесін терең түсіне отырып, студенттерді әдістеменің тарихын оқыту теориясы ретінде ғылыми көзқарастарын қалыптастыруға, оның даму заңдылықтарын ашуға, олардың екінші тілдік тұлға сапасын дамытуға бағытталған кәсіби іс-әрекеттегі теориялық және практикалық міндеттерді шығармашылықпен шешуге көмектеседі. Оқыту әдістерінің дамуының маңызды кезеңдерін қазіргі шет тілдік білім беру талаптарына сай сыни және шығармашылықпен сезіне білу студенттердің ғылыми-іздену жұмыстарын жүргізе білу дағдыларын, олардың қазіргі кезеңдегі шетел тілін оқытуда алған білімдерін шығармашылықпен пайдалана білу дағдыларын қалыптастыруға, өздігінен әдістемелік білім алу және кәсіби шыңдалуға қызығушылығын тудыруға септігін тигізері сөзсіз. Осы мақалада шетел тілін оқытудағы аудиоллингвалды әдістің пайда болуы мен даму тарихына тоқтала кетуді көздедік [1].

Аудиоллингвалды әдісінің негізін қалаушылары американдық лингвист-структуралист Ч.Фриз бен әдіскер Р.Ладо болды. Олар шетел тілін оқыту әдістемесі мәселелері жайында өздерінің бірқатар теориялық еңбектерін және оқулықтарын шығарған болатын. Олар сол сияқты ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқытуға арналған оқулықтардың авторлары болып табылады. Ч.Фриз бен Р.Ладо үлкендерге шетел тілін оқыту мәселелерімен айналысқанына қарамастан, олардың тұжырымдамасы мектеп әдістемесіне де елеулі әсерін тигізді. Мысалға, Н.Брукс, М.Финокиаро және тағы басқалардың еңбектерінде Ч.Фриз бен Р.Ладо жазған бірқатар ережелерді келтіріп кеткен.

Оқытудың мақсаты: Оқытудың соңғы мақсаты ретінде Ч.Фриз бен Р.Ладо шетел тілін жан-жақты меңгеруді, яғни жазбаша және ауызша қарым-қатынас жасаудың барлық түрін білуді, алға тартады.

Тілді тарихтың, мәдениеттің, халық өмірінің бейнесі ретінде қарастыра отырып, Р.Ладо тілді оқу сол тілде сөйлейтін халықтың мәдениетімен тығыз байланысты болғандықтан, оларды бір-бірінен бөле жарып қарауға болмайды дегенді айтады. Себебі біреуін-біреуінсіз түсіну мүмкін емес. Бұл жерде реалийлармен танысып қою ғана емес, қалыптасқан мәдени жүйелерді соншалықты түсіне білу ұғымы (*EMUs* — elementary meaning units in the culture) маңызды рөл атқарады. Басқа халықты (және оның тілін) сол халықтың пайымдау жүйесін сол тілде меңгермейінше, түсіну мүмкін емес. Сол халықтың мәдениетіне кірігу олардың пайымдау жүйесі ұғымын білу тек білім беру ғана емес (Ч.Фриз бен Р.Ладоның еңбектерінде оған көп көңіл аударылмайды), таза тәжірибелік мағынаға ие болады.

Тілді, ең алдымен, ауызша қарым-қатынас жасау құралы ретінде қарастырған Э.Сепир мен Л.Блумфилдтің ізінше, Ч.Фриз бен Р.Ладо оқытудың соңғы мақсатына бағынышсыз білім берудің негізі ауызекі сөз екенін айтады. Жазу дыбыстауды тура бейнелей алмайды дей отырып, ол екпін, интонация, үзілісті көрсете алмайды. Ч.Фриз бен Р.Ладо бастапқы кезеңде оқуға үйретуге шешімді түрде қарсы шығады (оқу техникасын бұған жатқызбайды): «Ешқашанда тілді ондағы жазу жүйесімен араластыруға болмайды. Жазбаша тілге үйрету ауыз екі тілге үйрету (сөйлеу және түсіну) жүйесінен ерекше ажыратылады. Сөйлей білуге үйрену және ауыз екі тілді түсіну — тілді оқу деген сөз; біз оқуға және жазуға үйрете отырып, тіл оқушыға таныс және ол тек оның графикалық бейнесін меңгереді деп топшылаймыз» [2; 177]. Ч.Фриздің көзқарасы бойынша, оқушыда ауызша сөйлеу дағдысы қалыптаспағанша, яғни ауызша сөйлей алмағанша, ол мәтінді толығымен түсіне алмайды. Оның пікірінше, алдын ала сөйлеу дағдысын (*oral approach*) меңгеру, оқуды толық мәнді етіп қана қоймай оқуға үйретудің тиімді жолы болып табылады, себебі оқушылар жаңа құбылыстарды және оларды мәтіндерде танып-білуді қатар алып жүрумен салыстырғанда өздері меңгерген тілдік құбылыстарды анағұрлым оңай және тез тануды үйренеді. Бастапқы кезеңде ауызша түрде жұмыс жасаудың артықшылығын Ч.Фриз былайша түсіндіреді, оқытылып жатқан материалды бірнеше рет айтса, оны анық және тез арада есте сақтауға болады.

Ч.Фриз ауызекі сөздің репродуктивті және рецептивті түрлерін ажыратады; ол біріншісіне — сөйлеуді, ал екіншісіне — мәтінді тыңдап түсінуді жатқызады. Ол осы айырмашылықты айрықша атап көрсетеді. «Тілді меңгерудің негізгі екі деңгейін, соның ішінде туған ана тілін меңгеру деңгейі де: продуктивті және рецептивті ажырату маңызды болып табылады. Бұл екі деңгей бір-бірімен ешқашан сәйкес келмейді. Біз тани алатын және түсінетін сөздердің мөлшері біз ауызекі тілде тіпті жазуда қолданатын мөлшерінен артып кетеді. Шетел тілін қолдану барысында бұл айырмашылық айқын сезіле бастайды» [2; 178].

Ч.Фриздің пікірі бойынша, тілді меңгерудің алғашқы кезеңінде бұл онша біліне қоймайды; ол оқушының тілді меңгеру деңгейінің өсуіне байланысты білінеді және бұл кезеңде де оны ескерген жөн. Және қарым-қатынас жасаудың рецептивті және репродуктивті формаларын ажырату тілді оқып-білу мақсатын тура анықтау және тілдік материалды ғылыми тұрғыдан сұрыптау үшін қажет.

Қарым-қатынас жасаудың екі аспекті-репродуктивтік және рецептивтік-ажыратумен қатар Ч.Фриз репродуктивтік тәсілдің екі деңгейін атап өтеді. Бұлардың ішінен аса жоғарысы оқушының оқытылған материалды автоматты түрде айтуымен сипатталса, ал аса төмені айту әлі де дағдылану сипатына ие болмағандығымен сипатталады.

Бастапқы оқытудың міндеті тіл негізін машықтану деңгейінде өнімді оқыту болып табылуға тиіс. Бастапқы оқыту кезеңінен оқу алынып тасталатын болғандықтан, рецептивтік тұрғыдан оқыту міндеттері шетел тіліндегі сөзді қалыптасқан ырғақта құрылымдық материал негізінде, оқушы өзі айту шамасына қарағанда көлемі жағынан көптеу, түсіне білу біліктілігін дамытумен шектеледі.

Оқу мазмұны. Жоғарыда айтылып кеткендей, оқытудың бастапқы курсының міндеті тілдің негізін меңгеру болып табылады. Бұл қандай мағынаны білдіреді?

Қазіргі американдық дескриптивтік (суреттеу) лингвистикасының өкілдері және көп мәселе бойынша Э. Сепир мен Л.Блумфилдтің көзқарастарын бөлісетін Ч.Фриз бен Р.Ладоның лингвистикалық тұжырымдамасына тиянақты түрде талдау жасамай-ақ, тілді оқып-білу үшін ұсынылатын материалды беруде маңызды рөл атқаратын ережелердің кейбіреуін ғана атап өтейік. Тіл, олардың түсінігінше, ауызша қарым-қатынас жасауда қолданылатын белгілер жүйесі болып саналатындығы аталып өтті. Сондықтан да, ең алдымен, дыбыстарды ғана емес, сол сияқты

интонация, ритм, паузаға бөлу, екпін қою т.б. қамтитын дыбыс жүйесін меңгермей тілді меңгеру мүмкін емес. Оқу курсы тілдің дыбысқа қатысты жақтарының бәрін қамтуға тиісті.

Фонетиканы оқыту осы тұжырымдамаға сәйкес шетел тілі және ана тілінің дыбыстар жүйесін мұқият суреттеуге және салыстыруға негізделуге тиіс, себебі жаңа тілдің дыбыстар жүйесін меңгеруде туындайтын қиындықтар, ең алдымен, оқушының ана тіліндегі дыбыстар жүйесінің ерекшеліктерімен анықталады. Тілдің дыбыстық жүйесін суреттеу дескриптивтік лингвистика тұрғысынан жүргізілуге тиіс, себебі тек сол ғана ауызша қарым-қатынас жасау құралы ретінде қолданылатын бүгінгі күні тілге тән барлық сипатын көрсетеді.

Ч.Фриз бен Р.Ладонның «English pronunciation» кітабында испан тілінде сөйлейтіндер үшін ағылшын тілінде айту қиыншылықтарын анықтауға әрекет жасалды. Ч.Фриз бен Р.Ладо сөйлем ауызша қарым-қатынас жасаудың единицасы екендігін мойындайды. Сондықтан да олар тілді оқу мен ондағы сөздік қорын оқып-білуді тепе-тең қоюға қарсы шығады. Оқыту объектісі болып сөз емес, сөйлем есептелуі қажет. Ч.Фриз бен Р.Ладо әр тілде сөйлем құру үшін шектеулі құрылымдар саны, модельдер болатындығын мойындайды. Сондықтан да оларды суреттеуге және топтастыруға болады. Қай тілде болмасын қарым-қатынас жасау үшін ең бірінші осы құрылымдарды меңгеру қажет, осы тілдегі заңдылықтарға сәйкес дұрыс және тез сөйлем құрастыра білу керек. Оқыту барысында құрылымдарды меңгеру дыбыс жүйесімен қатар негізгі қиындықты тудырады, себебі әр тілде сөздерден сөйлем құрудың түрлі жолдары бар және олардағы сөздер әр түрлі дистрибуцияға ие болады.

«Сөздердің арасындағы айырмашылық, олардың бір-біріне қаншалықты ұқсамайтындықтарына қарамастан, екі тілдің арасындағы басты айырмашылық болып табылмайды. Ең басты ерекшелік, олардың құрылымында болып табылады, себебі әр тілдің өзінің сөйлемдер моделі, өзінің интонация, екпін және өзінің дауысты және дауыссыз дыбыстар жүйесі болады. Бұл бастапқы кезеңде тілді оқып білудің объектісі болып табылуы қажет: «Жаңа шетел тілін меңгеруде туындайтын негізгі қиындық... бұл, біріншіден, тілдің дыбыс жүйесін меңгеру — үздіксіз айтылған сөз ағымын түсіне білу, жеке-дара дыбыстарға тән сипатын ажырату, оларды мүмкіндігінше түпнұсқасына жақындастыра айту. Екіншіден, бұл тілдің құрылымын құрайтын тілдік материалмен жабдықтау тәсілдерін меңгеру» [2; 180].

Шетел тіліне оқытуда грамматиканы оқып-білу қажет пе деген мәселені талдай отырып, Ч.Фриз осындай мәселе көтерудің өзінің дұрыс емес екендігін айтады, себебі грамматикасыз ешбір тілдің өміршең болуы мүмкін емес. Бұл жерде грамматика дегеніміз не және оны қалай оқыту жайында ғана сөз болуы керек. Ч.Фриз грамматиканы тек ережелер мен парадигмалар жиынтығы деп есептеген жағдайда оны оқу үрдісіне қосуға қарсы екендігін жазады. Ал егер де грамматика ауызша қарым-қатынас жасауда қолданылатын қазіргі тілдің құрылымын суреттейтін болса, онда грамматикасыз тіл үйрену мүмкін емес, себебі тілде сөйлеп үйрену үшін, ең алдымен, тілдегі негізгі құрылымдарды меңгеру керек. Тілдегі құрылымдарды оқушыларға туғызатын қиындықтарына қарай бірізділікпен сұрыптап, орналастыру қажет. Бұл қиындықтар ана тілі мен оқытылатын шетел тілдерінің құрылымдарын салыстырмалы талдау негізінде ғана анықталуы мүмкін. Бұл жұмыс түрі оқу материалдарын құрастырмалы бұрын жүргізілуге тиісті. Ч.Фриз бен Р.Ладонның пікірінше, ана тілі және шетел тілдерінің құрылымдарын салыстыру тек оқулық құрастырушылар мен мұғалімдерге ғана қажет (оқу материалын енгізудің бірізділігін анықтау үшін), ал оқу үрдісінде оқытылатын тілді ана тілімен салыстыру ұсынылмайды және салыстыруға болмайды. Материалды іріктеу кезінде оқушы репродуктивті түрде меңгеруге тиісті құрылымдарды және сөзді түсінуге ғана қажетті құрылымдарды ажырату қажет. Репродуктивті түрде меңгеру үшін синонимдік құрылымдарды алып тастау керек, өйткені сөйлеп тұрған адам әр түрлі жағдайларда бір ғана құрылымды пайдаланған кезде, оны түсіне аламыз. Мысалы, келер шақты көрсету үшін *be going to* құрылымы жеткілікті; барлық қатыстық есімдіктердің ішінен — *that*-ті таңдау қажет және *who, which, whom* т.б. алып тастау қажет. Тілді репродуктивті түрде меңгеру үшін аз тарағанына қарамастан, әдеттегі құрылымдарды қолданудың артықшылығы бар. *Have* етістігін репродуктивті түрде меңгеру үшін *Do you have a pencil? He doesn't have a pencil, Have you a pencil?* жарамайды, модельдерін беру қажет, себебі осы жағдайда оны ерекшелік ретінде қарастыруға болмайды (сұрау және жоққа шығару формалары барлық етістіктерге тән модельдер бойынша жасалынған) [3].

Оқытудың бастапқы кезеңі үшін құрылымдардың саны ең аз шамада болуы тиіс, өйткені, Ч.Фриздің пікірі бойынша, «өзара бір-бірін алмастыратын құрылымдарды репродуктивті (қайталау) деңгейінде меңгеру, тілді практикалық тұрғыдан қолдануды тежейтін керексіз қосымша жұмыс болып табылады».

Тілді репродуктивті түрде меңгеру үшін құрылымдарды іріктеудің негізгі белгісі болып көбірек қолданушылығы (*usefulness*) және әдеттегі (*regularity*), бір жағынан, ана тілі құрылымына жақын тұруы табылады. Рецептивтік материалды сұрыптау кезінде құрылымдардың жиі қолданылушылығы негізгі белгі болып табылады [4].

Іріктелініп алынған құрылымдар оқу құралдарының материалын құрайды, онда олар үлгі сөйлем (*basic sentences, key examples*) ретінде беріледі, тілді практика жүзінде меңгеру үшін құрылымды абстракты тұрғысынан белгілеу жарамсыз. Сөйлем үлгі ретінде беріледі, демек, бұл нақты сөйлем түрінде берілген модель, яғни оның лексикалық мағынасы толық.

Сонымен, дыбыс жүйесі және құрылымдар оқудың бастапқы кезеңіне арналған оқу материалының негізін құрайды. Бірақ дыбыстар да, құрылымдар да «өздігінен» жатталынбайтындықтан, нақты сөздікті білу керек. Сөздік қосымша нәрсе ретінде қарастырылады, оның мәні — оқытылып жатқан дыбыстар мен модельдерді көрсету. Сондықтан да ол оқудың бастапқы кезеңінде шектеулі болуы қажет.

Тілдің дыбыстау жүйесін және оның құрылымын меңгерген соң, оқушы өзінің сөздік қорын айрықша мәнді сөздер арқылы кеңейтуіне болады, өйткені ол барлық керекті күнделікті сөздері меңгереді [5].

Оқытудың бастапқы кезеңінде сөздік тек қана көрнекілік рөл атқаратындықтан, оны сұрыптау іріктелген құрылымдарды толтыру қабілетіне байланысты анықталады. Ч.Фриз осы көзқарас тұрғысынан бүкіл сөздікті төрт топқа бөледі: 1) сөйлемде грамматикалық қызмет атқаратын сөздер (*function words*): шылаулар, үстеулер, кейбір *different from* түріндегі сөздер тобы, жалғаулықар, сұраулы шылаулар (*which, who, whose*), артикльдер, дәрежені білдіретін сөздер (*more, most*) және т.б.; 2) алмастыратын сөздер (*substitute words*), яғни белгілі сөздер тобын, тіпті сөйлемдерді алмастыра алатын сөздер; жіктеу, белгісіздік (*anyone*) және болымсыздық (*non, nobody*) есімдіктері, мөлшерді білдіретін *each, both* есімдіктері, етістіктер (*do, think, say, tell, seem* т.б.), *so* шылауы; 3) жағымды және жағымсыз дистрибуция тұрғысындағы сөздер, мысалы, *some, any, too, either, already, yet, still, any more* және т.б.; 4) айрықша мәнді сөздер (*content words*), олар үшке бөлінеді: а) заттарды білдіретін сөздер; ә) іс-әрекетті білдіретін сөздер; б) сапаны білдіретін сөздер.

Сөздердің әр тобының өз дистрибуциясы (өзіндік ерекшеліктері) бар және олар сәйкес құрылымға байланысты оқытылуы қажет.

Бірінші үш топ бірінші болып оқытылуы тиіс, олар оқытудың бастапқы кезеңіндегі сөздіктің негізгі бөлігін құрайды; оны меңгеруді машықтану дәрежесіне дейін жеткізу керек. Төртінші бөлімдегі сөздер ілгері басу кезеңдеріндегі оқу пәнін құрайды және оларды оқушылардың қызғушылығына қарай түрлендіруге болады. Ч.Фриз сөздерді таңдаған кезде, олардың мағынасына назар аударуды ұсынады. Бүкіл оқу мерзімінде оқушылар игеруге тиісті сөздер саны, Р.Ладонь есебі бойынша, сөйлеу үшін шамамен 1000 сөз (бұл жағдайда М.Уэстің сөздігін негіз етіп алуға болады), шетел тілінде айтылған сөзді естіп түсіну және жазу үшін 3000–4000 сөз, ал оқу үшін 7000 шамасында болу керек. Дегенмен де ол нақты сөздер тізімін немесе оларды іріктеу принциптерін жасаған жоқ.

Ч.Фриз бен Р.Ладонь оқулықтарында тілдегі сұрыпталған модельдер үлгі-сөйлемдер түрінде беріледі. Біз олардың оқулықтарында үлгі-сөйлемдерді қолдануды көрсету үшін берілген 3–6 жолдан тұратын диалогтардан басқа «мәтіндерді» кездестіре алмаймыз, сол себепті қандай да бір оқу материалдарының тақырыбы туралы айту қиын. Диалогтар сияқты үлгі-сөйлемдер де күнделікті өмірге байланысты жағдаяттарды қамтып көрсетеді [6].

Тілді үйрену оқытылатын тіл өкілдерінің өмірі және мәдениетімен таныспайынша мүмкін емес болғандықтан, Ч.Фриз шетел тілі курсының негізіне жатқызуға болатын тақырыптарды белгілейді. Әр жастағы балалар тобы үшін ол әр түрлі тақырыптар ұсынады, мысалы: «Әр түрлі ойындардың орны мен өткізілетін уақыты», «Оқытылатын тіл елінде қандай ойындар кең тараған және оларды қалай ойнайды», «Оқытылатын тіл елінде әр жастағы балалар білетін әңгімелер», «Балалардың ата-аналарына, жолдастарына, ұстазына, үлкендерге, таныс және таныс емес адамдарға қарым-қатынас жасау формасы» және т.б. Жасөспірімдер үшін келесі тақырыптар ұсынылады: «Оқытылатын тіл ана тілі болып есептелетін жастар оқитын әңгімелер мен романдар», «Қандай кейіпкерлер жағымды, қандайы жағымсыз болып саналады», «Қандай өлеңдер және олар қандай жағдайда айтылады», «Демалыс-спорттың және ойындардың қандай түрлері танымал»; спортқа деген көзқарас; «Қандай спорт түрлері қыз балаларға, олардың қайсысы ұл балаларға арналған» және т.б.

Ересектерге арналған тақырып: «Сабақ түрлері», «Жұмысқа орналасу үшін дайындық», «Болашақта қызмет бабында өсу», «Оқытылатын тіл еліндегі әлеуметтік айырмашылықтар мен қоғамдық топтар», «Әр түрлі таптар арасындағы өзара қатынас», «Өмірдегі әр түрлі жағдайларға байланысты қолданылатын тілдегі үлгілер».

Тіл — адам мен адамды, ұлт пен ұлтты жақындастыратын өзгеше қатынас құралы. Тілмен сөйлесу адамзат баласы үшін тысқары бір дүние емес, ол ішкі құбылыс. Сөйлеу тек адамға ғана тән. Адам тіл арқылы бір-бірімен қатынаса алады. Тілді үйрету әдісі үнемі заман талабына, уақыт ағымына қарай өзгеріп, дамып, жетіліп отырады. Қазіргі уақытта шетел тілін оқытуда тиімділігі жоғары түрлі оқыту технологиялары қолданылады [7].

«Коммуникация» сөзінің негізгі мазмұны жалпы *қарым-қатынас, араласу, хабарласу, байланыс* деген сияқты мағына білдіре келіп, адамдардың арасындағы қарым-қатынасты, өзара түсінушілікті көрсетеді. Осыдан барып «коммуникабельдік», «түсінушілік» деген сөздер мен ұғымдар пайда бола бастады. Коммуникация қарым-қатынас, өзара байланыс деген ұғымды білдіреді. Қорыта айтқанда, осы көзқарас белгілі бір дәрежеде Ч.Фриз және Р.Ладоньң аудиолингвалдық әдісінен көрініс табады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 *Рахманов И.В.* Очерк по истории методики преподавания новых западно-европейских иностранных языков. — М.: Педагогика, 1980. — 315 с.
- 2 Основные направления в методике преподавания ИЯ в XIX–XX вв. / Под ред. И.В.Рахманова. — М.: Педагогика, 1972. — 320 с.
- 3 *Ратнер Ф.Л.* Из истории преподавания иностранных языков в учебных заведениях России. Казанский государственный университет // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 4. — С. 17–20.
- 4 *Комков И.Ф.* Методика преподавания иностранных языков. — Минск: Выш. шк., 1979. — С. 37–58.
- 5 *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Высш. шк., 1986. — С. 176–213.
- 6 *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: АРКТИ, 2000. — 165 с.
- 7 *Колкер Я.М. и др.* Практическая методика обучения иностранному языку. — М.: Академия, 2001. — 264 с.

А.С.Ибраева, Б.К.Аязбекова

Об истории развития аудиолингвального метода обучения иностранным языкам и его роли в современной методике

В данной статье авторами рассмотрены история развития аудиолингвального метода Ч. Фриза и Р.Ладо и его роль в современной методике. Также проанализированы содержание обучения, методические принципы и приемы, используемые при аудиолингвальном методе. Отмечено, что в качестве конечной цели обучения Ч.Фриз и Р.Ладо выделяют всестороннее овладение иностранным языком, т.е. овладение всеми видами устного и письменного общения, что, в действительности, отражает современный подход в обучении иностранным языкам.

A.S.Ibrayeva, B.K.Ayazbekova

About development history of audiolingual method of teaching to foreign languages and it's role in modern methodology

In this article, the author examines the history of the development of audiolingual method of C. Fries and R.Lado and its role in modern methodology. Also content of teaching, methodological principles and techniques used in the audiolingual method were reviewed and analyzed. As the ultimate goal of education C.Fries and R.Lado underline comprehensive mastery of a foreign language, that is the mastery of all kinds of oral and written communication, which, in fact, reflects the modern approach to the teaching of foreign languages.

References

- 1 Rakhmanov I.V. *Essay on the history of new Western-European foreign languages' teaching methodology*, Moscow: Pedagogy, 1980, 315 p.
- 2 *Core trends in teaching methodology of foreign languages in XIX–XX centuries* / Edit. by I.V.Rakhmanov, Moscow: Pedagogy, 1972, 320 p.
- 3 Ratner F.L. *Foreign language at school*, 2004, 4, p. 17–20.
- 4 Komkov I.F. *Methodology of foreign languages teaching*, Minsk: High School, 1979, p. 37–58.
- 5 Shatilov S.F. *The technique of German language teaching in high school*, Moscow: High School, 1986, 176–213 p.
- 6 Galskova N.D. *Modern methodology of teaching foreign languages*, Moscow: ARKTI, 2000, 165 p.
- 7 Kolker Ya.M. et al. *Practical methodology of teaching a foreign language*, Moscow: Academy, 2001, 264 p.

UDC 378.147

S.A.Shunkeyeva, Zh.A.Yeskazinova

Ye.A.Buketov Karaganda State University
 (E-mail: saule_shunk@mail.ru)

Professional development in teaching English

The article deals with training of highly qualified and competitive, with a sense of responsibility staff in higher educational institutions of the country due to the political and social — economic realities of social development. Under the state program offers the optimal ways to improve the professional development of teachers in leading foreign universities. The authors discussed the issues of improving information literacy, culture and competencies of teachers of foreign languages.

Key words: professional development, the Bologna process, self-awareness, qualified, competitive, information and communication technology, the University system, the optimal ways, training, teachers of foreign languages.

In recent years developments in technology have expanded the horizons for teachers to learn, share and network. Evidence suggests that the quality of teaching in the University has the most influence on learner achievement. If that is the case, then the effort to improve teaching is crucial for sustained improvement in learner achievement. It is therefore essential to understand and to share examples of practice in professional development. Systems need to be in place to ensure that such development programmes have a measurable impact on teacher and learner performance in the classroom. Moreover, professional development is not only a matter of providing training; it is also essential to have in place effective support and mentoring in the University to ensure the teacher's learning is put into practice in the classroom. It is also true that informal aspects of professional development, such as professional reading, discussion and networking, can have a strong role in helping teachers develop.

Professional development should be relevant to individual teachers' needs, but it should also meet the needs of the University in which the teacher works, and of the teacher's wider role in achieving the educational objectives of the University system and country. As teachers continue through their careers they will need guidance on new skills and professional understanding. It is important that the systems are in place to provide these programmes and to support the teachers' implementation of them in the classroom.

Everyone wants quality education for his or her children. The key to unlocking this quality depends primarily on teachers. Teachers need to be supported and motivated to enable children to achieve their potential. For this to happen, teachers need to have the opportunity to refresh and enhance their skills throughout their professional lives. A lifetime of teaching requires knowledge, skills and behaviors that continuously develop and evolve.

The Republic of Kazakhstan is the first Central Asian state — a member of the Bologna process and a full member of the European Higher Education Area. Date March 11, 2010 went down in history of Kazakhstan's higher education as a day of signing of the Bologna Declaration by the decision of the Committee of

Ministers of Education of the Bologna process (46 countries). The goal of Kazakhstan's participation in the Bologna process — improving access to European education, further enhancing the quality and increasing the mobility of students and staff through the adoption of a system of comparable levels of higher education, the use of loans, issuance of graduates Kazakh universities European Diploma Supplement.

Joining the Bologna process Kazakhstan had committed itself to the implementation of its basic parameters, which are paramount to the European higher education and promote the European system of higher education around the world:

- three-level system of higher education;
- academic ECTS credits;
- academic mobility of students, teachers and administrative staff of universities;
- European diploma supplement;
- quality assurance of higher education;
- creation of a single European research area.

Kazakhstan's higher educational institutions have adapted to the Bologna system requirements. Many universities are also being pushed to teach in English, to bring Kazakhstan within the orbit of the International scholarly community. After signing up to the Bologna Process initiated by the European commission, higher university education in Kazakhstan is separated into bachelor's, master's and doctoral levels. The requirements of Bologna system, a new policy of education in Kazakhstan need improving knowledge of teachers of higher institutions [1].

Nowadays, professional development is being delivered in a variety of ways to observe, judge a lesson and give feedback. Courses in continuing professional development (CPD) are one of the effective ways to get new professional experience and bright impressions. Courses are valuable for teachers as a means of allowing them to gain experience in teaching and learning. These courses focus on getting new methods and technologies on teaching.

The President of Kazakhstan N.A. Nazarbayev in his message to the people of Kazakhstan talked about the necessity of professional development for teachers. There are a lot of specialized scientific and national centres of professional development of teachers in Kazakhstan.

Joint stock company «National centre for professional development «Orleu» is one of the main centres in Almaty. The objective of «Orleu» is systematic professional development of teachers and international cooperation with leading educational organization. In the short term, it cooperates with a lot institutions in Düsseldorf (Germany), Valencia (Spain), New castle and Norwich (England) etc.

Last year we had a chance to participate in courses in professional development in Norwich Institute of Language Education (NILE). Those courses refer to the acquisition of skills and knowledge for our career advancement, to maintain and improve professional competence, and to keep abreast of new technology and practice. Having passed that course, we could take stock of our strengths and weaknesses by thinking through what skills we have already and identify ones that we need to develop and hone. The best tutors of NILE, as John Mc Mahon, Thom Kiddle, Alan Pulverness helped us to function more effectively, reflecting on our strengths and weaknesses. In order to select appropriate opportunities to enhance our skills we have learnt to function as a team, to assess speaking activity, to know some modern approaches, to use Information and communication technology in teaching and learning, to analyse the advantages and disadvantages of low and high technologies.

All of our lessons in NILE are based on thorough self-awareness and knowledge. Practical activities in teaching and learning English are ideal for teachers to use in practical lessons. We were learnt to work on unite platform with these programs as «Voice thread», «Weebly», «QR reader», «Goanimate» etc. These programs are necessary in teaching English to get a lot of intimate workshops, discussion or debate with teachers from all over the world. It is interesting to make cartoons and write own voice, participate in direct dialogues, share with your work with colleagues and comment. Each lesson in NILE is unique and full of impressions. Tutors of NILE helped teachers of English language to engage in new professional activities, peer observation, to try out different methods and approaches in class. We are provided with the modern approaches to learning and teaching English, ensuring the efficiency of the educational process and achievements of students, encouraging thinking critically [2].

The most interesting topic of the course was using information technology in educational process. There are many ways of information and communication technology (ICT) to involve in educational process. Apart from working on computers during the practical lessons of English, we found great possibilities in working on interactive whiteboards. All materials on the board can be saved and printed. It includes interac-

tive exercises where words or pieces of a sentence can be dragged around the board. It is one of the great tools to introduce other types of technology in the classroom [3].

Having passed courses in Norwich Institute of Language Education we were introduced with many ways of using ICT in learning and teaching English. We were shown programs as «QR reader», «Goanimate» and «Voicethread».

There are so many technologies and approaches that teachers can use to get students interested and engaged in the educational process. QR reader means a quick response reader or code is a digital image that can be scanned without the beam of light needed to scan barcodes at the supermarket. It's used in advertising and marketing for smart phone users. They are often accompanied with a message «For more information scan this code». They can be scanned using one of the many free QR scanner apps available for smartphones and tablets. It can make a difference in the classroom. Instead of asking students to type in a long web address where they could easily make mistakes, a QR code will take them straight to a website. QR reader is perfect for students of all ages. QR reader can provide an alternative access format for students who need additional support in reading and writing. Using handheld devices such as iPhone, iPad, Smartphone, or a computer, students are able to quickly gain access to information while also incorporating the use of their own literacy support apps or software. In English lessons QR reader can be used to play games in different topics such as travelling, shopping, family, education, health etc.

GoAnimate» is a cloud-based platform for creating and distributing animated videos. «GoAnimate» is a platform allows individuals to develop both narrative videos, in which characters speak with, lip-sync and move around, and video presentations, in which a voiceover narrator speaks over images and props, which may also move around. All video styles can be supported with background music and effects. At the end of 2012, over five million individuals, pupils, students were using «GoAnimate» to create videos. «GoAnimate» provides users with drag-and-drop tools to access thousands of character models, backdrops and other assets to create scenario-based videos. The platform offers text-to-speech character voices with customizable environments. «Voicethread» program allows uploading images from scanner, digital camera, and phone and writing your own comment about this image. Our uploaded picture was sent to another teacher. Each teacher commented on the same pictures, creating a collaborative collection of responses. In practice, in language learning classes, students can scan and comment on writing pieces as part of a reflective phase of the writing process. It is a great way to review and apply key vocabulary. Teachers can use this tool to promote vocabulary development and oral expression.

In other words, ICT has a lot of possibilities to create your own films or cartoons, have blogs to communicate and share experience in teaching, interact with students and teachers, and check students' assignments in written and oral form. ICT course covers some or all of the following aspects:

- Applications software for language teachers, e.g., word processors and presentation software
- The creation and use of multimedia materials based on commercially and freely available software and shareware
- Accessing language corpora and using concordances and text analysis programmes to create language materials for the classroom
- Core skills for the Internet, such as searching, creating and evaluating web pages communicating through forums, conferencing etc.
- Experience with Read/Write web technologies such as wikis and blogs, and also with podcasts
- Access to professional development through participating in the ELT international community via the internet
- An opportunity to complete a small-scale project involving e.g. lesson plans, e-learning materials, website design.

All ICT programs and possibilities raise the quality of education, stimulate the students' learning capability, motivate in learning English, and encourage students to work individually [4].

NILE cooperates closely with the University of East Anglia (UEA). We visited the University of East Anglia, introduced with the history and met with the students. It is a public research university with a large campus with own shop, library, campus kitchen. There are four faculties (Faculty of Arts and Humanities, Medicine and Health Sciences, Science and Social Sciences) and over 300 courses in this University. We had a lecture of a professor of this University Tomy Prince. He told us about cultural differences in the UK. We knew about Senate scales and the advantages of International examinations.

Owing to our courses in professional development we had an opportunity to work in NILE's library which has a lot of books and possibilities to write research articles. The mission of this library is to support

the educational and research needs of NILE's teachers and students. In other words, NILE provides high qualitative courses in professional development to teachers. In the ever changing world of education, teachers need to grasp training opportunities with both hands. These courses give teachers opportunities to practice in English speaking countries what they learn over relatively extended periods of time. Moreover, courses provide an ideal environment for interaction among teachers from different universities of Kazakhstan. Tutors of NILE create together team-based professional learning that is blended with the core processes of teaching and learning English. As the approbation we carried out training seminars for teachers of schools, as well as in the management on development of languages Karaganda area.

After the course we began to realize that developing professionally means reading a lot, sharing experience as a teacher, as a learner, as a trainer, improving technical skills by allowing people to observe your lessons and to provide feedback. This kind of development had seemed possible for us as a trainer and for teacher-participants only during training events. In other words, when we have training we develop professionally but when we go back to our usual institutions to teach and have our routine work we don't have any opportunity. However, through our involvement in the course we began to recognize that professional development is whole person development from inside and outside, and can occur formally during training or planned activities or informally in our daily reflection, thinking, while setting new action plans or goals, etc. [5].

Professional development through curriculum reform members we thought that we would improve our knowledge about syllabus writing, but in reality we have been developing a lot of other professional skills such as researching skills, observation skills, evaluating different teaching methods, course books and materials, setting goals, designing syllabus and curriculum, selecting materials, assessment tools and methods appropriate to a local context or target audience, developing materials, training sessions. Together with the development of professional skills, the course has helped to maintain, develop or increase our general knowledge and transferable skills such as problem solving, working in a team, thinking practically, being a leader, managing projects, learning from experience, organizing assistance and information, and communication skills. That is the beginning of a new development and this journey is endless. We are ready for this journey. Now most teachers are aware of communicative methods of teaching (e.g. project work, portfolio, round table discussion, etc.) and are using them in their practice. Most teachers know how to find, adapt and even design their own materials to suit their students' needs and are happy with the opening up of choices.

References

- 1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. — [ЭР]. Режим доступа: http://orleu-edu.kz/Education_ministr.
- 2 Закон Республики Казахстан «Об образовании», 2007. — [ЭР]. Режим доступа: <http://online.zakon.kz/Document>.
- 3 Bates A.W. Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders. — San-Francisco, 2000.
- 4 Council of Europe. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Cambridge University Press, 2000. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под ред. В.И.Байденко. — Астана, 2010.
- 5 Laurillard Diana. Rethinking University Teaching? A Framework for the Effective Use of Educational Technology. 2-d ed. London, 2002.

С.А.Шүнкеева, Ж.А.Есқазина

Ағылшын тілін оқытуда кәсіби даму

Мақалада авторлар елімізде орын алған саяси және әлеуметтік-экономикалық факторларға сай жоғары оқу орындарында кәсіби қызметтің сапасына қойылатын талаптардың күшеюіне байланысты жауапкершілікті сезінетін, білікті, өз ісінің шебері, бәсекеге қабілетті мамандар даярлау қажеттігін тілге тиек еткен. Үкімет бағдарламасының аясында шетелдерде педагог-мамандардың кәсіби біліктілігін арттырудың тиімді жолдарын атап көрсеткен. Білім беруді акпараттандыруда шетел тілдері оқытушыларының акпараттық сауаттылығын, мәдениетін және құзыреттіліктерін дамыту мәселелері де қарастырылды.

С.А.Шункеева, Ж.А.Есказинова

Профессиональное развитие в преподавании английского языка

В статье рассматриваются вопросы подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных, обладающих чувством ответственности кадров в высших учебных заведениях страны в связи с политическими и социально-экономическими реалиями общественного развития. В рамках Государственной программы предлагаются оптимальные пути повышения квалификации преподавателей в ведущих зарубежных вузах. Авторами также поднимаются вопросы совершенствования информационной грамотности, культуры и компетенций преподавателей иностранных языков.

References

- 1 *Government program of development of formation of Republic of Kazakhstan on 2011–2020*, [ER]. Access mode: http://orleu-edu.kz/Education_ministr.
- 2 *Law of Republic of Kazakhstan «On education»*, 2007, [ER]. Access mode: <http://online.zakon.kz/Document>.
- 3 Bates A.W. *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*, San-Francisco, 2000.
- 4 *Council of Europe. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Cambridge University Press, 2000*. The main trends in higher education: global and Bologna measurement / Edit. by V.I.Baydenko, Astana, 2010.
- 5 Laurillard Diana. *Rethinking University Teaching? A Framework for the Effective Use of Educational Technology*, 2-d ed. London, 2002.

БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.3:004[372.853+372.851]

Д.А.Казимова

*Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова
(E-mail: dinkaz73@mail.ru)*

Содержание профессиональных знаний, умений и навыков ИТ-специалистов

В статье рассматриваются вопросы подготовки ИТ-специалистов. Изучены основные аспекты сущностных характеристик информационных процессов. Автором проанализировано содержание профессиональных знаний, умений и навыков ИТ-специалистов. Выделены компоненты их деятельности — личностный, содержательный и процессуальный.

Ключевые слова: информатизация общества, формирование информационной культуры, подготовка, ИТ-специалисты, профессиональная деятельность, информационные технологии, информационная система, компоненты, знания, умения, навыки.

Проблема подготовки студентов высшей школы к реализации задач информатизации общества сложна и многогранна. В ней можно выделить следующие основные аспекты: сущностные и основные характеристики информационных процессов; анализ нормативно-методической базы организации информационной деятельности; изучение технико-технологической базы информационных процессов; выявление процесса реализации информационных технологий в профессиональной деятельности; рассмотрение роли специальных и профилирующих дисциплин в системе формирования информационной культуры; единство и взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов к обеспечению информационной безопасности.

Подготовка ИТ-специалистов к будущей профессиональной деятельности должна основываться на четком представлении о том «предмете», с которым придется им работать. Предметом профессиональной деятельности специалистов в области информационных систем является процесс разработки автоматизированных информационных систем и обеспечение взаимодействия ее составляющих.

Обратимся к определениям, приведенным в Законе Республики Казахстан «Об информатизации», которые являются предметами нашего исследования. Так, информационная система — это совокупность информационных технологий, информационных сетей и средств их программно-технического обеспечения, предназначенных для реализации информационных процессов [1].

Основная цель информационной системы — производство достоверной, надежной, своевременной и систематизированной информации. Отлаженная работа информационной системы будет зависеть от уровня подготовленности к профессиональной деятельности специалиста данной сферы.

Информационная система является частью организации, а ключевые элементы любой организации — структура и органы управления, стандартные процедуры, персонал, субкультура. Для создания и использования информационной системы необходимо сначала понять структуру, функции и политику организации, цели управления и принимаемых решений, возможности компьютерной технологии.

Информационные системы можно разделить на две основные группы: системы информационного обеспечения и системы, имеющие самостоятельное целевое назначение и область применения [2].

Системы информационного обеспечения входят в состав любой информационной системы. Данные системы способствуют значительному повышению эффективности и скорости информационного обеспечения, однако при этом резко возрастает угроза сохранности информации.

Отметим следующие особенности такой системы: многоуровневая взаимная адаптация компонентов системы, гибкое перераспределение вспомогательных функций между компонентами, в зависимости от конкретной задачи и хода ее решения; совместный анализ и синтез информации; обработка и представление информации в виде, соответствующем оптимальным значениям психологических факторов сложности решения.

Проанализировав основные аспекты разработки и функционирования информационных систем, попытаемся определить содержание профессиональных знаний, умений, навыков ИТ-специалистов. С этой целью выделили объем и содержание функциональных обязанностей ИТ-специалистов, указанных в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

Функциональные обязанности ИТ-специалистов

Должность	Функциональные обязанности
Ведущий инженер-программист	Планирует и организует работу отдела и осуществляет контроль за исполнением решений. Проводит необходимую работу по обеспечению эффективного использования информационных систем, <i>по выбору конкретного средства обеспечения необходимого уровня информационной безопасности</i>
Специалист по ИТ	Обеспечивает работу ИТ-оборудования, включая компьютеры, принтеры, сканеры, сетевые, стандартного системного программного обеспечения устройства. Осуществляет запуск в эксплуатацию, ремонт и модернизацию ИТ-оборудования. Проводит профилактические работы на ИТ-оборудовании
Главный специалист по информационной безопасности	Занимается организацией и координацией работ, связанных с защитой информации; выявлением угроз безопасности информации, формированием модели угроз, разработкой политики безопасности информации, выявлением и обезвреживанием угроз; регистрацией, сбором, хранением, обработкой данных о всех событиях в системе, которые имеют отношение к безопасности информации
Специалист высшего уровня квалификации	Обеспечивает бесперебойную и надежную работу отдела. Выдает конкретные задания сотрудникам отдела. Оперативно рассматривает меры по устранению неисправностей. Оказывает помощь подчиненным сотрудникам и следит за соблюдением ими правил эксплуатации вычислительной техники
Инженер-программист	Проводит профилактический осмотр, поддерживает в исправном состоянии компьютерную технику. Планирует и организует работу единой телекоммуникационно-информационной сети. Создает, наполняет и поддерживает базы данных и банки знаний по отделу, технически сопровождает учебный процесс. Реализовывает задачи по обеспечению информационной безопасности
Администратор сети	Обеспечивает защиту информационных ресурсов от доступа к ним посторонних лиц с помощью собственных защитных механизмов и встроенных возможностей ОС. Централизованно управляет информационной безопасностью в сетях. Контролирует действия пользователей в ИС организации и организывает оперативное реагирование на факты и попытки НСД. Определяет права доступа пользователей в сети
Сотрудник группы безопасности	Обеспечивает контроль за защитой наборов данных и программ, помощь пользователям, организацию общей поддержки групп управления защитой и менеджмента в своей зоне ответственности
Оператор	Содержит в порядке входящую и исходящую корреспонденцию. Обеспечивает подключение локальных пользователей к электронной почте и ведет их учет. Контролирует информационную безопасность при передаче сообщении по электронной почте

Анализ функциональных обязанностей показал, что ИТ-специалист должен иметь знания, практический опыт, владеть методами и средствами защиты информации. При реализации знаний и умений в практической профессиональной деятельности должен ставить цели и формировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций; самостоятельно работать на должностях, тре-

бующих аналитического подхода; владеть необходимыми навыками практической работы в сфере информационной системы и безопасности; уметь использовать полученные знания в своей практической деятельности; обладать способностью переоценивать накопленный опыт, приобретать новые знания в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики, приобретать новые знания, используя современные информационные технологии.

Каждая из информационных систем соотносится с определенной частью реального мира — сферой деятельности человека, выделенной и описанной в соответствии с некоторыми целями и называемой предметной областью. Это описание представляет собой: совокупность сведений обо всех объектах, явлениях, фактах и процессах, выделенных с точки зрения рассматриваемой деятельности; описание отношений между выделенными элементами; описание всех возможных воздействий на элементы и отношения между ними в результате осуществления деятельности.

В рамках предметной области осуществляется такая деятельность, которая воплощается в задачах пользователей АСУ, реализующих их цели. Особенностью предметных областей пользователей является их рекурсивность. Предметная область пользователя, для которого другой пользователь является объектом деятельности, включает в себя сведения о его предметной области [3].

Деятельность ИТ-специалиста представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из личностного, содержательного и процессуального компонентов деятельности, содержание которых показано в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Компоненты деятельности ИТ-специалиста

№	Компоненты	Содержание
1	Личностный	Сформированная профессиональная направленность в виде устойчивого интереса и потребности в информационной деятельности Наличие исходных общих дидактических способностей (наблюдательность, воображение, интеллектуальные, речевые, двигательные, экспрессивные, социально-перспективные и др.)
2	Содержательный	О теории процесса информатизации общества как объекта его деятельности. Общественно-политическое содержание, выражающееся в понимании роли человеческого фактора в информационном обмене, диалектическом подходе к рассмотрению информационного процесса. Информационно-организационные дисциплины, проявляющиеся в системно-структурном представлении об объекте своей деятельности, владении методами изучения состояния процесса информатизации, владении методикой анализа информационной деятельности. Об оптимальных условиях протекания процесса информатизации и эффективных средствах направленного влияния на защиту информации в информационных системах. В области базовых и профилирующих дисциплин, проявляющихся во владении правовыми, организационными и программно-техническими методами обеспечения информационной безопасности
3	Процессуальный	Конструктивный, позволяющий осуществлять различные виды планирования профессиональной деятельности в области защиты информации Организаторский, заключающийся в способности организовывать разнообразные способы и методы обеспечения информационной безопасности Коммуникативный, состоящий в умении строить деловые взаимоотношения с коллегами Гностический, заключающийся в готовности познавать закономерности процесса информатизации, в умении правильно анализировать деятельность в информационной системе и ситуаций по обеспечению информационной безопасности

В вузе у студентов формируется потребность в активной познавательной деятельности. Профессиональная направленность складывается на основе признания ценности получаемых знаний для дос-

тижения жизненных целей и осуществления планов профессионального становления. Активность познавательной деятельности в вузе проявляется на базе осмысления социальных целей.

Социальная мотивация деятельности не исчерпывает всех источников внутренней направленности личности. Возникновение профессионального познавательного интереса является прямым результатом учебной деятельности.

Таким образом, важнейший итог обучения и образования студента в вузе — подготовка к профессиональной деятельности. Она определяется системой требований, которые предъявляет общество к специалисту. Характер требований обусловлен условиями процесса информатизации общества. Задача вуза состоит в том, чтобы всей системой учебно-образовательной работы обеспечить подготовку ИТ-специалистов к будущей работе, наиболее полно соответствующей данным требованиям.

Список литературы

- 1 Закон «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.). — [ЭР]. Режим доступа: www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html
- 2 Ярочкин В.И. Информационная безопасность: Учебник для студентов вузов. — М.: Академ. проект. Фонд «Мир», 2003. — 640 с.
- 3 Информационная безопасность: проблемы подготовки специалистов // КомпьютерПресс. — 2002. — № 3. — С. 66–69.

Д.А.Казимова

АТ-мамандардың кәсіптік білім, біліктілік және дағдысының мазмұны

Мақалада АТ-мамандарды дайындаудың мәселелері қарастырылған. Ақпараттық процесінің мәндік сипаттамасының негізгі аспектілері белгіленген. Автормен АТ-мамандардың кәсіптік білім, біліктілік және дағдысының мазмұны талданған. Жеке тұлғалық, мазмұндық және процессуалдық АТ-мамандардың іс-әрекет компоненттері берілген.

D.A.Kazimova

Content of professional knowledge, abilities and skills IT-specialists

This article discusses the training of IT professionals. Studied the basic aspects of the essential characteristics of information processes. The author analyzes the content of professional knowledge and skills of IT professionals. Highlighted components of an IT specialist, consisting of personal, substantive and procedural.

References

- 1 *The Law «On Education» (with alterations and amendments as of 18.02.2014 y)*, [ER]. Access mode: Www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html
- 2 Yarochkin V.I. *Information Security: A textbook for university students*, Moscow: Academic Project. Fond «Mir», 2003, 640 p.
- 3 *ComputerPress*, 2002, 3, p. 66–69.

B.A.Zhetpisbayeva, T.Yu.Shelestova

Ye.A.Buketov Karaganda State University
(E-mail: zhetpisbayeva@mail.ru)

**Early English language teaching as a problem of pedagogical science
and practice of education in Kazakhstan**

Early foreign language teaching is a widely discussed phenomenon. Its importance increases in the Kazakhstan context and with the ideas of multiculturalism and multilingualism. Despite many positive sides to standardizing early English language teaching in Kazakhstan many problems still remain to be tackled. The aim of the article is to give an account of the importance, evaluation and the development perspective of early English language teaching in Kazakhstan. The article investigates the current state of early language teaching and introduces possible changes to improve the quality of primary English language teaching in Kazakhstan.

Key words: early foreign language teaching, young learners, primary education, English language teaching, foreign language learning.

In the message of President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbaev to the people of Kazakhstan «Strategy «Kazakhstan – 2050, New political course of the established state» one of the priority is the role of education in the development of Kazakhstan society [1].

It is undeniable that during the past decades English has been playing an increasingly crucial role in all spheres of life for people around the world. Globalisation has made English a pivotal factor for the development of all countries in terms of economy, information technology, politics, education and cultures [2]. As a result, most countries have realised that the English communicative competence of their citizens must be urgently developed and English pedagogy in all schools must be improved to meet this goal. In many countries, in addition to their own languages, English is used as a second language (ESL). It is used as the medium for teaching and learning in schools, and for official purposes in government and business sections. In many other countries, English is neither a home language nor official language, but rather is taught and learned in schools as a foreign language to prepare students to communicate with foreigners, for example in Kazakhstan English language is international language for communication. In these cases it is known as EFL, English as a Foreign Language. Recently, these countries have extended the time for learning English, and English language teaching has started at the lower levels in primary schools.

The reasons for teaching English to younger children vary. It is believed that young children are more likely to adapt to sound systems and acquire phonological patterns of a new language than adults [3]. Additionally, there has been a call for early commencement of English teaching and learning because of the public disappointment with the poor English learning outcomes of students at secondary and tertiary levels. In some countries, English has been introduced to young students as early as grade 3, for example, Taiwan (in 2005), South Korea (in 1997), and Vietnam (in 1996) [4], while in other countries such as Indonesia, children start learning English from grade 4 [5]. However, the successful implementation of English teaching and learning at lower school levels in these countries is challenging, particularly in terms of teaching methods, teachers' proficiency and the facilitation of teaching and learning improvements.

In keeping with international trends, Kazakhstan, where people learn and use English as a foreign language (EFL) and which has mandated teaching and learning English in schools for more than a hundred years, has realised the increasing importance of the English language. Thus, English teaching and learning

has recently been developed and expanded to include a wider range of people including younger children. It may be useful to recount some of the developments over the last century or so in relation to English teaching and learning in Kazakhstan.

According to Education Development State Program of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 primary foreign-language education is the first stage of new 12-year school. Therefore, there was an essential necessity for working out theoretical and linguo-didactic support of the process of early foreign languages teaching [6].

In the second half of the last century there was much debate as to the benefits of an early start in foreign language education (hereafter FLE). Opinion tended to polarise with detractors arguing that it can actually damage foreign language development and supporters claiming that it can considerably enhance subsequent foreign language learning. Developmental psychology, which emphasises the emotional disposition and intellectual readiness of young children to learn a foreign language [7] and neuro-physiology with its critical period hypothesis and the concept of early brain plasticity [8] were both used to endorse the claims of early language learning but there were also strong counter-arguments, particularly the claim that the more highly developed learning strategies of older learners can compensate for early plasticity [9]. The research into second language acquisition has continued over the last decades, producing variations on the «critical period» theme, as in the «sensitive period» theory, the «tuning in» hypothesis and the «natural sieve» hypothesis, but there still appears to be no conclusive evidence either way. There are in fact so many variables at play and, as Johnstone (1994) points out, age is only one of many determinants of the ultimate proficiency attained in a second or foreign language.

However, there is now general consensus that while a more receptive disposition is only an enabling factor and an early start is neither strictly necessary nor a sufficient condition for the attainment of proficiency in another language, if the right educational environment is produced an early start can be extremely beneficial and facilitate the introduction of a second foreign language at a later stage. Above all, an early start to foreign languages is seen to positively impact on the child's overall language and educational development and in particular to help engender a positive attitude towards other cultures. It is this educational and pedagogical argument which underpins the primary foreign language policy in Kazakhstan.

Early foreign language education has become a priority issue on the agenda of Kazakhstan government with central government agencies and ministries committed to promoting it nationwide. Commitment to multilingualism, the attention to the development of intercultural competences and their contribution towards building Kazakhstan citizenship, as well as the insistence on life-learning as an essential concept in Kazakhstan's new educational policy, have made early language learning a focal point in Kazakhstan programmes and actions.

At the beginning of the 2010s, following the primary school reform, the government set about the ambitious task of introducing foreign languages as a compulsory subject in as many primary classes as possible. The intention was to entrust the teaching to primary teachers already in possession of the necessary competences but shortage of staff thwarted the original intention to start the teaching from the age of 7 to the age of 8, and the idea to embed the language in the curriculum was also difficult to put into practice for the same reason that there were simply not enough class teachers with sufficient language competence. Once again it soon became quite evident that unless the vital problem of teacher training was addressed comprehensively and incisively all plans to generalize primary FLT would be doomed to failure.

Prior to 2004 English has not been a compulsory course in primary schools although some teaching of English has taken place at this level. This has been on a very modest scale although on an increasingly larger scale mostly in urban key schools.

Nevertheless, the teaching of English at this level had not been standardized, due to its unrecognized position in the school curriculum, limited availability of qualified teachers and lack of appropriate teaching materials. The starting age varied from age 8 to age 11 and the weekly time allocation ranged from 1 period to 2 periods depending on the availability of the teachers. The approach to teaching was more often a mixture of the structural and functional, with situational dialogues being the main form of texts along with a strong emphasis on learning IPA to ensure correct pronunciation and intonation at the initial stage.

Most textbooks used for primary schools were produced locally including a few licensed foreign textbooks, such as Brilliant (for Kazakhstan), Round-up (starter). Some schools simply used secondary school English textbooks for the primary level. The transition or continuity from the primary to the secondary has long been a problem but never seriously tackled as there has been very little research conducted on foreign language teaching at the primary level in Kazakhstan.

Since the start of 2004, the government has become increasingly concerned with the upgrading the level of English of all Kazakhstan citizens. It was decided in early 2004 that English would be offered, as an experiment, at primary level from September of that year, starting in cities and then gradually towns and villages. The Basic Requirement for Primary School English was designed and issued at the same time by the Ministry of Education. The Basic Requirement makes it clear that the beginning age is grade 3 (age 8) and the time allocation recommended is 1 time a week, with a minimum of 45 minutes, based on the principle of shorter periods and higher frequency.

The Basic Requirement for Primary School English postulates that the main aims of primary English include:

- to develop pupils' interests, self confidence and positive attitude towards learning English;
- to cultivate the pupils' language sense and enable good pronunciation and intonation;
- to develop the pupils' preliminary ability to use English in daily exchanges and lay a good basis for further study.

Although the Basic Requirement does not enforce any specific method for teaching, the performance descriptors designate a change in methodology. They clearly reflect an activity-based approach, encouraging teaching and learning through listening, speaking, singing, playing, doing, acting, viewing, reading and writing to provide children opportunities to experience the language and facilitate their own discovery of meaning as a first-hand experience. Children are required to do things with English, and the learning process is expected to be a playful and happy experience.

It is also stated in the Basic Requirement that the assessment for primary school English needs to meet with the purposes of enhancing students' overall development and teachers' effectiveness in teaching. Formative assessment is expected to be used as the major method of assessing students' achievement in English. Variety in forms of assessment and opportunities for pupils to choose from the different forms according to their own strength and interests should be the characteristics of the new assessment system for primary schools.

Introducing English into primary schools is not a temporary policy. It is rather a long-term goal and an enterprise to enhance the cultural and educational quality of all the citizens and promote quality-oriented education. To ensure success in primary school English teaching, the Ministry of Education has encouraged the use of satellite TV for both English teachers and school children. A separate channel on satellite TV is used to broadcast primary school English teacher training sessions and actual English lessons for use in classrooms where needed. All textbooks for use in the primary school will have to be reviewed by the national textbook review committee under the Ministry of Education. Most of them are joint-venture productions between a Kazakhstan publisher and a foreign publisher. The government does not welcome complete imports of foreign textbooks but cooperation in textbook writing and production is encouraged, as textbooks by foreign publishers have to be localized to meet the needs of the Basic Requirements and the needs of children in the Kazakhstan contexts. In order to ensure success, the Ministry of Education emphasizes that research in primary school English teaching is to be strengthened and supported. It requires that full time ELT advisors on primary school English teaching be recruited into local educational departments to take responsibility for guiding teaching and research in the area. Demonstration schools and regions are encouraged to carry out experiments and reforms so as to lead the whole area for teaching and research. To protect other foreign languages taught in schools, special support will be given to keep the present number of schools teaching Russian and Kazakh or other foreign languages within the same areas.

The Ministry of Education expects that educational departments at all levels be energetic and committed to taking effective measures to train primary school English teachers. Both pre-service and in-service courses are being developed to prepare and train primary school English teachers. The Ministry of Education requires each province to work out their strategic plans for implementing primary school English teaching in terms of timeframe, scale of teaching and teacher training.

With the government decision to introduce primary English in Kazakhstan and with the issuing of the Basic Requirement for Primary School English, English teaching in the primary school will move gradually from the current 'chaotic' situation towards standardization in terms of its teaching objectives, the beginning age and time allocations. As far as teaching methods and assessment are concerned, the Basic Requirement provides some guidelines for teaching and assessment. Textbooks are also going to be geared more towards children's needs and the level of their cognitive development as the government will make sure that only those textbooks that meet the Basic Requirement and the Kazakhstan context will be recommended. Assess-

ment will enter a new phase of development to better reflect the nature of primary school foreign language teaching.

Despite many positive sides to standardizing primary school English teaching in Kazakhstan, many problems still remain to be tackled. The first and foremost is the training of enough qualified teachers.

With the introduction of primary English, a new college degree for training primary school English teachers is to be introduced and programmes are being designed for training future primary English teachers. At the same time, many of the existing teachers need to go through in-service training as many of them will face the situation of working with lower age groups and they need to acquire new skills and techniques to work with younger learners. Also, the teaching aims and objectives postulated in the Basic Requirement expect primary school teachers to change in many aspects. First, they are expected to change their views about language teaching from a knowledge-based one to an ability-based one. Second, they are expected to change their role from that of a knowledge transmitter to a multi-role educator aiming for the whole child development. Thirdly, teachers are expected to use a more activity-based approach and make the students the center of learning. Fourthly, teachers are expected to change their way of assessing pupils' achievement in learning the language. They need to use formative assessment in addition to using tests, which they are already very familiar with. Last but not the least, teachers are expected to use modern technology in teaching, creating more effective resources for learning and for using the language. In addition to all of these, the teachers' own language proficiency need to be improved, without which other roles can hardly be fulfilled.

For any educational change, teachers are the crucial factors as they are the implementers of the new ideas. Their contributions to and participation in the innovation are essential. Without their willingness, understanding, cooperation and participation, there can be no changes [10, 11]. However, teachers have to accommodate new beliefs and see themselves in new roles and this can be very demanding [12]. Furthermore, one's belief systems can not be changed overnight. The change required of teachers can only be supported through involving them in their professional doings and reflection; as Fullan [13] points out that '(it) is what people develop in their minds and actions that counts. People do not learn or accomplish complex changes by being told or shown what to do. A deeper meaning and solid change must be born over time». We need to be fully aware of the fact that conceptual change is a difficult and lengthy process [14] and the new beliefs or ideas will have to be gradually incorporated into the teachers' own belief structures through continuous practice and reflections so that adjustments can be made in their own thinking [15].

English language teaching in Kazakhstan has entered a new era with the introduction of primary English. There is an obvious shift of paradigm from the structural audio-lingual approach to a global approach to language education through activity-based learning in the primary school. Increasing numbers of teachers, teacher educators and researchers are now beginning to devote themselves to the study of language teaching with young learners. New textbooks are being developed and teacher training programmes at primary and secondary levels are being funded by both the national and local governments. Many teachers are beginning to realize the need to change their beliefs about language and language learning, and the need to acquire new skills and techniques in teaching and in assessment according to the new concepts in teaching and learning and according to the needs of their students. Research into primary school English teaching and teacher training are urgently needed to ensure a better understanding so as to better inform and improve practice.

References

- 1 Послание Президента Республики Казахстан — Лидера нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства». — 14 декабря 2013 г. — [ЭР]. Режим доступа: www.akorda.kz
- 2 Картер Р., Нунан Д. Обучение английскому языку людей других языков. — Кембридж: Изд-во Кембридж. ун-та. — 2001. — С. 1–6.
- 3 Ли П., Аяман Х. Английский язык в начальном образовании во всем мире // Проблемы начального образования. — Мельбурн, CAE Press. — 2004. — С. 1–15.
- 4 Скот М., Луи Чен. Английский язык в начальных школах в Тайване // Проблемы начального образования. — Мельбурн: CAE Press. — 2004. — С. 51–71.
- 5 Джонс М. Противоречия: внедрение английского языка в начальные классы Японии // Начальные школы: Проблемы начального образования. — Мельбурн: CAE Press. — 2004. — С. 129–149.
- 6 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг., утвержденная указом Президента Республики Казахстан № 1118 от 7 декабря 2010 г. — [ЭР]. Режим доступа: www.akorda.kz
- 7 Гезель А. Тенденции развития в языковом поведении // F.L.Bulletin № 49. — 1998. — С. 6–9.

- 8 Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. — М.: Изд-во Принстонского университета, 1999. — 203 с.
- 9 Парререн К. Психологические аспекты раннего обучения новых языков // IRAL. — 2000. — № 14. — С. 135–142.
- 10 Браун К. Ключевые вопросы во внедрении инноваций в школах // Учебный план ELT. — Оксфорд: Блэквелл. — 2004. — № 1 (1). — С. 32–39.
- 11 Уайт В. Учебный план ELT. — Оксфорд: Блэквелл. — 1990. — 235 с.
- 12 Ведел М. Изменение учебного плана ELT в 21-м веке: планирование и внедрение // Международная конференция по вопросам английского обучения. — Китай. — 2001. Май. — С. 145–165.
- 13 Фулан М.Г. Причины и процессы внедрения и продолжения // Изменения в управлении в образовании: проблемы и перспективы. — Лондон, 1992. — С. 109–131.
- 14 Шампень А., Гастон Р.Ф. Изменения в когнитивных структурах у студентов // Познавательная структура и концептуальное изменение. — Нью-Йорк: Академия, 2003. — С. 168–179.
- 15 Ламб М. Изменения в обучении иностранному языку как второму // Журнал ELT № 49/1. — 1995. — С. 72–79.

Б.А.Жетписбаева, Т.Ю.Шелестова

Қазақстанда ағылшын тілін ерте жастан оқыту қазіргі педагогикалық ғылым мен білім беру тәжірибесінің мәселесі ретінде

Қазіргі таңда шет тілдерін ерте жастан оқыту — кең талқыланатын тақырыптардың бірі. Көптілді білім беру идеяларының мәнмәтінінде ағылшын тілін ерте жастан оқытудың маңыздылығы Қазақстанда күннен күнге артуда. Шет тілдерін ерте оқыту саласындағы көптеген жағымды үдерістерге қарамастан, әлі де шешілмеген көп мәселе бар. Мақалада Қазақстанда ерте жастан ағылшын тілін оқытудың болашағы талданып, оған баға берілді және ерте жастан оқытудың қазіргі кездегі жай-күйі мен қазақстандық мектептерінде ағылшын тілін оқыту сапасын арттырудың ықтимал жолдары қарастырылды.

Б.А.Жетписбаева, Т.Ю.Шелестова

Раннее обучение английскому языку как проблема современной педагогической науки и практики образования в Казахстане

В статье отмечено, что на сегодняшний день раннее обучение иностранным языкам — широко обсуждаемая тема. В контексте идей полиязычного образования авторами показана возрастающая с каждым днем важность раннего обучения английскому языку в Казахстане. Подчеркнуто, что, несмотря на положительные процессы в области раннего обучения иностранным языкам, многие проблемы все еще остаются нерешенными. В данной статье даны анализ и оценка перспективы развития раннего обучения английскому языку в Казахстане. Рассматриваются текущее состояние раннего обучения и потенциальные пути улучшения качества преподавания английского языка в школах Казахстана.

References

- 1 The message of the President of the Republic of Kazakhstan of the Leader of the nation N.A.Nazarbayev to the people of Kazakhstan «Strategy «Kazakhstan – 2050»: new political policy of the taken place state», December 14, 2013, [ER]. Access mode: www.akorda.kz
- 2 Carter R., Nunan D. *Teaching English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 1–6.
- 3 Lee P., Ayaman H. *Global English and primary schools: Challenges for elementary education*, Melbourne: CAE Press, 2004, p. 1–15.
- 4 Scott M., Liu Chen P. *Global English and primary schools: Challenges for elementary education*, Melbourne: CAE Press, 2004, p. 51–71.
- 5 Jones M. (2004). *Global English and primary schools: Challenges for elementary education*, Melbourne: CAE Press, 2004, p. 129–149.
- 6 State program of a development of education of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020, approved by the Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 1118 of December 7, 2010, [ER]. Access mode: www.akorda.kz
- 7 Gesell A. *Development Trends in Language Behaviour* // F.L.Bulletin, 49, 1998, p. 6–9.
- 8 Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*, Moscow: Princeton University Press, 1999, 203 p.
- 9 Parreren C. van. *IRAL*, 14, 2000, p. 135–142.
- 10 Brown S. *Curriculum*, 1 (1), 2004, p. 32–39.

- 11 Uaiyt V. *The ELT Curriculum*, Oxford: Blackwell, 1990, 235 p.
- 12 Wedell M. *International Conference on College English Teaching*, China, May, 2001, p. 145–165.
- 13 Fullan M.G. *Managing change in education: individual and organizational perspectives*. Paul Chapman, London, 1992, p. 109–131.
- 14 Champage A.B., Gunstone R.F. *Cognitive Structure and Conceptual Change*, New York: Academic Press, 2003, p. 168–179.
- 15 Lamb M. *ELT Journal* № 49/1, 1995, p. 72–79.

UDC 37.041

Ye.V.Bodrova, I.A.Bobykina

Chelyabinsk State University (E-mail: bobykina-ia@mail.ru)

Early learning a foreign language — the first stage of continuous language self-education

The article describes the early teaching of English. The authors suppose that younger school age is the most sensitive period for developing a skills of continuous language self-education. Namely these skills allows the person to develop her abilities in the future. However, the key to success is the correct organization of the educational process that considers individual characteristics and interests of the learner.

Key words: early learning, sensitive age, self directed learning, intrinsic motivation, theatrical games.

Educational institution is along with the family the most important institution of socialization of the children. In the stable development period of the society education as a mechanism for relaying knowledge accumulated by mankind viewed the learner as the object of the impact. Modern conditions of integration and transformation of the global community, reducing of reproductive activity, widespread dissemination of innovative creative processes led to changes in the system of language education. Firstly, the learner becomes the subject of an educational process which is built on the basis of his personal way. Secondly, along with the social significance a foreign language is also a personal need. It is becoming ever more important to be able to successfully interact with people with other cultures and languages. Accordingly, foreign language learning starts early not to miss and use advantage of the sensitive period of younger school age. The psychological studies and experiments have confirmed that.

The main aim of early teaching is to learn gradually how to learn a foreign language, i.e., becoming an effective language and culture learner, because these skills acquired at an early age are fixed for life and provide a solid basis for continuous language self-education. It is the self-managed process of actively assign a new social experience during the foreign language learning [1]. The strategies of self directed learning are the great tools for understanding what methods and techniques are effective personality. And once the learner knows how to learn he is ready to teach himself anything.

Clearly, one of the main objectives of early learning foreign language is the development of an intercultural communicative competence. According to D. Hymes learning is a process of personal knowledge construction and meaning-making. It is both a cognitive (intra-individual) and a socioculturally (inter-individual) constructive process. As a cognitive constructive process, learning involves reorganising and restructuring, as well as interpreting information. It involves the individual making sense of new knowledge by mapping it onto his/her existing framework of knowledge, thereby restructuring the individual's conceptual map. As a socioculturally constructive process, learning is socially situated and mediated towards the construction of knowledge, in social action, within its cultural, historical, and institutional setting. Through interaction, individuals develop a framework for interpreting experience, congruent with the cultural system. Within this view of learning, teaching and learning are simultaneously linguistic and sociocultural acts [2]. Involving learners in linguistic and sociocultural acts can be successfully by using of game technologies. Game allows the learner first emotionally and then intellectually mastere the whole system of human relations. They are a complex effect on his/her intellectual, emotional, volitional, communicative and others qualities.

It was established that the child learns a language only in a vital communication that provides true intrinsic motivation. According to E.V. Passov, creating everyday situations at the lesson gives learner to «penetrate» in the culture itself. In addition to this, using authentic video, audio or printed materials significantly increase the degree of «penetration» into someone else's cultural and social reality, help to understand verbal and nonverbal behavior of the English speaking people [3]. That's why one of the most important aim of foreign language teaching is to make the learning process as a real communication. M.V. Stronin the author of the study «Learning games at English lessons» divides games into the following categories:

- 1 game of listening;
- 2 vocabulary games;
- 3 language games;
- 4 phonetic games;
- 5 spelling games;
- 6 games to work with the alphabet;
- 7 grammatical games;
- 8 lexical and grammatical exercises [4].

Bearing in mind the needs, individual characteristics and interests of the younger learner (need to move, communicate, draw, design, facial expressions, be individuals) theatrical games are the most effective methods of forming communicative, social, cultural, self-learning skills.

Researching the concept of a theatrical play, we have come to a conclusion that, there is no particular definition of a theatrical play in psychological and pedagogical studies. For example, children's theater activities L.S. Vygotsky sees as dramatization, E.L.Trusova uses this notion as synonyms for «theatrical play», «theater-play activity and creativity» and V.N. Vsevoldovsky — Gengross understands them as «game-dramatization» — dramatic play, which are characterized by «the presence of the artistic image and dramatic action».

The more comprehensive concept of a theatrical play, in our opinion, is presented by such researchers as L.V. Artemova, L.V. Voroshnina, L.S. Furmina who see the game as a theatrical enactment, the works of literature: fairy tales, short stories, specially written plays. The characters of the literature books become actors and their adventures, life events, modified by child fantasy — a storyline. Thus, the characteristic features of theatrical games are literary or folk basis of the content and the presence of spectators.

Theatrical games have a diverse arsenal of aids, such as different types of desktop theatre: soft toys, wooden theater, tapered theater, folk toys and plane figures, finger theater.

Theatrical games can be divided into two main groups: the dramatization and directing games. In dramatization games, according to O. Akulova, learner, playing the role, as an artist, creates a self-image through the complex of verbal and nonverbal expressiveness. The type of dramatization games is simulating games, with the help of which, learners can imitate the images of animals, people, literary characters; role-play the dialogues based on the text; staging performances. In the director's game artists are toys or their deputies, and the child, organizing activities as a writer and director, manages and voicing the characters and commenting on the story, using different means of verbal expression. The types of director's games are determined according to a variety of theaters, used in kindergarten: desk, flat, puppet (bibabo, fingerling, puppets), etc. [5].

According to games researches such as L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, N. Mihaylenko, theatrical game, in its structure, is similar to a role-play games, because in the theatrical games as in the role-play game the speech formation in organized models of communication comes out on the first place. The difference is that in theatrical games, except forming foreign communicational skills, our aim is to form an socio - cultural skills too. The plot in a theatrical game is based on a literature books, fairy-tails that contributes to the formation of culturally oriented speech patterns. For example, a theatrical play «Miss. Polite», derived from the need to teach children using polite words in different situations. The idea is that fairy tale character Miss. Polite knows only polite words «Good morning, Good night, Thank you». Introducing the characters in the form of finger puppets, which appear in different situations, the teacher has a chance to teach children the etiquette of another country. For the formation of comradeship, cooperation, support, gender education the appropriate game is dramatization of «Castle In A Fire». The plot is based on the tales of the brave prince and defenseless princess in distress. The idea is that the princess locked in a castle, which sets in the fire by the evil dragon. It all starts with the seine as the dragon breathes fire on the tower in which the princess is locked. Princess asks for a help «Help me!». Prince appears on his faithful horse (you can use the means at hand chair, broom to sweep the floor, etc.) and saves the princess «Jump on my horse», at the end of Princess

thanked Prince «Thank you». So the story is taken from fairy tales, and the role represents a human or animal, which is characterized by typical symptoms in a particular game, and at a certain time.

Theatrical games in addition to the foreign-language skills formation and acculturation of the language, contribute to the development of learner's creative abilities. So, S.A. Kozlova, T.A. Kulikova see a connection of the children's foreign-language skills development at the time of the theatrical play to create a truthful image of the character, children need to understand what the character is, why does he or she behave like that, think about the conditions, feelings, and be able to analyze and evaluate actions. Reading an authentic literature or view the print or video — materials is very important activity to create children's visions. During the reading, viewing, presentations or video cards series to learner, they get acquainted with the vocabulary of the English speech phrases, get impressions and create the image of the character. The older the learner, the richer his or her imagination, feelings, impressions of the surrounding life, and also he or she has more vocabulary in the English language to express their feelings, and the easier for him or her to get into the role of the character [6].

In order to create a positive perception of the other country's reality, to bring up a sense of tolerance in children, it is important to organize theatrical games, because the characters of the foreign language culture are differ from the characters in fairy tales and literary books of the learners's native culture. In most cases children misunderstand or have a desire to compare these characters and figure out who is better and who is worse. The task of the teacher when meeting children with another culture is, above all, to create a positive image or a complete image of the character, to neutralize the language and cultural barriers with no — or a personal assessment. For example, in our country, the most prominent and long-awaited holiday is the New Year, and in the English-speaking countries it is the Christmas day, the characters are also different in our country — Ded Moroz, and in English-speaking countries — Santa Claus. People also celebrate these holidays in a different dates. Russian children know well the New Year holiday, as it is celebrated at the family and for all families it has similar traditions. The Christmas holiday is becoming a new and confusing for children, so the aim of the teacher is to organize activities in class, which help to remove cultural barriers and to explain these discrepancies. Organizing theatrical staging games, suitable organization of extracurricular activities, writing scripts, making costumes, decorations, invitations tickets for relatives serve all purposes. Also these activities fills the lessons with meaningful activities, joyful expectation, and in an interesting way contribute to the development of learner's cultural skills.

Thus, in the process of organizing or playing theatrical games the main skills and abilities are socio-cultural knowledge of traditions and values of the English-speaking countries, foreign language skills — the development of vocabulary, grammar and basic etiquette models, as well as foster a sense of tolerance for the culture and traditions of the English — speaking country. Moreover the game produced such vital qualities as attentiveness, diligence, memory, perseverance, persistence in achieving goals. The most important is that early learning a foreign language make the effective basis for further continuous language self-education.

References

- 1 Бобыкина И.А. Технологическая поддержка формирования культуры языкового самообразования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. — 2011. — № 1 (2). — С. 121–127.
- 2 Нутес Д. Коммуникативная компетентность // Социолингвистика: Международное руководство Науки о Языке и Обществе. — 1987. — С. 219–229.
- 3 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения разговорной речи на иностранном языке. — М.: Образование, 1991. — 223 с.
- 4 Стронин М.В. Изучение игр на уроках английского языка. — М.: Образование, 2001. — 370 с.
- 5 Акулова О. Театральные игры // Дошкольное образование. — 2005. — № 4. — С. 24–26.
- 6 Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. — М.: Академия, 2000. — 234 с.

Е.В.Бодрова, И.А.Бобыкина

Шет тілін ерте жастан оқу — өздігінен тілді үздіксіз меңгерудің бірінші сатысы

Мақалада ағылшын тілін ерте жастан оқыту мәселелері қарастырылды. Авторлар төменгі мектеп жасы өздігінен тілді үздіксіз меңгеру дағдыларының дамуы үшін ең сезімтал кезең екендігі туралы айтады. Дәл осы қасиеттер адамға өзінің қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді. Дегенмен, табысқа жетудің жолы — оқушының жеке дара қасиеттері мен қызығушылықтарын есепке алатын оқу үдерісінің тиімді ұйымдастырылуы.

Е.В.Бодрова, И.А.Бобыкина

Раннее изучение иностранного языка — первый этап непрерывного языкового самообразования

В статье описывается раннее обучение английскому языку. Авторы полагают, что младший школьный возраст является наиболее подходящим периодом для развития навыков непрерывного языкового самообразования. Именно эти навыки позволяют человеку развивать свои способности в будущем. Однако ключом к успеху, подчеркнуто в статье, является правильная организация образовательного процесса, которая учитывает индивидуальные черты и интересы учащегося.

References

- 1 Bobykina I.A. *Professional project: ideas, technologies, results*, 2011, 1 (2), p. 121–127.
- 2 Hymes D. *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, 1987, p. 219–229.
- 3 Passow Ye.I. *Communicative method of teaching foreign language speaking*, Moscow: Obrazovanie, 1991, 223 p.
- 4 Stronin M.V. *Learning games at English lessons*, Moscow: Obrazovanie, 2001, 370 p.
- 5 Akulova O. *Preschool education*, 2005, 4, p. 24–26.
- 6 Kozlova S.A., Kulikova T.A. *Preschool Pedagogy*, Moscow: Academy, 2000, 234 p.

Л.А.Калашникова

Гимназия № 7 «Сибирская», г. Новосибирск, Россия
(E-mail: kalashnikova_23@mail.ru)

Основы социальной зрелости подростков и возможности их формирования в условиях общеобразовательного учреждения

В статье анализируется феномен зрелости личности как социальный критерий качества её развития на каждом возрастном этапе. Автор обосновывает возможности педагогического сопровождения для формирования социальной зрелости личности. Более подробно рассматривается подростковый возраст учащихся общеобразовательного учреждения, когда на этапе перехода к взрослости формируются основы социальной зрелости, предлагается технология их формирования средствами краеведения в разнообразной учебной и внеурочной деятельности. Кроме того, автором определяются уровни сформированности основ социальной зрелости подростка и критерии отслеживания эффективности предлагаемой технологии.

Ключевые слова: основы социальной зрелости подростка, этапы социализации, подростковый период, краеведческое воспитание, общеобразовательное учреждение, учебная деятельность, внеурочная деятельность, личность, подростковый возраст.

Феномен социальной зрелости выступает интегративной качественной характеристикой личности, определяющей ее социальную сформированность, которая проявляется в способности видеть социально значимые жизненные цели, эффективно выстраивать в соответствии с ними траекторию своего жизненного пути, конструктивно решать проблемы социального взаимодействия, реализовывать личностно-профессиональные устремления, активно участвовать в социально-политической жизни страны, бережно относиться к традициям своего народа, своей семьи.

С учетом позиций современной теории воспитания и образования *зрелость*, с нашей точки зрения, представляет собой достоверный социальный *критерий качества* развития личности на каждом рубежном онтогенетическом этапе. Зрелость как интегральный критерий качества развития личности отражает полифункциональность современной воспитательно-образовательной системы, многомерность модели ее функционирования, конкретизирует цели и задачи воспитания на каждом возрастном этапе. Все это предполагает такую организацию воспитательной системы, которая на основе конкретных социокультурных и иных условий способствовала бы максимальному развитию потенциала личности учащихся, формированию основ их социальной зрелости, учитывая возрастные этапы (рис. 1).

Каждому возрастному этапу соответствует свой социальный критерий качества, несущий специфические характеристики развивающейся личности, уровень социальной зрелости.

От рождения до 35 лет, как указывают многие исследователи (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.М.Егорычев и др.), — самое благоприятное время для раскрытия всех биологических и социальных программ человека. Именно этот этап является прогрессивным в формировании социальной зрелости личности. 35 лет — это пик интеллектуального, эмоционального, физического, социального и духовного развития. Именно этот период является самым эффективным в плане педагогического воздействия.

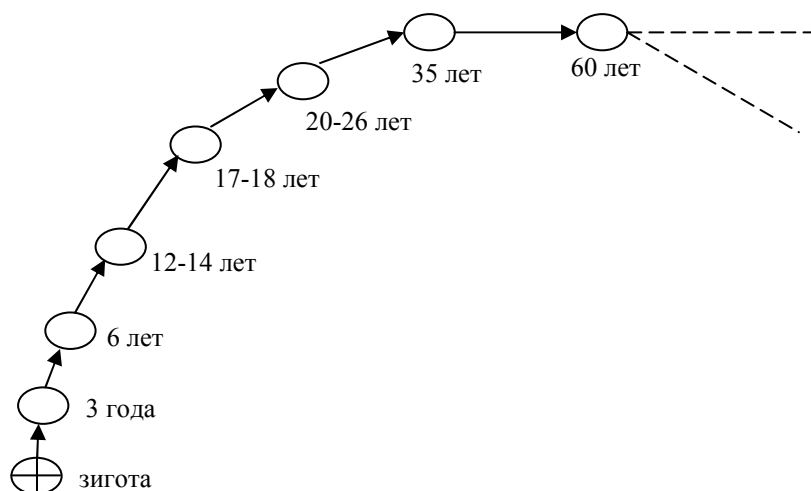


Рисунок 1. Возрастные этапы социализации человека

Последующий этап, от 35 до 60 лет, — это этап стабилизации, на котором человек в большей мере проявляет качества адаптации, когда полученные ранее качества социальной зрелости укрепляются, становятся более содержательными. В 60 и более лет человек находится в состоянии оптимальной зрелости, когда цель, смысл жизни, ее ценности понимаются в особом духовном измерении. Человек находится в состоянии высокого осмысления бытийного мира, имеет две жизненные траектории: движение вперед, с сохранением наработанного потенциала, либо траектория угасания, снижение всех жизненных потенций (интеллектуальных, физических, иных).

Учитывая все этапы развития и социализации человека, строится его «педагогическое сопровождение» от рождения в течение всей жизни. Цель «педагогического сопровождения» — формирование гармонической, социально зрелой личности, поддержание этой целостности (зрелости) в течение всего жизненного цикла. С учётом понимания динамики социального онтогенеза человека социальная зрелость, по нашему убеждению, — *это форма проявления такой системной организации социального развития субъекта, которая отражает его готовность и способность к наиболее полной социальной самореализации в конкретных культурно-исторических условиях в течение всей сознательной жизни.*

Именно поэтому основной целью воспитательной системы любого образовательного учреждения должно выступать *формирование основ социально зрелой личности учащегося, подготовленного к жизни в меняющемся обществе, ориентированного на вечные общечеловеческие ценности как основу здоровой жизни, интеллектуально развитого, с активной жизненной и гражданской позицией.*

Стержень социальной зрелости личности учащихся общеобразовательной школы выражают социально-нравственные качества личности, такие как духовно-нравственная позиция, эколого-краеведческое мировоззрение, интеллектуальная развитость, самостоятельность действий, умение сотрудничать, независимость суждений, эмоциональная стабильность, привычки ведения здорового образа жизни, ответственность за сделанный выбор, социальная и гражданская активность, способность к творчеству, саморазвитию и самоактуализации.

В подростковом возрасте, на этапе перехода к взрослости формируются основы социальной зрелости. Они являются *социально-личностной предпосылкой всякого сознательного поступка или действия, необходимым условием для дальнейшей социализации личности подростка и его вхождения в мир взрослых.* Степень сформированности зрелости выступает основой для дальнейшей воспитательной деятельности по формированию социально значимых качеств и свойств личности. Результат сформированности основ социальной зрелости личности подростка обусловлен его возрастом и характеризует *уровень развития личности, ее способность к оптимальным и адекватным отношениям, взаимодействиям с социальным миром, другими людьми, готовность к личностному и профессиональному самоопределению, ориентацию на творческую, трудовую деятельность, создание семьи, а также повседневное проявление активной социально-политической позиции.*

Основы социальной зрелости личности подростка отражают способность личности к готовности эффективно включиться в систему социальных отношений российского общества. Основы социальной зрелости личности учащихся подросткового возраста — это сложное системное образование,

включающее следующие компоненты: *знаниевый* (история, культурные традиции и природные особенности Сибирского региона, их роль в развитии российской культуры и цивилизации); *компетентностный* (учебно-познавательный, ценностно-смысловой, информационный, социально-трудовой, общекультурный, личностного совершенствования, коммуникативный) — способность эффективно адаптироваться к современным социокультурным условиям родного края, России в целом. Результат сформированности основ социальной зрелости личности подростка общеобразовательного учреждения является лишь определённым уровнем её возрастной зрелости и выступает предпосылкой для построения воспитательной программы его дальнейшего развития и самосовершенствования.

Формирование основ социальной зрелости личности учащегося средней школы — процесс динамический, он не заканчивается на определенном возрасте. Объектом нашего социально-педагогического исследования были определены учащиеся 6–9 классов. Это подростковый возраст 11–16 лет, для которого характерными новообразованиями являются стремление к самообразованию и самовоспитанию, определение склонностей и профессиональных интересов. Переход от детства к взрослости составляет главный смысл и специфическое отличие этого этапа от других возрастных стадий.

Подростковый период в педагогике рассматривается как сложный возраст, требующий особого психолого-педагогического сопровождения.

Переходный возраст (11–14 лет) характеризуется тем, что у подростка созревают способности мыслить абстрактно и классифицировать высказывания независимо от их содержания, по их логическому типу (выведение по типу «если – то», различение по типу «или – или», включение частного случая в класс явлений, суждение о несовместимости и т.д.) [1]. «Общее решительно преобладает над частным. Создаются собственные теории политики, философии, формулы счастья и любви. Этот возраст характеризуется качественными сдвигами в развитии интеллекта — рождение гипотетико-дедуктивного мышления, способности формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль. В то же время черты интеллектуального развития сочетаются в разных пропорциях с конкретностью, образностью мышления. Сохраняется потребность в ярких, живых впечатлениях» [2]. Развитие же интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового [3].

Ведущей деятельностью подростков, считает Д.Б. Эльконин [4], является общение в различных формах коллективной работы, имеющей социально значимый характер. Включаясь в такую деятельность, подростки учатся строить взаимоотношения как со своими сверстниками, так и со взрослыми людьми, решать определенные задачи, выполнять жизненные требования, подчиняться нормам, принятым в коллективе и обществе.

В социальном плане подростковая фаза — продолжение процесса первичной социализации. Развитие самосознания — центральный психический процесс переходного возраста [5]. Перестройка самосознания связана не столько с умственным развитием подростка (когнитивные предпосылки для нее уже созданы раньше), сколько с появлением у него новых вопросов о себе и новых углов зрения и контекстов, под которыми он рассматривает себя, свой круг интересов и ценностей. Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка — поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод.

Формирование мировоззрения всегда связано с социальным самоопределением личности, поиском себя. Мировоззрение представляет собой систему представлений об общих принципах и основах бытийного мира, жизненную философию человека, сумму и итог всех его знаний. Усвоение индивидом определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой), способность личности к теоретическому и абстрактному мышлению являются познавательными (когнитивными) предпосылками мировоззрения. При этом мировоззрение — это не просто логически связанная система знаний, а система убеждений человека, сформированные у него ценностные ориентации.

Мировоззренческие установки подросткового периода достаточно противоречивы. Разнообразная информация, зачастую противоречивая, поверхностная, складывается в голове у подростка в своеобразный винегрет, в котором все перемешано. Суждения, серьезные и глубокие, часто переплетаются с детскими и наивными, что абсолютно нормально для этого возраста.

Проявлениями подросткового возраста являются любознательность, любопытство, особенно у младших подростков. Подростки открыты к восприятию нового, интересного. На этой основе целесообразно вести формирование познавательных интересов учащихся. Интересы подростков, как правило, неустойчивы, характеризуются разнообразием и широтой. Сочетание различных видов деятельности позволяет удовлетворять разнообразные интересы учеников, а также может способствовать их развитию, вплоть до формирования профессиональных интересов. Именно в подростковом возрасте начинает складываться профессиональная направленность личности.

Активность подростков в овладении различными видами деятельности связана с ведущим новообразованием данного возраста — чувством взрослости, что побуждает к самоутверждению, вызывает социальную активность. Активность школьников в данном возрасте целесообразно направить в русло социально значимой деятельности [6].

Данный возраст интенсивно усваивает из мира взрослых ценности, нормы и способы поведения, которые превращаются в требования к поведению других людей и собственному, в критерии оценки и самооценки. Именно в этом возрасте усваиваются нравственные понятия, формируются убеждения и идеалы, а также мировоззрение. Ценностные же отношения школьников закладываются в процессе совместной деятельности с другими людьми.

Широкими возможностями для формирования основ социальной зрелости личности подростка обладает грамотно организованная на базе общеобразовательного учреждения краеведческая работа. Организация различных видов деятельности в процессе краеведческой работы в школе позволяет привлечь к ней учащихся с разными интересами и возможностями, для начала — к отдельным видам деятельности (интересным и доступным для учащихся), а затем и к другим [6]. Школьным краеведением может быть обеспечено сочетание развития теоретического мышления, с сохранением конкретности, что является важным аспектом для подросткового возраста.

Ценностные ориентации — важнейший компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения или стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (здоровье, познание, творчество, труд, мораль и т.д.). Значит, формирование ценностных ориентаций является основной целью и сущностью воспитания.

Пытаясь осмыслить специфику организации краеведческой работы с учащимися подросткового возраста, мы обратились к анализу научной литературы, отражающей ценностные ориентации этого возраста. Характеристики ценностных ориентаций подростков приведены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

Ценностные ориентации учащихся подросткового возраста

№ п/п	Ценность	Краткая характеристика
1	2	3
1.	Моральные нормы	Качественные сдвиги в развитии интеллекта подростков (рождение гипотетико-дедуктивного мышления, способности формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль) позволяют им не только усваивать моральные нормы, принятые в обществе, но и осознанно руководствоваться ими, а также судить о тех или иных поступках с точки зрения других людей. Наиболее успешное формирование морального сознания подростка происходит, прежде всего, в ходе практической деятельности ребенка и его общения с окружающими людьми. Именно в реальной деятельности складываются не только моральные понятия, но и чувства, привычки и другие неосознанные компоненты нравственного облика личности.
2.	Мировоззренческие установки	Подростковый возраст — решающий этап в становлении мировоззрения, именно в этот период созревают его когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки. У подростка не просто увеличивается объем знаний, но и расширяется умственный кругозор, появляются теоретические интересы и потребности свести многообразие фактов к немногим принципам. Социальная ориентация личности, т.е. осознание себя частицей, элементом социальной общности, выбор будущего социального положения и тех способов, которыми оно будет достигнуто, входят составными компонентами в мировоззренческий поиск. Поэтому ведущей деятельностью подросткового возраста является деятельность просоциальная, обусловленная желанием занять определенное место в социуме, оценить самого себя в системе «Я и мое участие в жизни общества».

1	2	3
3.	Коллективизм	Подросток стремится утвердиться в обществе взрослых, показать значимость своего «Я» в реальных отношениях общественно полезной деятельности, проявляя мощные коллективистические начала. Ребенок в большей мере стремится к жизни в коллективе, в процессе же коллективной социально значимой деятельности у подростка формируются умение сотрудничать, способность к независимости суждений, социальная активность.
4.	Социальная ответственность	В процессе общения с окружающими подросток постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия какого-либо решения. Для этого ребенку необходимо рассмотреть и оценить возможные альтернативы, главным образом в сфере определения своих ценностных ориентаций, жизненных позиций. Это позволяет ему научиться принимать на себя ответственность за сделанный выбор, а значит, способствует формированию его социальной зрелости.
5.	Самооценка	В подростковом возрасте на первый план выступает самооценка своих достижений в различных видах деятельности, значимость которых (учеба, спорт, хобби и т.п.) может быть разной. Хотя это и снижает значение отметки как стимула к учебе, но одновременно отражает рост самостоятельности ребенка, дифференциацию его интересов, потребности к участию в социально значимой деятельности. Переориентация с внешней оценки на самооценку порождает ряд внутренних содержательных противоречий сознания, что является стимулом для развития личности подростка.
6.	Смысл жизни	Важнейшим в определении смысла жизни в подростковом возрасте является для ребенка открытие своего внутреннего мира. Поиск смысла жизни у подростка связывается со стремлением узнать самого себя, свои способности, возможности, с поиском себя в отношениях с окружающими. В этот период у ребенка возникает необходимость в самоопределении. Задаваясь вопросом о смысле жизни, подросток думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни, таким образом, стараясь не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, насколько она соответствует его индивидуальности.
7.	Семья	Подросток начинает по-новому оценивать свои отношения с семьей. Стремление обрести себя как личность связано с началом активного поиска подростковой уникальной сущности, собственного «Я». Несмотря на усложнение взаимоотношений с родителями, семья как институт социализации личности продолжает играть важнейшую роль в формировании личности подростка.

Выявленные ценностные ориентации подросткового возраста, как правило, получают либо свое полное выражение в контексте социально значимых смыслов и ценностей, либо претерпевают изменения, приводящие к полной смене ценностных установок. Для поддержания и развития ценностных ориентаций учащихся подросткового возраста необходима целенаправленная и специально организованная деятельность, имеющая социально значимые цели и задачи. На наш взгляд, в такой роли может выступать системная краеведческая деятельность.

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражаются особенности его культуры. Набор ценностей, усваиваемых личностью в процессе социализации, определяет именно общество. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая степень осознанности. Они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальных отношений и поведения человека.

Наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека как личности (В.А. Ядов). В структуре личности ценностные ориентации выступают своего рода «координирующим центром» (Р.Г. Гурова), определяющим поведение и отношения.

Ценностные ориентации, усваиваемые в процессе обучения и развития учащихся, зависят от того, в какую деятельность включена личность. Это позволяет сделать вывод о необходимости такой организации воспитательно-образовательного процесса с учащимися подросткового возраста, при которой формирование мировоззренческих идей, эмоционально-ценностных ориентиров, морально-этических норм будет способствовать целенаправленному формированию у подростков основ социальной зрелости (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.С. Макаренко, В.А. Петровский, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э.Эриксон и др.).

Опыт нашей педагогической деятельности в МАОУ «Гимназия № 7» «Сибирская» города Новосибирска показал, что для этого нужен системный подход. В результате экспериментальной деятельности были разработаны и реализованы на практике модель и технология формирования основ социальной зрелости подростков средствами краеведения в условиях воспитательной среды общеобразовательной школы. При создании модели мы ориентировались на интересы учащихся, решая задачу построения образовательной траектории каждого ребенка с помощью краеведения, обеспечивая тесное взаимодействие школьной воспитательной работы и системы дополнительного образования детей.

Максимальная открытость краеведческого воспитания и образования была призвана обеспечить возможность включения любого подростка на любом этапе в краеведческую деятельность. Кроме того, открытость системы подразумевала также и второй аспект — открытость школы городу и региону, тесную связь с социокультурными центрами (театры, музеи, выставочные центры, библиотеки, дома детского творчества, центры туризма и экскурсий и т.д.).

В ходе экспериментально-констатирующего этапа исследования нами были выявлены педагогические условия включения учащихся 6–9 классов в краеведческую деятельность с учетом психологических особенностей подросткового возраста. Результаты диагностических исследований, проводимых с целью установления уровня подготовленности школьников (выявление социального опыта, уровня подготовки к познанию окружающего мира и формированию представлений о нем с учетом жизненных ценностей, ориентиров и планов учащихся, склонности и способности к различным видам познавательной деятельности), использовались в дальнейшей работе по вовлечению подростков в различные формы учебной, внеурочной и досуговой деятельности краеведческой направленности (рис. 2).



Рисунок 2. Формы краеведческой деятельности учащихся подросткового возраста

Содержание многих учебных предметов позволило реализовать основную цель воспитательно-образовательного процесса гимназии — формирование основ социальной зрелости личности учащихся средствами краеведения (табл. 2).

**Формирование основ социальной зрелости подростков
средствами краеведения через содержание учебных предметов**

Учебный предмет	Формируемые социально значимые качества личности	Содержательная характеристика
Предметы естественнонаучного направления (физика, химия, биология, география, экономика)	Эколого-краеведческое мировоззрение, социальная и гражданская активность, патриотизм, толерантность, уважение к другим народам и культурам	Знакомство с научной картиной мира, осознание роли науки, техники, научно-технического прогресса в развитии человеческого общества. С точки зрения реализации краеведческого подхода в данном направлении важно сформировать в теоретической и практической деятельности позитивное отношение к экологической культуре человека, являющегося частью природы. Для этого при отборе содержания материала к урокам естественнонаучного цикла необходимо опираться на культуросообразный подход в проектной деятельности: – на уроках биологии — по охране природы; – на уроках географии — по исследованию родного края; – на уроках химии — по экологическому состоянию почв, водоемов региона; – на уроках физики — по возможности использования экологически чистых видов топлива, новых технологий переработки производства для предотвращения загрязнений окружающей среды. Во время экскурсий на предприятия, выездных практикумов изучается современное состояние и развитие экономики города и региона.
Литература	Нравственные качества, гражданская позиция, ценностные предпочтения	Изучение нравственных, культурных традиций разных народов, знакомство с произведениями древнерусской литературы, которые позволяют лучше понять контекст русской литературы. Знакомство с русской классикой, включение в программу произведений сибирских писателей и поэтов (цикл «Сибирская литература»), при прочтении и обсуждении которых происходят осмысление и присвоение опыта эмоциональной деятельности, осознание нравственных ориентиров. Выполнение подростками творческих заданий к произведениям сибирских авторов: – Зачем В.П. Астафьев в конце рассказа «Васюткино озеро» повествует о различных картах? Начертите Васюткину карту. – В чем различие описания событий в стихотворении Л. Мартынова «Ермак» и летописях о покорении Ермаком Сибири? – Напишите мини-сочинение «Как в поэме П.П. Ершова «Сузге» описан поход Ермака на Сибирь: «разбой», «экспансия» или «освоение новых земель»? Ориентация на воспитывающую и нравственную ценность изучаемых произведений. Включение в программу образцов зарубежной культуры, позволяющее учащимся осознать своеобразие русской культуры, воспитывать толерантное отношение к иным культурам.
Предметы социально-политического цикла (история, обществознание, история Сибири)	Активная жизненная позиция, ответственность за сделанный выбор, независимость, суждений, самостоятельность, умение сотрудничать	Понимание и критическое осмысление общественных процессов и ситуаций, происходящих в мире, стране, регионе и городе. Определение собственной позиции по отношению к явлениям современной жизни, исходя из их исторической обусловленности. Формулировка собственных мировоззренческих взглядов и принципов, соотношение их с исторически возникшими мировоззренческими системами, идеологическими теориями. Конструктивное взаимодействие с людьми с различными убеждениями, культурными ценностями и социальным положением. Осознание себя гражданином России, представителем исторически сложившегося гражданского, этнокультурного, конфессионального сообщества, в частности, представителем Сибирского региона.

Для приобщения подростков к краеведению во внеурочное время был осуществлен отбор различных форм социально значимой деятельности: социальное проектирование, направленное на охрану окружающей среды и благоустройство территорий школы, микроучастка гимназии, района и города; поиск и оформление материалов об истории района и города, их жителях; создание новых экспозиций в школьном музее, посвященных современным боевым и трудовым подвигам сибиряков; передача опыта краеведческой работы младшим школьникам и т.д.

Использование перечисленных выше форм работы способствовало формированию познавательных интересов и способностей учащихся, приобщению их к изучению истории своего края и к участию в его развитии и процветании.

Отбор краеведческого содержания определялся в процессе разработки программ курсов краеведческой направленности как для организации учебного процесса, так и для внеклассной, внешкольной работы и допрофессиональной подготовки учащихся. В течение педагогического эксперимента были разработаны курсы «Любимый город», «Красота движения», «Развитие спорта в Сибирском регионе», «Введение в народоведение», «Рисунок, живопись и скульптура в культуре народов Сибири», «Сибирская литература», «Литературное краеведение», студия изо-прикладного творчества «Сибирский домовенок», «Город мастеров», др.

Краеведческая деятельность является одним из типов поисковой учебной деятельности. В процессе каждого из ориентировочных действий подростки, так или иначе, выполняют поисковую деятельность, которая, в свою очередь, является видом учебной деятельности, направленной на организацию учебного познания в контексте выработки самим учащимся нового собственного опыта [2; 237].

В силу того, что поисковая деятельность является видом учебной деятельности, а краеведческая работа — один из типов поисковой деятельности [7; 351], краеведческая деятельность, как и учебная, закономерно будет являться условием для осуществления целенаправленного процесса, посредством которого учащиеся осваивают новые знания и умения, тем самым стимулируя процесс формирования основ их социальной зрелости.

По определению К.Ф. Строева, одна из задач краеведения — всестороннее изучение своей местности, другая — исследование краеведческого материала в преподавании, где решение первой открывает путь второй [8]. Данное положение определяет роль краеведческого принципа в формировании исследовательских умений учащихся.

Овладение подростками исследовательским методом происходит поэтапно. На первом этапе учащиеся выполняют исследование фронтально, получая на уроке или внеклассном занятии одинаковые задания. На втором этапе исследование становится групповым, но задания, полученные подростками, являются индивидуальными и зачастую становятся частью общего коллективного задания. На этих двух этапах при организации деятельности учащихся гимназии применяется частично-поисковый метод. На третьем этапе используется исследовательский метод. Задания при этом являются как индивидуальными, так и групповыми. Включение подростков в краеведческую исследовательскую деятельность происходит последовательно. Первоначально учащиеся совместно с учителем определяют с выбором темы исследования. Выбор происходит на основе уже полученных учащимися знаний краеведческого характера на учебных занятиях, во внеклассной и внешкольной деятельности, при самостоятельном изучении вопросов краеведения с помощью научной литературы и других источников информации. После выбора темы учащиеся проводят анализ работ, уже выполненных по данной тематике, чтобы избежать повторения, формулируют цель и задачи исследования, выдвигают рабочие гипотезы, составляют план работы, разбивают его на этапы и устанавливают сроки выполнения разных видов работ.

Основной опыт поисковой и исследовательской краеведческой деятельности учащиеся приобретают (в зависимости от предмета исследования), знакомясь с архивными материалами, беседуя со старожилами, посещая библиотеки, музеи, выставки, выполняя постановку эксперимента и обрабатывая накопленные статистические данные, работая с электронными ресурсами и т.д. Затем совместно с учителем ребята формулируют выводы, оформляют сам текст работы и презентационные материалы для защиты проведенного исследования в рамках научно-практических конференций различного уровня.

Для оценки эффективности реализуемой авторской технологии и проявления основ социальной зрелости у подростков средствами краеведения в условиях общеобразовательного учреждения были определены уровни сформированности основ социальной зрелости: *оптимальный* («норма-образец») — сформированные основы социальной зрелости подростка: *социальные и нравственные позиции*;

высокий уровень мотивации на достижение развития своих физических, интеллектуальных и духовных способностей); допустимый (средний уровень сформированности основ социальной зрелости подростка: социальные и нравственные позиции у подростка проявляются не в полной мере; низкий уровень мотивирования на развитие своих физических, интеллектуальных и духовных способностей); критический (очень низкий уровень сформированности основ социальной зрелости подростка: социальные и нравственные позиции у подростка проявляются очень слабо; очень слабый уровень мотивирования на развития своих физических, интеллектуальных и духовных способностей); недопустимый (основы социальной зрелости подростка отсутствуют: социальные и нравственные позиции у подростка практически отсутствуют; спонтанное проявление социальной активности).

Критериями для отслеживания эффективности реализации технологии являются сформированные качества социально зрелой личности:

- *нравственные* (бережное, уважительное отношение к Родине, традициям своего народа, своей семье; эколого-краеведческое мировоззрение; духовно-нравственная позиция; ведение здорового образа жизни);
- *образовательные* (интеллектуальная развитость; уровень краеведческих знаний; степень общекультурной осведомленности; краеведческое мышление; умения и навыки самообразования);
- *организационно-социальные* (умения и навыки самоорганизации; ответственность за выбор; способность к творчеству, саморазвитию, самоактуализации; уровень познавательной, социальной и гражданской активности);
- *коммуникативные* (самостоятельность действий; умение сотрудничать; самокритичность при оценке действий и поступков; независимость суждений; эмоциональная стабильность).

В процессе диагностики оценивалось проявление показателей основ социальной зрелости подростков общеобразовательного учреждения с помощью следующих методов: наблюдение; беседа; интервьюирование; анкетирование «Удовлетворенность участников воспитательно-образовательного процесса гимназии существующей системой организации школьного краеведения», «Ведущие мотивы краеведческой деятельности учащихся»; экспертная оценка «Нравственный облик подростка» (эксперты: родители, специалисты и учителя гимназии); тестовые диагностики «Состояние личностного роста учащихся», «Изучение социализированности личности учащегося», «Общекультурная осведомленность учащихся».

Опыт внедрения педагогических модели и технологии по формированию основ социальной зрелости подростков МАОУ «Гимназия № 7 «Сибирская» средствами краеведения показал: создаваемая воспитательно-образовательная система может быть эффективной, если при ее организации созданы следующие социально-педагогические условия:

- процесс формирования основ социальной зрелости личности подростков происходит в контексте общего социального развития личности обучающихся;
- наблюдается социально-педагогическая согласованность всех структурных элементов и субъектов воспитательно-образовательного процесса общеобразовательного учреждения, обусловленная потребностями краеведческой деятельности подростков;
- воспитательная среда образовательного учреждения способствует формированию базовых качеств социальной зрелости личности учащихся на основе смыслов и ценностей краеведческого воспитания и просвещения;
- системная краеведческая деятельность охватывает все возможные направления (краеведческое просвещение, краеведческое воспитание, краеведческая научно-исследовательская деятельность и музейное дело);
- осуществляется взаимосвязь учебной и воспитательной краеведческой деятельности, придающая ей социокультурный, социально значимый, ценностный, практико-ориентированный характер и творческую направленность;
- творческие связи общеобразовательного учреждения со структурами (государственными, общественными), осуществляющими деятельность краеведческой направленности (союзы и объединения краеведов, центры народного творчества, краеведческие музеи, туристско-краеведческие клубы, др.) носят взаимообогащающий характер;
- педагогический коллектив подготовлен к реализации модели формирования основ социальной зрелости личности учащихся средствами краеведения.

Список литературы

- 1 История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX века: Тексты / Под. ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — С. 232–293.
- 2 Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия для студентов высших педагогических учебных заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — 5-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 367 с.
- 3 Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
- 4 Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 122–136.
- 5 Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 214 с.
- 6 Бабакова Т.А. Теория и практика школьного экологического краеведения: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — М.: Академия, 1996. — 341 с.
- 7 Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
- 8 Строев К.Ф. Краеведение. — М.: Педагогика, 1967. — 123 с.

Л.А.Калашникова

Жалпы білім беру мекемелер жағдайында жасөспірімдердің әлеуметтік кәмілетінің негіздері және оларды қалыптастыру мүмкіншіліктері

Мақалада әр түрлі жастық кезеңінде тұлғаның кәмілетінің феномені сияқты оның дамуының сапасының әлеуметтік өлшемі талданды. Автор тұлғаның әлеуметтік кәмілетінің қалыптастырудың педагогикалық ілестіру мүмкіндіктерін негіздеді. Әлеуметтік кәмілеттің негізінде қалыптастырудың есейгендікке көшу кезеңінде жалпы білім беру мекемелерінде оқушылардың жасөспірім жасы туралы арнайы мәселелері қарастырылып, өлкетану құралдарды қалыптастыру, оқу және оқытудан тыс сабақтарда қолдану технологиясы берілген. Сондай-ақ автормен жасөспірімнің әлеуметтік кәмілетінің негіздерінің белгілі нысанға келтіру деңгейлері және ұсынған технологияның тиімділігінің анықтау өлшемдері көрсетілген.

L.A.Kalashnikova

Bases of a social maturity of teenagers and possibility of their formation in the conditions of educational institution

The phenomenon of personality matureness as a social criterion of personality development quality at every age stage is analyzed in the paper. The author proves the possibility of pedagogical support in forming a socially mature personality. School children teenage period at the stage of transition to adulthood when social matureness basics are being formed is considered in detail. The author puts forward the technics of forming social matureness basics in diverse academic and extracurricular activities by means of regional ethnography. Besides, the author determines the formedness levels of social matureness basics of a teenager and the criteria of the designed technics effectiveness.

References

- 1 *History of foreign psychology. the 30th – the 60th years of the XX century*: Texts / Edited by P. Ya. Galperina, A.N. Zhdan, Moscow: Publishing house of MSU, 1986, p. 232–293.
- 2 *Age and pedagogical psychology: the anthology for students of the highest pedagogical educational institutions* / Compilers I.V. Dubrovina, A.M. Prikhodzhan, V.V. Zatselin, 5th prod., I erased, Moscow: Academy, 2008, 367 p.
- 3 Con I.S. *Psychology of early youth*: Book for the teacher, Moscow: Prosveshenie, 1989, 255 p.
- 4 Elkonin D.B. *Psychology questions*, 1971, p. 122–136.
- 5 Con I.S. *In search of itself: Personality and her consciousness*, Moscow: Politizdat, 1984, 214 p.
- 6 Babakova T.A. *Theory and practice of school ecological study of local lore*: thesis... doctors of pedagogical sciences: 13.00.02, Moscow: Akademiya, 1996, 341 p.
- 7 Vishnyakova S.M. *Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, actual lexicon*, Moscow: NMT SPO, 1999, 538 p.
- 8 Stroyev K.F. *Regional Studies*, Moscow: Pedagogika, 1967, 123 p.

Қ.И.Садықов, А.Н.Иманбетов, Д.А.Құсайынов

*Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
(E-mail: aman_imanbetov@mail.ru)*

Сыныптан тыс спорттық шаралар өткізу арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие беру

Мақалада сыныптан тыс уақытта түрлі спорттық шаралар өткізу арқылы патриоттық тәрбие беру мәселелері қарастырылды. Сонымен қатар мектеп жасындағы балаларды патриотизмге тәрбиелеудің сұранысқа ие екендігі айтылып, спорттың тәрбиелік құндылықтарын мектептен тыс уақытта дұрыс ұйымдастырған жағдайдағы тиімділігі жайлы айтылды. Сондай-ақ мектептерде жүргізілген сауалнама нәтижелері беріліп, сарапталған.

Кілт сөздер: патриотизм, мектептен тыс спорттық шаралар, оқушылар, спорт, ойындар, тәрбие, көзқарас, дене шынықтыру, сабақ, жаттығу.

Қазіргі уақыттың талабы бәсекеге қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру барлық педагогикалық ұжымдардың бірігуін талап етеді. Жеке тұлғаға бағытталған сабақ — оқушылардың тұлғалық ерекшеліктері ашылатын, қасиеттері қалыптасатын, мүмкіндіктері жүзеге асырылатын оқыту жағдаяты. Әр оқушының болмысы арқылы дамытушылық, шығармашылық ойлау, өз бетінше шешім қабылдау қабілеттері қалыптасуы тиіс. «Қазақстан Республикасының жалпыға міндетті жалпы орта білімнің мемлекеттік стандартының негізгі ережелеріне» сүйене отырып, «Дене шынықтыру», «Бастапқы әскери дайындық» пәндерінің білім беру саласындағы негізгі мақсаты денсаулықты нығайту, білім, өмірлік маңызды қозғалыс біліктілігі мен дағдыларын қалыптастыру, адамгершілік, еңбек және эстетикалық тәрбиенің міндеттеріне сәйкес жеке тұлғаны үйлесімді дамыту болып табылады [1].

Бұл мәселе төңірегінде көп айтылып жүр. Қазақстан Республикасының Президенті де жылдағы халыққа Жолдауында назардан тыс қалдырмай, мемлекет тарапынан қолдау көрсетуін талап етіп отыр [2].

Сыныптан тыс спорттық шаралар арқылы мектеп жасындағы балалардың патриоттық тәрбиесін жүзеге асыру сұранысқа ие болғанымен, сыныптан тыс жұмыстардағы іс-шаралардың мардымсыздығына байланысты бұл процесс мектептерде жеткіліксіз жүргізіліп отыр. Сыныптан тыс спорттық сабақтарындағы білім түрліше тәсілдермен оқушыларға жеткізіледі, олардың арасынан төмендегілерді айырып көрсетуге болады: құбылыстың мәні мен оның құрылымы туралы баяндау, оны дұрыс орындау туралы айта отырып, қозғалыс әрекеттерін көрсету, үйретудің техникалық құралдарының жәрдемімен берілетін оқу ақпарат хабарлары.

Үйрету барысында жаттығуды басқаша емес, тек осылай ғана орындау керек екендігін, жаттығуды орындауда кеткен қандай қателер қозғалыс қимылының сапасын төмендететіндігін оқушыларға жеткізу маңызды [3].

Кез келген жоспарсыз жасалған, жүргізілген жұмыстың қателіктері көп болады. Ал жүйелі түрде жоспарланып жүргізілген жұмыстың маңызы, мәні де, нәтижесі де жоғары. Сондықтан сыныптан тыс спорттық шаралардың ұйымдастырылуы талапқа сай жүзеге асуы тиіс.

Мектепте баланың сыныптан тыс жұмыспен айналысуында ұстаздың әсері мол. Сыныптан тыс спорттық жұмыстар баланың спортқа деген ынтасын арттыратын, баланы дұрыс та сауатты демалуға үйрететін, өз ойын жүйелі түрде дамытатын ең керекті әдіс [4]. Өзінің тәрбие жүйесінде спорттың әр түрін кеңінен қолдана білген В.К. Бальсевич спорттағы ұжымдық қарым-қатынастың маңызын көрнекті, нақты түрде ашып көрсетті және балаларды ұжымдық спорт арқылы тәрбиелеуге болатындығын әйгілеп берді [5].

Спорт оқушылардың бойында күш, ептілік, төзімділік секілді моральдық-ерік сапаларын дамытудың тиімді құралы болып табылады. Спорттың тәрбиелік құндылығы мектепте оны дұрыс ұйымдастырған жағдайда және оны өткізудің дұрыс әдістерін қолданғанда ғана тиімді болмақ. Әлеуметтік өнегелігі қоғамдағы жаңа қоғамдық қатынастармен анықталады, тәрбиелеу мақсатын көздейді. Адамгершілік қасиеттерді тәрбиелеудің барлық түрі, оның ішінде патриоттық сезімді

тәрбиелеу оқушылардың шама-шарқына, мүмкіндіктеріне қарай олардың қазіргі қоғамды тікелей атсалысуы болып табылады.

«Сіздің ойыңызша, спорттық шаралар арқылы патриотизмге тәрбиелеуге бола ма?»;

«Сіздің ойыңызша, сыныптан тыс спорттық шаралар патриотизмге тәрбиелей ме?».

Бұл сұрақнама оқушылар арасында аса қызығушылық ие болды, барлығы қатысты. Сұрақнама мектептің 11-сынып оқушылары арасында жүргізілді. Оның себебі 11-сынып оқушылары 17–18 жас аралығындағы жастар, көзқарасы қалаптасқан, пікірін ашық айта алады.

Оқушылардың 94 % бірінші сұрақ бойынша «елін, жерін сүю» деп жауап берсе; екінші сұраққа 97 % «отанға адал қызмет ету», «өз елі үшін қызмет жасау» сынды жауаптар берді. Әрине, бұл қуантарлық жайт.

Оқушыларда сыныптан тыс спорттық шаралар өткізу арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие беру барысындағы тәжірибелер мен тағлымдардан тұратын бай қазына, өшпес өнеге, тәрбие өрнектері, тәлім-тәрбиенің баға жетпес қайнар көзі екендігі дәлелденді.

Осы айтылғанның бәрін ескере келіп, Қарағанды қаласындағы № 27 орта мектебіндегі сауалнама жүргіздік.

Ізденіс барысында спорттық шаралар арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие беруде келесідей өлшемдер анықталды:

1. Ұлттық ойындарға деген дұрыс қарым-қатынас.

2. Спорттық білім аясының болуы.

3. Сыныптан тыс уақыттарда спорттық ойындардың өткізілуін бағалау және пайдалану.

Осы өлшемдер негізінде келесідей көрсеткіштер алынды:

– спорттық ойындар арқылы дұрыс қарым-қатынас көрсеткіштері;

– спорттық ойындар мен әскери спорттық ойындардың қажеттілігін түсінуге ұмтылу;

– спорттық ойындарды сезімталдықпен қабылдау;

– Қазақстанның мемлекеттік рәміздерінің тарихына қажеттілік пен қызығушылық.

Спорттық және ұлттық спорттық ойындардың мұрасы негізінде білім аясының көрсеткіштері болуы қажет.

Әзірленген үлгі негізінде деңгейлер ауқымы айқындалды: жоғары, орташа, төмен.

Жоғары деңгей — оқушылар сыныптан тыс уақыттағы спорттық ойындардың маңыздылығын терең түсінеді, оларға тұрақты қызығушылық бар, патриоттық тәрбие ісінде оның маңызын толық сезінеді, патриоттық және саяси сипаттағы мазмұнды еркін талдайды, ер қорғаудағы оның маңызын түсінеді.

Орташа деңгей — оқушылар сыныптан тыс уақыттағы спорттық ойындардың маңыздылығын жеткілікті түсінбейді, оларға тұрақты қызығушылық жоқ, патриоттық тәрбие ісінде оның маңызын толық сезінбейді, патриоттық және саяси сипаттағы мазмұнды үлкен қиындықпен талдайды, спорттық ойындардың маңызын жете білмейді.

Төмен деңгей — оқушылар сыныптан тыс уақыттағы спорттық ойындардың маңыздылығын дұрыс түсінбейді, оларға қызығушылық тудырмайды және қабылдамайды, патриоттық тәрбие ісінде оның маңызын мүлдем сезінбейді, патриоттық және саяси сипаттағы мазмұнды талдай алмайды.

Сонымен, біздің зерттеу жұмысымызда сыныптан тыс уақыттарда спорттық шаралар арқылы оқушылардың патриоттық көзқарастарымен білімінің, білігі мен іскерлігі және қызығушылығы жеткіліксіз деңгейде екендігі анықталды. Бұдан шығатын қорытынды оқушыларға сыныптан тыс уақыттарда патриоттық тәрбие деңгейінің өсуіне мүмкіндік беретін арнайы курстық жұмыстарды ұйымдастыру қажет етеді. Мектептерде сыныптан тыс уақыттарда спорттық шаралар арқылы педагогикалық-тәжірибелік эксперименттің қалыптастырушы кезеңінде орта мектептің оқу-тәрбие процесінде 6 сағатқа есептелген «Спорттық іс-шаралар арқылы патриоттық тәрбие қалыптастыру» атты арнайы курс енгізілді. Ондағы мақсаты — сыныптан тыс уақыттарда оқушыларда патриоттық тәрбиені қалыптастыру.

Оқушылар сауалнама сұрақтары бойынша нақты жауап бере алмады, ал олардың патриоттық тәрбиелік мәндерін ашуда өзіндік пайымдаулары төмен.

Эксперименттің екінші кезеңінде бастапқы әскери дайындық сабақтарында әскери педагогикасы негізінде саяси көзқарастарын қалыптастырып, патриоттыққа тәрбиелеуге бағытталған жұмыстар жүргізілді. Бірінші кезеңінде әскери педагогикасы негізінде сабақтар жүйесі жүргізілді. Яғни, саяси жағдайлар мен әр түрлі кезеңдер талдай отырып, оқушыларды патриоттыққа тәрбиелеу шаралар жүйесі ұйымдастырылды. Екінші кезеңде әскери педагогикаға енгізілген тәрбиелік шаралар жүйесі

жүргізілді. Соның нәтижесінде эксперименттің бақылау кезеңінде сынып оқушыларынан сауалнама алу арқылы олардың саяси көзқарастарымен патриоттық тәрбие деңгейінің екінші кескіні алынды. Ол нәтижелер көрініс эксперимент тобы мен бақылау тобындағы оқушылардың саяси көзқарастары мен патриоттық тәрбие деңгейлерінде пайыздық қатынас тұрғысынан сапалық өзгерістер бар екенін көрсетті.

Зерттеу жұмысымызда мектептегі сыныптан тыс уақыттарда берілетін патриоттық тәрбиенің бірлігін, тұтастығын, сабақтастығын қамтып, әскери тәрбиенің нәтижелі жүзеге асырылуына тірек болды.

Қарағанды қаласының № 27 қазақ орта мектебінің жүргізілген сауалнамалар, сұхбаттасу, бақылау шаралары арқылы сыныптан тыс сабақтарды ұйымдастыру мен өткізу жөніндегі білім деңгейі мен сезімдері анықталып, сарапталды. Мақсат — алғашқы сыныптан тыс уақыттарды спорттық шараларды ұйымдастыруда оқушыларда патриоттық тәрбиені қалыптастыру. Яғни сыныптан тыс сабақтарда әскери және спорттық шараларды ұйымдастыру ұғымын қалай түсінеді, оған көзқарастары қандай, сыныптан тыс уақыттарда патриоттық тәрбиені қалыптастырудың қандай жолдарын біледі, әскери мұрадағы тәрбие тәжірибенің әсері бар ма, тағы басқа мәселелер төңірегіндегі ой-пікірлерін, ұғым-түсініктерін зерделеу.

Осындай бірізді реттілікпен айқындалған патриоттық тәрбие деңгейлері, әскери жетекшінің сабақты ұйымдастырудағы әскери көзқарасты жүзеге асыруда жүйелі ықпалда әрекет жасауға мүмкіндік туғызады.

Сауалнама жауаптарын сараптау, бізге спорттық іс-шаралардың мәні, жалпы әскери және спорттық ойындар туралы көзқарас туралы субъективті көзқарастары мен білімдері туралы хабардар етті.

Оқушылардың әскери ойындар және спорттық ойындар туралы білім деңгейлері қанағаттандырылдық болғанымен, сыныптан тыс уақыттарда әскери-патриоттық шараларды ұйымдастыруда білімдерінің деңгейлерінің төмендігі байқалды.

Анықталған жағдайды негізге ала отырып, біз оқушылардың әскери-спорттық ойындарға көзқарасын, білімін тереңдету мақсатында, қалыптасушы тәжірибе алдында біз эксперименталды және бақылау топтарының оқушыларының алдында оқушыларда патриоттық тәрбие қалыптасу деңгейлері бойынша жүргіздік.

Сыныптан тыс сабақтарын өткізу мен ұйымдастыру сабақтарында қалыптасқан патриоттық тәрбие деңгейін анықтадық. Сыныптан тыс сабақтарын өткізуімен ұйымдастыруда патриоттық тәрбие қалыптастыруды анықтау, бақылау және қалыптастыру экспериментін жүргізу кезіндегі күйі алғашқы әскери дайындық сабақтарын теориялық, іс-тәжірибелік даярлығы бойынша білімі бойынша білімі, білігі мен іскерлігі, ал әскери пәнге қызығушылығы жоғары, орташа, төмен көрсеткіштерінің нәтижесіне тоқталатын болсақ, сауалнама нәтижесін салыстырғанда спорттық көзқарасы жоғары қызығушылығы 59,2 % өсті, орташа 1,8 % артты, төмен 40,5 % кеміді.

Білім жоғары 51,3 % өсті, орташа 11,4 % артты, төмен деңгейі 56,4 % кеміді. Білік, іскерлік жоғары 43,8 %, орташа — 20,2, төмен 56,6 % кеміді.

Зерттеу жұмысын жүргізу барысында дене шынықтыру және алғашқы әскери дайындық жұмыстарында әскери көзқарастарды қалыптастыруда қажетті іскерліктер және дағдыларды игереді, әскери көзқарастарының дамып жетілуіне көмегін тигізді.

Бұл біздің зерттеу жұмысы мақсатына сай әзірлеп, өткізген сабақтар мен сабақтан тыс жұмыстардың тиімділігін растайды.

Сонымен, қорыта келе, сыныптан тыс спорттық шараларды ұйымдастыруда білім мазмұнын жаңартудың ғылыми негізіне мектеп оқушысын белгілі бір қажетті біліктіліктер мен дағдылардың иесі, оқу әрекетінің субъектісі, әр түрлі мәдениеттермен өз көзқарасы тұрғысынан диалогқа түсетін және жас ерекшелігіне байланысты өз жасын қалыптастыруға күш жұмсап, еңбектенетін бала деп қарастыратын, осыған орай көп қырлы құрылымды білім-тәрбие мазмұнын анықтап, құруға көмектесетін қазіргі заманғы дамыта оқыту идеясы арқау болды.

Сыныптан тыс жұмысқа сабақтан бос кезінде жүргізілетін спорттық жарыстар, үйірмелер жатады. Қазіргі кезде оқушылардың белсенді дене-қимылын жүзеге асыруда, жүйелі түрде жүргізілген жұмыстар едәуір орын алады. Сыныптан тыс жұмыстардың өзіндік ерекшеліктері бар. Бірінші ерекшелігі, сабақтарға қарағанда, сыныптан тыс жұмыс ерікті негізде өткізіледі. Қазіргі жағдайдағы сыныптан тыс жұмыстың мәні — ондағы қоғамдық пайдалы іс-әрекеттің сыбағалы салмағының артқандығында. Қазір ол қоғамға пайдасы мол бағытқа ие болып келеді.

Дені сау ұлт қалыптастырамыз десек, жаңа стадиондар мен спорт кешендерін, балаларға арналған және басқа спорт алаңдарын салу мен ескілерін жаңарту арқылы барлық жастағы адамдардың спортпен шұғылдануына, өздерінің бойларын сергек ұстауына, сөйтіп, өмір жастарын ұзартуына жағдай жасауы қажет. Сонда ғана елін сүйетін патриот тәрбиелер аламыз.

Әдебиеттер тізімі

- 1 2009–2010 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беру ұйымдарында ғылым негіздерін оқыту ерекшеліктері туралы әдістемелік нұсқау хат. — Алматы: Жалын, 2009. — 8–10-б.
- 2 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру — мемлекеттік саясаттың басты мақсаты. — Астана: Елорда, 2008. — 24–25-б.
- 3 Мұхамеджанова Ұ.Ж. Дене шынықтыру пәнін оқыту әдістемесі: Оқу құралы. — Астана: Фолиант, 2007.
- 4 Есмағамбетов З. Дене тәрбиесін өткізу және басқару. — Қарағанды: Арко, 2004. — 154–156-б.
- 5 Бальсевич В.К. Физическое воспитание ребенка в семье // Физическая культура: восп., образов., тренир. — 1997. — № 3. — С. 17–19.

К.И.Садықов, А.Н.Иманбетов, Д.А.Құсайынов

Патриотическое воспитание учащихся посредством внеклассных спортивных мероприятий

В статье рассмотрены проблемы патриотического воспитания во внеурочное время посредством организации различных спортивных мероприятий. Доказана эффективность проведения спортивных мероприятий во внеурочное время путем привития учащимся патриотических чувств и любви к Родине. Вместе с тем приведены результаты анкетирования среди учащихся, которые подтверждают эффективность проведения спортивных мероприятий как средства патриотического воспитания.

K.I.Sadykov, A.N.Imanbetov, D.A.Kusainov

The patriotic up-bringing of the pupils by means of out-of-school sport events

The problems of the patriotic up-bringing in the out-of-school time with the help of different sport events are considered in this article. The efficacy of out-of-school sport events are proved by instilling the patriotic senses and loving the country to the pupils. However the results of surveys among students are aduced and confirm the efficacy of organization of sport events as the methods of patriotic education.

References

- 1 *Methodical letter of recommendation about peculiarities of studying scientific bases in the institutions of general education of the Republic of Kazakhstan on 2009–2010 sc.*, Almaty: Zhalyn, 2009, p. 8–10.
- 2 *Improvement of standard of living of Kazakhstan citizens — is the main aim of state policy.* The message of the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev, Astana: Elorda, 2008, p. 24–25.
- 3 Muhametganova U.Zh. *Method of teaching the subject Physical culture*, Manual, Astana: Foliant, 2007.
- 4 Yesmaganbetov Z. *Conducting and management of Physical culture*, Karagandy: Arko, 2004, p. 154–156.
- 5 Balsevich V.K. *Physical culture: up-bring., educ., train.*, 1997, 3, p. 17–19.

UDC 378.14

N.Stanciu

*Institute of Romanian Languages, Bucharest, Romania
(E-mail: nickstanciu@yahoo.com)*

Some notes about dragons in Slavic and Romanian cultures

The following article includes notes on peculiarities in Slavic and Romanian cultures as , some motifs concerning the dragons should demonstrate a broad area of common or similar representations in both types of cultures. Romanian ethnic territory is at the confluence of various languages, cultures and civilizations and Romanian culture shares many features with the Slavic cultures because of linguistic and cultural contact and the similar historical conditions under which they flourished. The issue of Slavic influence on Romanian culture has appealed to many researchers that have sought to explain the mystery of how a Romance culture survived in territory surrounded by Slavs. This work will thus offer a new approach to the study of the Romanian-Slavic and Romanian-Balkan relationship and we hope a synthetic and unified vision of their common elements, and it will try to give some new ideas about an unresolved, debated, and contentious topic.

Key words: teaching, dragons, Slavic, Romanian, similarities, mythology, common cultural inheritance.

Romania's geographical position nowadays, as an 'oasis of Latinity in a sea of Slavs' (Tapon 2011:485) located 'at the crossroad of civilisations' (Boia 2010: 25) favoured different influences along history on the Romanian culture in all its components (mentalities, customs, habits, linguistics), so that today it can present a different kind of Latinity (*l'altra latinita* (Niculescu 2007:34), having the appearance of an immense 'leopard skin', a palimpsest whose layers are slowly discovered by researchers.

It is a common knowledge that the traditional Romanian culture particularly has preserved, due to using the Slavonic language as a religious language, a multitude of Slav elements and that a considerable number researchers have outlined the Slav influence as 'the strongest of the old influences on the Romanian language' (Miklosich 1861, Bogdan 1894 , Mihăilă 1960, Hristea 1982, Caraman 1983, 1997, Ionescu-Irimia 1978, Poruciuc 2010) [1].

The cultural and anthropological dimensions of this influence were somewhat neglected, as the extent to which the identity profile of the Romanians was influenced on one side by using the Slavonic language as a religious language longer than the Latin (which turned the Romanian into a Romance language), and on the other side by becoming neighbour to several countries where Slav languages are spoken, by the circulation of a common framework of beliefs, legends, stories, motives, characters and mythological representations or the usage of similar or identical terms in cultures belonging to different families (Romance and Slav).

This paper aims at researching a somewhat limited field, namely the one of common mythological characters for the Slav and Romanian cultures, looking into similarities and identical elements, changes in significance and name, specific connotations for the cultural spaces of contemporary Romania and its surroundings.

Special attention was given to the linguistic components of mythology and to the importance of the language as a tool for expressing the culture, civilization, as a bearer of ethnicity, as well as the ethnographic dimension of mythology in its diverse representations.

The first characters which is worth looking into, especially due to the openness which creates scientifically wise is the Dragon. This motive circulates both in the entire Slav area, and in the Romanian culture, but its meanings, functions and representations are different. Ethymologically, the term used to occur starting with the Indo European and old Slavic cultures, having the significance of dragon or snake. In

Bulgarian culture the dragon (Bg. *zmej*) is a winged being, with human or snake body, which spits fire or sometimes flies. Also, in the popular beliefs of the Bulgarians, these dragons (Bg. *zmejove*) are supernatural beings, which stand out by an extraordinary physical force. In the same space of popular legends the dragon is one-eyed, generally not badly intended with human beings, but rather a protector of a treasure or a flying being, which often falls in love with earthly females, and whose love is destroying as a curse. Paradoxically, in the Bulgarian popular legends, the dragon is married, has children, and a wife, a similar creature (bg. *zmejca*), represented as an extraordinarily beautiful woman.

In Macedonian, the dragon (Mac. *zmej*, *zmaj*) appears in the popular stories, but its representations are limited to a supernatural creature or an evil human being. For the Slovene, Serbians or Croatians, the dragon is a fantasy character represented as a snake or dragon, to the Eastern Slavs it appears as a symbol of wisdom, in the Northern Slav area the meaning of Russian and Ukrainian *zmij* (snake) is a classical demon, protective of the household, grains, crops.

Unlike the Southern area where the character is anthropomorphous, for the Eastern and Northern Slavs the dragon is regarded in an old fashion, rather as a home protecting snake and agrarian demon.

In Romanian, the definitions of the dragon [*zmeu*] are very close to the Bulgarian ones, excepting its marital status. According to the Romanian dictionaries, the dragon [*zmeu*] is the fantasy character from stories, having a human face, hairy body and scaled tail, but the anthropomorphous representation is better outlined than the zoomorphous one (Rom. *Zgrițor*-griffin or griffon), while the anatomic details of the dragon or devil ancestor (hair, tail, scales) are nearly absent. As a fantasy character, the dragon is the impersonation of evil and the main opponent of the positive character (Rom. *Făt-Frumos*, Prince Charming or Handsome Lad). The anthropomorphous dimension of the Romanian dragon is marked by its mundane activities (George Călinescu — a renowned Romanian critic in the history of Romanian literature — noticed the habits of a hunting passionate medieval knight) and its love relations with earthly females.

The Romanian dragon has very few of the typical dragon or snake, telling itself apart through its generalized anthropomorphous character and its different attitude towards people: some dragons help humans, while others are solely represented as malefic characters. In spells and curses in particular the dragon appears as an evil creature, sometimes together with its female counterpart (the she-dragon), not necessarily his wife.

Very strongly and originally represented in the Romanian popular culture, tending to become ‘one of the fundamental myths in the Romanian culture’ (Călinescu 1982: 34) is the sense of Flying being, imaginary character which appears in the dreams of young girls, when they are prone to falling in love, causing them contradicting states of mind [2–15].

The depiction of this youngster whose contours are still obvious in the popular literature will have been outlined in the cult model: Ion Heliade Rădulescu — *Zburătorul* (Heliade-Rădulescu, 1977), Mihai Eminescu *Luceafărul* (Eminescu 1980).

In this sense the dragon is powerfully humanized and till its playful representations there is only one step (Cărtărescu, 2010).

Undead supernatural creatures (Rom. *moroi*) were ‘human beings’, men or women who come to the world wearing a hood or a cap, with long spine-shaped tail, covered in hair, during day they seem to be normal people, but during night, their souls wander to meet others of their own kind at crossroads, while their body remains deep in sleep.

These creatures have a correspondent, the females-creatures which are very evil, killing children and sucking their blood. When one of these creatures dies its heart must be pierced with a stake, so that its soul is not able to leave the grave. It is also thought they have the ability to turn into animals, such as dogs or wolves. Generally, the ones who can turn into these creatures are children born with a skin on their head, which they afterwards swallow, children resulted from incest. The ghosts get out of the grave six weeks after their death, wander the earth during night and return in their graves when the morning comes.

The meeting place is a symbolic one in the Romanian culture, namely the border or the crossroad and their game represents a flight in the sky, just like a dance over the church towers, at the night of Saint Andrew. The belief in the ghosts’ existence is old in the Romanian culture, being noted in one of Matei Basarab’s writings (14-th century).

Every belief related to undead supernatural creatures from the Romanian culture is borrowed from the Slavs, especially from the Serbians. These creatures have as a correspondent the vampire or the mora. The sense of the word with ethimon in old Slav was of plague or epidemic, in several Slav languages is that of evil spirit, semidemonic creature, with a hard to tell appearance, which comes during the night, sits on the

human's chests trying to suffocate them; braids the horses' tails and manes; steals or changes children from cradles, or night butterflies who leave their bodies and wander around the world under various appearances.

Similar to other undead supernatural creatures and having as a natural enemy the vampires, are the werewolves, fantastic animals with a wolf face, which according to the popular beliefs, come from dead unbaptized children and eat the moon and sun. The word, present in almost all Slav languages and Romanian (*vârcolac*) seems to be a combination between the word *volk* — *wolf* and *dlaka* — hair colour, fur-suggesting the transformation into a wolf. (Ionescu-Irimia 1978: 125, Mihăilă 1960:39)

A general characteristic of the beliefs regarding werewolves in the entire Slav area and in the Romanian mythology is that the main guilty for the sun and moon eclipses is the werewolf.

For the Southern Slavs, the werewolf is synonymous to the vampire and it is interesting to notice that it is represented like the soul of an evil human being leaving his grave in order to take revenge on the ones alive, to kill or torture them [16–25].

It has mixed traits, anthropomorphous and zoomorphous, but mainly zoomorphous. Among its characteristics, the ones in the Bulgarian folklore are different, having the appearance of a cyclope which has an eye as big as an egg on its forehead. Also, in the Bulgarian culture, werewolves can also be female, meaning that every kind of woman can become an werewolf.

For the Romanians, the werewolf has the essential characteristics we encounter at the Slavs, the supposed genesis from a dead, unbaptized child and being responsible for the moon and sun eclipses, but it does not have the traits of a vampire.

In the popular Romanian beliefs it is thought that the werewolf can transform itself if the woman cooking a polenta hits the paddle on the fireplace while if the women spin wool at night without a candle the wires help the werewolves climb to the moon.

The fairies appear as characters in nearly all the cultures in Europe, but the Romanian representations have been influenced by the Slav beliefs. In a folkloric representation they appear as spirits, young girls which come in groups of 3, 5, 7, 9, or 12, outstandingly beautiful and dressed in white, wearing scales on their chests and bells to their feet, with their hair unbraided and flowered, with magical powers, flying in the sky over the trees and singing, playing the flute, bagpipe or violin, feeding themselves by flowers (Mihăilă 1960:183, Ionescu-Irimia 1978:39) [26].

They can appear under different names in the Romanian folklore, such as: *Mândrele*(the proud), *Frumoasele*(the beautiful), *Zânele*(the fairies), *Sfintele*(the saints), *Milostivele*(the merciful), *Vrednicele*(the worthy), *Cinstitele*(the honest), *Împărăteşele*(the emperesses), *Vântoasele*(the windy), *Maiestrelle*(the mastery), *Fetele Câmpului*(the daughters of the field).

The Romanian fairies are 'twin sisters' of Serbian *vila* and *samovila*. The term comes from the old Russian (Rassoha 2002:104) and the belief in *vila* and *samovila* was common especially in Bulgaria, being imagined as an aquatic or sylvestre divinity, a female demon soul resulted from the souls of murdered unburied girls, passionate about dance. Where they dance the grass stops growing. The places where they meet to dance are especially near springs, at crossroads, in meadows, where they attract young men just like mermaids. If someone passes the place where they dance, they shall become ugly; if one lays in their hearth, their body shall be full of sores; if one hears their songs, they shall become deaf; if one answers their calls, they shall become mute. When they want to punish someone, the fairies carress and sing to them, lure them with pleasant dreams, dance with them and spin them thrice, and then start cursing, tying their tongue, making them lose their minds.

This name is associated to some areas in Bulgaria and to the powerful wind, the storm, strengthening the belief that fairies' dance can cause vortices.

The fairies or vilas have different representations for the Slav peoples (beneficial demon for the Serbians, some sort of nymph for the Slovene). Especially in Western Romania, the term *vila* was adopted, being considered as a female wind divinity similar to the fairies or windies, being used in imprecations addressed to children [27–39].

The Pentecosts are other supernatural creatures which are thought to bring disease in people's souls. As a function, in many regions of Romania they are identified as fairies, the only difference being that they are pictured as ugly old ladies who wander around the Pentecost, only on Wednesday, 24 days before Pentecost. Just like the fairies, they fly around the sky, singing and dancing around springs and fountains, around crosses, at crossroads or in meadows, but only in the days marked as their own. In these days, no one has to work, because these creatures are vindictive, they can cripple, take someone's eyes out or drive crazy those who

fail to respect this interdiction. As a punishment they can also lift someone up in the air and drop them down to break their bones. They always come in groups of three.

In what regards their origin, these girls are said to be originated in Alexandru Macedon's time, they might even be the daughters of Emperor of Rusalim, the enemy of the Christians (Olteanu 2010:261, Ionescu-Irimia 1978:174). The name of Pentecost holiday, which was also given to these supernatural creatures which take on evil activities around this holiday, is borrowed from the Slavs (Old Slavonic. *rusalija*, Scr. *rusalja*, Bg. *rusalija*, Slov. Ceh. Rus. *Rusalka*.), but it has an correspondent in Latin [Rosalia]

The circulation of the imaginative representation means for the Pentecosts is not certain. For the Bulgarians the habits performed in the Pentecost week are identical to the Romanian ones, but dancing is considered as a way to cure certain diseases, dances such as *călușari* (horsemen) or *floricica* (little flower) having a magic-ritual's functions in the Southern part of the country and it was artistically represented in literature (Marin Preda 1992: 214–217).

Another evil spirit is *samca*, also called *Avesta* or devil's wing. This is the representation of a cruel being, maybe the worst of all bad spirits, which shows itself to pregnant girls, whom it tortures and scares, before they give birth, leaving them distorted. If they don't die, they, together with the born children, get a disease called *samca*, which manifests itself with shivers, nightmares and continuous weakness. *Samca*'s representations are very diverse. She shows herself to pregnant women and babies during day or night, taking the form of a cat, dog, pig, hen, crow, frog or fly. As a protection against this demon the new mom or the babies must wear some amulets around their necks, write the name of the *Samca* on the house walls or use spells. The origin of the name is Bulgarian (*senka*) and this character can be seen by wizards born on Saturdays who are also able to kill her.

The second name, *Avesta*, also existed in the Old Slavonic language and it is still preserved in the Serbian and Bulgarian (*veštica*- witch).

Romanian culture shares with Slavic cultures a lot of features and those could be noticed at linguistic and cultural levels. We suppose that Slavic cultures left deep traces in the cultural identity of Romanian people and there are many issues to be discovered.

In Romanian and some Balkan cultures we can find evidences of common representation of dragons and their symbolism should not be analysed in isolation, but in connection with other cultures, which in different times and from various sources became parts of European and of Balkan traditions.

References

- 1 Belaj Vitomir (2007). Hod kroz godinu pokusaj rekonstrukcije prahrvatskoga mitskoga svetonazora. — Zagreb: Matica.
- 2 Beranova Marija. (2002). — Slované, Praha: Libri.
- 3 Bogdan Ioan (1894). Însemnătatea studiilor slave pentru români, București: Socec.
- 4 Boia Lucian (2010). Romania. Borderland of Europe. Reaktion Books.
- 5 Caraman Petru (1983). *Colindatul la români, slavi și la alte popoare*: studiu de folclor comparat, București: Minerva.
- 6 Caraman Petru (1997). Studii de etnografie și folclor, Iași: Junimea.
- 7 Cărtărescu Mircea (2010). Enciclopedia zmeilor, București: Humanitas.
- 8 Ciușanu Gh. F. (2001). Superstițiile poporului român în asemănare cu ale altor popoare vechi și noi, București, Saeculum.
- 9 Coman Mihai (1986). Mitologie populară românească, București: Minerva.
- 10 Coman Mihai (1996). Bestiarul mitologic românesc, București: Ed. Fundației Culturale Române.
- 11 Danilov Ilie (2007). Dicționar de mitologie slavă, Iași: Polirom.
- 12 Dixon-Kennedy (1998). Encyclopedia of Russian and Slavic Myth and Legend, Santa Barbara, Colorado, Oxford: Letra Libre.
- 13 Eminescu Mihai (1980). Luceafărul. Poezie. Proză, București: Ion Creangă.
- 14 Evseev Ivan (1997). Dicționar de magie, demonologie, mitologie românească, Timișoara: Amacord.
- 15 Ghinoiu Ion (2001). Panteonul românesc — Dicționar. București: Editura Enciclopedică.
- 16 Gieysztor Al. (1986). Mitologia Słowian, Warszawa: Wydawnictwo artystyczne i Filmove.
- 17 Gorovei Arthur (1915). Credințe și superstiții ale poporului român, București: Socec.
- 18 Heliade-Rădulescu Ion (1977). Poezii. Proză, București: Minerva.
- 19 Hristea Thodor (1982). Sinteze de limba română, București: Albatros.
- 20 Ionescu-Irimia Anca. (1978). Lingvistică și mitologie-contribuții la studiul terminologiei credințelor populare ale slavilor, București: Litera.
- 21 Ionescu-Irimia Anca (2000). Mitologie slavă, București: Lider.
- 22 Mihăilă Gh. (1960). Împrumuturi vechi sud-slave în limba română, București: Editura Academiei.
- 23 Miklošič Franc (1861). Die Slavischen Elemente in Rumunischen, Vienna.

- 24 Niculescu Alexandru (2007). L'altra latinità. Storia linguistica del rumeno tra Oriente e Occidente. — Bologna: La Musa critica, Editori Fiorini, collava directta da Anna Maria Babbi.
- 25 Olteanu Antoneta (2010). Dicționar de mitologie. Demoni, duhuri, spirite. — Pitești: Paralela 45.
- 26 Paliga Sorin (1989). Zeități feminine ale basmelor românești: zână, Sânziene. Originea cuvântului și a cultului profan, *Limba română* 38, 2: 141–149.
- 27 Paliga Sorin (2006). Mitologia slavilor, București: Meteor.
- 28 Paliga Sorin & Teodor, Eugen S. (2009). Lingvistica și arheologia slavilor timpurii. Târgoviște Ș Cetatea de Scaun.
- 29 Parczewski Mihal (1991). Origins of Slav Culture in Poland, *Antiquity* 65: 676–683.
- 30 Poruciuc Adrian (1995). Archæolinguistica. București: Bibliotheca Thracologica, IX.
- 31 Poruciuc Adrian (2010). Prehistoric Roots of Romanian and Southeast European Traditions. Sebastopol, CA: Institute of Archaeomythology
- 32 Preda Marin (1992). Moromeții I–II, București: Minerva.
- 33 Paccoca I.N. (2002) Языческие религии и мифы народов мира, Харков: Торсинг.
- 34 Schneeweis E. (2005). Verovanja i običaji Srba i hrvata, Zagreb: Tehnika kniga.
- 35 Stoica S. (1982). Ethosul daco-geților, București: Editura Universității.
- 36 Stojanović Vasil (2007). Etnogeneza nastanka vlaha- Vlasi i balkanski narodi. — Negotin: Estetika.
- 37 Taloș Ion (2001). Gândirea magico-religioasă la români. București: Editura Enciclopedică.
- 38 Tapon Francis (2011). The Hidden Europe, available online. — [ER]. Access mode: <http://francistapon.com/Books/The-Hidden-Europe/>
- 39 Vulcănescu Romulus (1985). Mitologie română, București: Ed. Academiei Române.

Н.Станчу

Айдаһар туралы мотивтердің көрінісі арқылы славяндық және романдық мәдениеттердің ерекшеліктерін оқыту

Мақалада айдаһар туралы мотивтердің көрінісі арқылы славяндық және романдық мәдениеттердің ерекшеліктерін оқыту қарастырылған, себебі олардың кейбіреулері екі мәдениетте жалпы және бірдей көріністердің кең спектрін береді. Сондай-ақ мемлекеттердің географиялық орналасу әсерінен ерекшеліктері байқалады, оған дәлел румындық этникалық территориясы әр түрлі тілдер, мәдениеттер және өркениеттермен шектеседі. Славяндықтардың румындықтардың мәдениетіне әсері мәселесі көптеген зерттеушілерді қызықтырады, олар славяндықтар мекендеген территорияда румындық мәдениеттің сақталу құпиясына түсініктеме іздестірді. Бірдей салт-дәстүр, халықтық көріністермен қатар румын тілінен және мәдениетінен славян тілі мен мәдениетіне және қарама-қарсы бірдей ықпал екіжақты болған. Сол себепті румындық-славяндық және славяндық-румындық қатынастарды зерттеуде жаңа тәсіл ұсынылады, және біз олардың бірдей элементтерінің синтетикалық және біріккен көрінісін беруге, сондай-ақ шешілмеген, дау тудыратын мазмұндық тақырыптар туралы жаңа идеялар беруге тырыстық.

Н.Станчу

Обучение особенностям славянской и романской культур через репрезентацию мотивов о драконах

В статье рассмотрено обучение особенностям славянской и романской культур через репрезентацию мотивов о драконах, так как некоторые из них отражают широкий спектр общих или аналогичных представлений в обоих типах культур. Автор освещает особенности влияния географического положения стран. Отмечен тот факт, что румынская этническая территория находится на стыке различных языков, культур и цивилизаций. В статье приведены возможные варианты обучения особенностям культур в рамках условий славянского влияния на румынскую культуру через репрезентацию мотивов о драконе. Доказана актуальность темы, так как обычаи и народные представления двух культур распространены в обоих направлениях — от Румынии к славянским языкам и культурам и наоборот. Данная работа предлагает новый подход к обучению при изучении румыно-славянских и румыно-балканских отношений, а также делает попытку синтезировать их общие элементы.

Ye.Melušová

*Faculté des langues appliquées l'Université d'Économie à Bratislava
(E-mail: emelusova@gmail.com)*

Les glissements sémantiques du discours masculin

L'étude présente les glissements de sens dans la perception féminine du discours masculin. L'idée de l'égalité entre hommes et femmes et le sujet du genre a été traité par de nombreux linguistes, tout en s'appuyant sur les travaux des sociologues, psychologues et neurologues. Leurs recherches montrent qu'il y a une différence entre le fonctionnement du cerveau d'homme et celui de femme. Le but de l'étude est de présenter le discours masculin dans les situations de travail où les femmes et les hommes réagissent différemment.

Mots-clés: psycholinguistique, le glissement sémantique, le discours masculin, le cerveau masculin, et féminin.

1. Introduction

La contribution présente les glissements de sens du discours masculin perçus par le cerveau féminin. L'idée de l'égalité entre hommes et femmes a son origine aux États Unis et elle est liée avec la naissance des courants féministes. Depuis les années 80, le sujet du genre a été traité par de nombreux linguistes, tout en s'appuyant sur les travaux des sociologues, psychologues et des neurologues (par ex. Lionel Naccache, *neurologue* à Paris, Elkhonon Goldberg, neuropsychologue à l'école de médecine de l'Université de New York, de nombreux travaux scientifiques de l'équipe de neurobiologistes de l'Université de Yale aux États Unis, ou des chercheurs de l'Université Western Ontario au Canada, par ex. Doreen Kimura). Leurs travaux de recherche montrent qu'il y a une différence entre le fonctionnement du cerveau d'homme et celui de femme. Le but de cette contribution est de présenter quelques situations de travail dans lesquelles les femmes et les hommes réagissent différemment.

2. Les linguistes et les autres domaines scientifiques

Les linguistes travaillent en collaboration étroite avec les neurologues et les psychologues s'occupant du fonctionnement du cerveau. De nombreux travaux scientifiques montrent que le cerveau d'homme et de femme ne fonctionne pas de la même façon. Tandis que le cerveau masculin est spécialisé dans le raisonnement, se servant plutôt de la partie gauche et traite des informations visuo-spatiales, le cerveau féminin est plutôt «sentimental» et traite des informations de ce point de vue. Le cerveau de femme est dédié plutôt aux sentiments et au langage. Selon une étude de Ragini Verma (professeur de la faculté de médecine de l'Université de Pennsylvanie), les hommes montreraient une plus grande connectivité neuronale entre le devant du cerveau, siège de la coordination de l'action, et l'arrière, où loge le cervelet, source de l'intuition, ce qui explique, pourquoi les hommes excellent dans certaines tâches et les femmes dans d'autres. Le résultat est que si les hommes et les femmes sont confrontés aux mêmes tâches, les réactions sont bien différentes, ce qui peut entraîner de nombreux malentendus [1].

3. Les définitions des notions

- La psycholinguistique fondée dans les années 50, étudie des processus cognitifs et la production du langage. Elle fait appel à de nombreuses disciplines, telles que les sciences du langage, la neurologie, la neurobiologie, la psychologie et les sciences cognitives. Elle fait partie des disciplines de linguistique externe et aide à mieux comprendre le discours entre les locuteurs masculins et féminins. Cette discipline relève que ce n'est pas seulement la langue et la parole qui introduisent le message, mais qu'il y a encore quelque chose en plus. La psychologie a relevé qu'il y a la différence entre hommes et femmes en ce qui concerne la perception du message.

- La sémantique étudie le sens des unités linguistiques et leurs combinaisons de même que l'aspect de la logique qui traite l'interprétation et la signification des systèmes formels.

- Le glissement sémantique consiste, à étendre ou à changer la signification de certains termes traditionnels sans en changer la forme.

- La pragmatique — est liée à la linguistique qui se propose d'intégrer à l'étude du langage le rôle des utilisateurs de celui-ci, ainsi que les situations dans lesquelles il est utilisé. Cette discipline étudie aussi les sous-entendus, les présuppositions, les conventions du discours. À côté du sens de langage, le pragmatisme s'intéresse également aux effets et aux conséquences. On peut alors modéliser l'acte de langage comme

n'importe quel autre type d'acte: il a un but (appelée aussi «intention communicative»), un pré-requis, un corps (c'est-à-dire- une réalisation) et un effet.

Pour illustrer on présente le discours ci-dessous, où on peut observer le décodage bien différent dans le cerveau féminin et masculin.

Ex. *Si un diplomate dit: «oui», il pense «peut-être», s'il dit «peut-être», il pense «non», s'il dit «non», ce n'est pas un diplomate.*

Par contre, si une dame dit «non, elle pense «peut-être», si elle dit «peut-être», elle pense «oui», si elle dit «oui», ce n'est pas une dame. (Voltaire)

On peut donner de nombreux exemples et analyser le discours masculin et sa perception par des femmes dans certaines situations choisies. Gilles Azopardi dans son livre «Manuel de manipulation» analyse le discours masculin dans les situations de travail telles que: proposer un aide, demander un service, exprimer son mécontentement, dire non, exprimer sa satisfaction....

On propose des phrases alternatives pour le discours masculin afin d'éviter les conflits dûs au fonctionnement différent des cerveaux des hommes et des femmes [2].

4. Les phrases à éviter dans les situations de travail

1.) Proposer un aide

a) Il dit: *Je vais te montrer comment il faut faire.*

Ce qu'elle pourrait comprendre: *J'ai mieux à faire. Tu ne t'en sors vraiment pas...*

Il aurait dû dire plutôt: *Laisse-moi t'aider, je peux t'aider, on gagnera du temps...*

La femme comprend en sous-entendu: Il pense qu'elle est incapable de se débrouiller toute seule, elle se sent dévalorisée.

b) Il dit: *Auras-tu assez de temps pour terminer ce travail?...*

Ce qu'elle pourrait comprendre: *Tu traines trop.*

2.) Demander un service

a) Il dit: *Tiens, fais la liste des participants.*

L'homme s'exprime à l'impératif ce qu'il est normal entre hommes. On gagne du temps. Mais une femme se sent vexée, pas respectée,...

Ce qu'elle pourrait comprendre: *Rends-toi utile pour une fois...*

Il aurait dû dire plutôt: *Si tu pouvais.... Voudrais-tu, s'il te plaît...*

b) Il dit: *Tu peux faire ça pour moi?*

Ce qu'elle pourrait comprendre: *Tu n'as rien d'autre à faire.*

c) Il dit: *Quand tu auras un moment, tu pourras...*

Ce qu'elle pourrait comprendre: *Tu es mal organisée...*

3) Mécontentement

a) Il dit: *C'est nul, ton idée.*

Ce qu'elle pourrait comprendre: *Tu es nulle, tu vas être virée, je te hais...*

Il aurait dû dire plutôt: *Je n'aime pas ce que tu as fait, à mon avis....*

L'expression «c'est nul», pour un homme ne représente rien d'agressif. Mais, pour une femme, ce qui est le plus important, c'est la manière dont on le fait et non ce qu'on fait. La manière est ressentie par son cerveau comme une attaque personnelle.

L'homme aurait dû dire plutôt : *Je ne le sens pas comme ça. Je crois que tu devrais ... À mon avis,...*

4) Dire non

a) Il dit: *Non, pas question.*

Ce qu'elle pourrait comprendre: *Je ne viendrai pas. Tu n'auras jamais ta promotion, ton augmentation...*

Il aurait dû dire plutôt: *Je ne peux pas pour le moment,... j'y vais réfléchir...*

Pour un homme dire «non», veut dire «peut être plus tard»... Il sait qu'il faudra négocier, argumenter pour obtenir la réponse positive. Mais, pour une femme le «non» c'est un rejet.

5) Satisfaction

Il dit: *Tu t'en es bien sorti.*

Ce qu'elle pourrait comprendre: *Je m'attendais au pire. Tu aurais dû mieux faire.*

Il aurait dû dire plutôt: *Je suis content de ce que tu as fait. Grâce à toi, on a gagné.*

Les femmes sont en général plus sensibles et ont plus de capacité de percevoir même le «non dit», le sens sous-entendu. Le discours des hommes est plus direct et peut être perçu par des femmes comme plus agressif ce qui peut provoquer de nombreux malentendus. Si on cherche les réponses aux questions telles

que pourquoi les femmes sont différentes des hommes, pourquoi elles sont plus sensibles, pourquoi elles sont sceptiques à comprendre le discours des hommes différemment que les hommes, on peut trouver les réponses dans la taille de certaines zones de leur cerveau et dans sa biochimie [3].

C'est alors la neurologie et la psychologie qui cherchent à expliquer tous ces pourquoi. La linguistique s'appuyant aux résultats de la recherche des neurologues, et des psychologues, propose les phrases enrichies de certaines expressions d'atténuation pour aider les hommes et les femmes d'être plus en harmonie avec le sexe opposé dans les situations de travail, aussi bien que dans la vie privée. Le but principal, c'est d'éviter les conflits et de mieux communiquer.

References

- 1 *Azonardi G.* Пособие по манипуляции. — Париж: First, 2010.
- 2 *Лэйг Б.* Избегайте говорить о...говорите больше. — Париж: Dicos d'or, 2003.
- 3 *Рамонэ И.* Тирания общения. — Париж: Galilée, 1999.

Е.Мелушева

Ерлердің сөзінің мағыналық ауытқуы

Мақалада әйел затының ер адамдардың сөзін қате қабылдау мәселесі қарастырылған. Көптеген әлеуметтанушылар, психологтар мен невропатологтардың жұмыстарына сүйене отырып, кейбір тілтанушылар әйелдер мен еркектердің арасындағы теңдік мәселесін зерттеген. Олардың зерттеулері әйелдер мен ерлердің ми қызмет етуінде айырмашылық бар екенін көрсетті. Автор түрлі жағдайда ерлердің сөзін әйелдер мен ерлердің әр түрлі қабылдайтынын көрсеткісі келді.

Е.Мелушева

Смысловые искажения мужской речи

В данной статье рассматривается вопрос об искаженном восприятии женщинами мужской речи. Опираясь на работы социологов, психологов и невропатологов, многие лингвисты изучали проблему равенства между мужчинами и женщинами. Отмечено, что их исследования показали, что существует разница между функционированием мозга женщины и мужчины. Автор показывает как по-разному женщины и мужчины реагируют на мужскую речь при различных ситуациях на работе.

References

- 1 *Azzopardi G.* *Manuel de manipulation*, Paris: First, 2010.
- 2 *Laygues B.* *Évitez de dire...Dites plutôt...* Paris: Dicos d'or 2003.
- 3 *Ramonet I.* *La tyrannie de la communication*, Paris: Galilée, 1999.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Abdakimova, M.K.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of social work and socio-political disciplines, Karaganda Economic University of Kazpotrebsoyuz.
- Akbayeva, G.N.** — Head of English language and linguadidactic department, Candidate of pedagogical science, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Akkerman, Ye.O.** — Master of pedagogical sciences, Senior teacher of English language and linguodidactics department, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Ayazbekova, B.K.** — Docent of European and East languages department, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Beysenbayeva, B.A.** — Senior teacher Chair of foreign languages, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Benčíč, S.** — PhD Pan-European University Faculty of Mass Media, Bratislava, Slovakia.
- Berkimbayev, K.M.** — Director doctor of pedagogical sciences, professor, Kentau Institute of Kh.A.Yasavi International Kazakh-Turkish University.
- Bobykina, I.A.** — Head of business foreign language department, Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Chelyabinsk State University, Russia.
- Bodrova, Ye.V.** — Teacher of business foreign languages department, Chelyabinsk State University, Russia.
- Bolatbekova, A.K.** — Senior teacher Chair of foreign languages, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Vasil'yeva, Ye.N.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Department of English Philology and Translation, I.Ya.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia.
- Yeskazinova, Zh.A.** — Senior teacher, Master of Pedagogy, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Gromova, Ye.N.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Department of English Philology and Translation Studies, I.Ya.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia.
- Ibrayeva, A.S.** — Senior teacher of European and East languages department, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Imanbetov, A.N.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Kalashnikova, L.A.** — PhD, Vice-director, Gymnasium № 7 «Siberian», Novosibirsk, Russia.
- Karenov, R.S.** — Professor of chair of management, Doctor of economic sciences, Professor, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Kazimova, D.A.** — Professor of chair of transport and vocational education, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Koleyeva, E.R.** — Teacher of business foreign languages department, Chelyabinsk State University, Russia.
- Kostina, Ye.A.** — Dean of the faculty of foreign languages, Associate professor of the English language chair, PhD, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia.
- Kuratchenko, M.A.** — Head of the Chinese chair of faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia.
- Kurnikova, N.S.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Department of English Philology and Translation Studies, I.Ya.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia.
- Kusainov, D.A.** — Senior teacher of cyclic, Ye.A.Buketov Karaganda State University.

- Martynova, I.N.** — PhD in Pedagogics, Senior lecturer, Academic department of English Philology and Translation Studies, I.Ya.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia.
- Melušová, Ye.** — PhD. CSc. Faculté des langues appliquées l'Université d'Économie à Bratislava.
- Ospanova, A.K.** — Teacher department of English language and linguadidactic, Master of pedagogical sciences, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Pastushenko, T.A.** — Master of pedagogical sciences, Senior teacher of English language and linguodidactics department, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Ramashov, N.** — Dean of Physical culture and sport faculty, Candidate of pedagogical sciences, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Raubo, K.V.** — Assistant chair of Chinese, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia.
- Sadykov, K.I.** — Doctor of medical sciences, Associate professor, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Seiylkhanova, A.Ye.** — Teacher department of English language and linguadidactic, Master of pedagogical sciences, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Shelestova, T.Yu.** — Doctoral candidate, Senior teacher of department of foreign philology and translation business, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Shepshinskaya, I.M.** — Senior lecturer of the English language department, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia.
- Shunkeyeva, S.A.** — Senior teacher, Master of Pedagogy, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Smagulova, G.T.** — Senior teacher chair of foreign languages, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Sokolova, I.N.** — Master of pedagogical sciences, Senior teacher of English language and linguodidactics department, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Suvorova, A.V.** — Bachelor of a foreign Regional Studies, Novosibirsk State Technical University, Russia.
- Tazhigulova, G.O.** — Professor of chair of transport and vocational education, Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Taldybayeva, M.D.** — PhD doctoral, Kentau Institute of Kh.A.Yasavi International Kazakh-Turkish University.
- Zatyneiyo, A.M.** — Associate professor of transport and vocational education, Candidate of pedagogical sciences, Ye.A.Buketov Karaganda State University.
- Zhetpisbayeva, B.A.** — Dean of foreign faculty, Doctor of pedagogical sciences, professor, Ye.A.Buketov Karaganda State University.

**2014 жылғы «Қарағанды университетінің хабаршысында»
жарияланған мақалалардың көрсеткіші.
«Педагогика» сериясы**

№ б.

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

<i>Ақбаева Г.Н., Рамашов Н.</i> Қазақстанның жоғары білім беру саласында халықаралық ынтымақтастықты дамытудың негізгі кезеңдері	4	90
<i>Әбдіәкімова М.К.</i> Әлеуметтік жұмыскерді құзыреттілік тұрғыдан дайындау	4	107
<i>Әбілқасымов Г., Әлімбеков Д.Е.</i> Болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру жолдары	2	37
<i>Болатбекова А.К., Смағұлова Г.Т.</i> Жоғары оқу орындарындағы тілдік емес оқу топтарында ағылшын тілінде ауызекі сөйлеуде коммуникативтік әдісті қолдану	4	119
<i>Бейсенбаева Б.А., Көпжасарова Ү.І.</i> Лексиканы оқытуда ойын түрлерін қолдану	2	15
<i>Бенчик С.</i> Ағылшын тілінде түйін жазудың теориялық және практикалық сипаттамалары	4	38
<i>Беркімбаев К.М., Талдыбаева М.Д.</i> Қазақ тілі дыбыстарының дифференциалды айырым белгілерін оқыту үдерісінде модельдеу	4	53
<i>Васильева Е.Н., Громова Е.Н., Курникова Н.С.</i> Болашақ аудармашының кәсіптік құзыреттілігін қалыптастыру тәжірибесі	4	100
<i>Дарабаева Р.М., Шалабаев С.И., Көшенов К.С.</i> «Дизайн» мамандығында концептуалды ойдың рөлі ...	2	23
<i>Есенбаева Г.А., Көпжасарова Ү.И., Дениварова Н.В.</i> Математика пәнін ағылшын тілінде жүргізудің ерекшеліктері туралы	3	52
<i>Жетпісбаева Б.А., Бейсенбаева Б.А.</i> Студенттердің жазу дағдыларын қалыптастыруға арналған аудиториялық жұмыстар	4	9
<i>Жетпісбаева Б.А., Карманова А.А.</i> Сөйлеу мәдениеті мен мәдениетті сөйлеу	3	8
<i>Жетпісбаева Б.А., Ұлжабаева А.Г.</i> «Педагогикалық шарттар» ұғымының жіктелуі	1	37
<i>Жетпісбаева Б.А., Шүнкеева С.А.</i> Қазақстан Республикасының көптілді білім беру тұжырымдамасы туралы	4	4
<i>Затынайко А.М.</i> Үздіксіз кәсіптік білім беру заманауи мамандарды дайындау жүйесінде басты бағдар ретінде	4	82
<i>Затынайко А.М., Карманова А.А.</i> Модульдік оқытуда педагогикалық бақылау	3	48
<i>Зенгин О., Қалқабекова Ж.С., Ганюкова А.А.</i> 5Е моделі арқылы нақты ғылым пәндері бойынша сабақтарды жоспарлау	2	20
<i>Зенгин О., Қалқабекова Ж.С., Ганюкова А.А.</i> Биология пәнін ағылшын тілінде оқу бойынша студенттердің ынтасын дамыту	1	68
<i>Золотарева Л.</i> Өнер мұғалімін дайындау процесінде шығармашылықты және көркемдікті қабылдауды дамыту	1	53
<i>Исаева К.Р., Буртибаева А.К.</i> 12 жылдық мектеп деңгейінде бейінді оқытуды жүзеге асыруда педагогикалық мамандар даярлау мәселелері	1	60
<i>Каренов Р.С.</i> Басқару шешімдерін жасау және жүзеге асыру технологиясы	4	14
<i>Каренов Р.С.</i> Басқару тиімділігін арттыру факторы және персоналдың өзін-өзі дамытуына талап-тандыратын инновациялық құрал ретіндегі менеджментті технологияландыру	3	34
<i>Каренов Р.С.</i> Коммуникациялық менеджмент — кәсіпорынның коммуникациялық мәселелерін және оның жұмысын байланыс тұрғысынан қамтамасыз етудегі зерттеу қызметі	1	40
<i>Каренов Р.С.</i> Компанияны (кәсіпорынды, ұйымды) заманауи басқарудың тиімді технологиялары ...	4	42
<i>Каренов Р.С.</i> Менеджердің жеке менеджмент саласында өзінің өмірдегі қызметі жағдайларына қатысты жүзеге асыратын ілімдік және іс-тәжірибелік қағидалары	1	14
<i>Каренов Р.С.</i> Менеджменттегі тиімді көшбасшылық тұжырымдамалары	3	15
<i>Козырская И.Н.</i> Болашақ педагог-психологтар мен мектепке дейінгі тәрбиелеу мамандарының психологиялық мәдениетін қалыптастыру	1	56
<i>Колеева Э.Р., Бобыкина И.А.</i> Болашақ заңгер студенттерді шет тіліне кәсіби бағдарланған түрде оқыту	4	86
<i>Костина Е.А.</i> Қазіргі әлемнің жоғары оқу мекемелерінде студенттік академиялық ұтқырлықтың дамуы	4	72

<i>Куратченко М.А.</i> Қытай Халық Республикасында инклюзивтік білім беру («норма» және «норма емес» әлеуметтік-мәдениетті санатының интерпретациясының тәжірибесі)	4	58
<i>Қалмаханов М.С.</i> Өнер бакалаврын дайындауда композицияның теориялық негіздері — өнер білім категориясының бірі	1	76
<i>Қосыбаева У.А., Қауымбек И.С., Оразбекова Р.А.</i> Математикадан сыныптан тыс оқытуды ұйымдастырудағы мұғалімнің рөлі	2	31
<i>Қыздарбекова М.Ж.</i> Жол-көлік саласы мамандарын даярлауда оқыту әдістерінің рөлі	2	43
<i>Мағрұпбекова Ә.К., Тоқтыбаева Г.С.</i> Дизайн саласындағы өнер бакалаврларын кәсіптік дайындаудың ерекшеліктері.....	3	58
<i>Мартинова И.Н.</i> Орыстілді және ағылшынтілді лингвомәдениеттер өкілдерінің арасындағы мәдениетаралық қарым-қатынас барысында пайда болатын коммуникативті кедергілер мен оларды жеңу әдістері.....	4	64
<i>Оспанова А.К., Сейілханова А.Е.</i> Сыни ойлау студенттердің өзіндік жұмысын қалыптастыру құралы ретінде	4	125
<i>Өмірбаев С.М.</i> Дублиндік дескрипторларды ескере отырып модульдік білім беру бағдарламаларын өңдеу	1	4
<i>Пастушенко Т.А., Соколова И.Н., Аккерман Е.О.</i> Маманның шығармашылық тұлғасын қалыптастыру	4	113
<i>Раубо К.В., Суворова А.В.</i> Қытай Халық Республикасының жоғары білім беру салас халықаралық айырбастың жүйесі.....	4	30
<i>Салқымбаева С.А., Өтебаев И.С., Ишанов П.З.</i> «Кәсіби оқыту» мамандығы бойынша білім бакалаврын даярлауда колористикалық қабылдауды қалыптастыру талаптары	2	11
<i>Тәжіғұлова Г.О.</i> Көлік-жол саласындағы болашақ мамандардың ақпараттық-аналитикалық мәдениетін қалыптастыру	4	25
<i>Торобеков С., Бодиков С.Ж.</i> Бейнелеу өнеріндегі интеграциялық тенденциялар ерекшеліктері.....	1	73
<i>Шепшинская И.М.</i> Шет тіл дәстүрлі емес сабағын жоспарлау және ұйымдастыру технологиясы	4	130
<i>Шкутина Л.А., Кубанов А.В.</i> Қазіргі заманғы қоғам дамуы кезеңіндегі жоо-ның шарттарындағы студент тұлғасының тәрбиеленуі мен қалыптасуы	2	4
<i>Шкутина Л.А., Майер Г., Полупан К.Л.</i> Білім беруде сапасын басқару: мәні және мазмұны.....	1	28
<i>Шкутина Л.А., Михайлова Н.Б., Кубанов А.</i> Қазіргі студенттің адамгершілік-психологиялық суреті, оның компоненттері мен сипаттамасы	3	4
<i>Шүнкеева С.А., Есқазина Ж.А.</i> Ағылшын тілін оқытуда кәсіби даму.....	4	139
<i>Ыбыраева А.С., Аязбекова Б.Қ.</i> Шетел тілдері әдістемесін оқытуда студенттерді аудиолінгвалды әдістің даму тарихымен таныстыру және оның қазіргі әдістемедегі алатын орны туралы.....	4	134

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

<i>Әбілқасымов Г., Байлен А.Н.</i> Мектеп жасына дейінгі балалардың эстетикалық тәрбиесінің ерекшеліктері.....	2	82
<i>Әмірбекова М.Р., Медиева С.Х.</i> Оқушыларды тәрбиелеу үрдісіндегі болашақ педагог мамандарды даярлау мониторингінің тәжірибелік-педагогикалық жұмыстар мазмұны.....	3	81
<i>Боброва В.В., Олексюк З.Я.</i> «Баланың тұлғалық дамуы» ұғымының психологиялық-педагогикалық өлшемдері.....	2	70
<i>Бодрова Е.В., Бобыкина И.А.</i> Шет тілін ерте жастан оқу — өздігінен тілді үздіксіз меңгерудің бірінші сатысы	4	153
<i>Добровольская Л.В.</i> Қазақстанның музыкалық мұрасына оқушыларды қатыстыру	3	94
<i>Жетпісбаева Б.А., Ералинова Т.Е.</i> Ерте жастан ағылшын тілін оқыту	2	68
<i>Жетпісбаева Б.А., Шелестова Т.Ю.</i> Қазақстанда ағылшын тілін ерте жастан оқыту қазіргі педагогикалық ғылым мен білім беру тәжірибесінің мәселесі ретінде	4	148
<i>Калашишникова Л.А.</i> Жалпы білім беру мекемелер жағдайында жасөспірімдердің әлеуметтік кәметінің негіздері және оларды қалыптастыру мүмкіншіліктері	4	157
<i>Кервенов Қ.Е., Мақсұт Н.М.</i> Математиканы оқытуда модульдік оқыту технологиясының тиімділігі ...	1	94
<i>Көпжасарова Ү.І., Шакенова Ж.Ж.</i> Шетел тілі сабағында оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыру оларды өздігінен дамытудың шарты ретінде	1	81

<i>Құдарина А.С., Әшімханова Г.С., Иманбеков М.М.</i> Есту қабілеті бұзылған балалардың психологиялық-педагогикалық сипаттамасы.....	2	77
<i>Құдарина А.С., Әшімханова Г.С., Ишанов П.З.</i> Дисграфиясы бар балалардың кеңістікте бағдарлаудың қалыптасу ерекшеліктері.....	3	88
<i>Садықов Қ.И., Иманбетов А.Н., Құсайынов Д.А.</i> Сыныптан тыс спорттық шаралар өткізу арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие беру	4	167
<i>Түсіпова А.К., Қазимова Д.А., Затынайко А.М.</i> Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқыту — үздіксіз білім беру жүйесінің бастапқы буыны	1	89

ЭТНОПЕДАГОГИКА

<i>Аязан Е.С., Медиева С.Х.</i> Жәңгір ханның басшылығымен жасаған Бөкей Ордасының картасының маңыздылығы арқылы оқу-тәрбие үрдісінде патриоттыққа тәрбиелеу.....	2	104
<i>Әбдікімова М.К.</i> Кәсіби білім беру жүйесіндегі гендерлік әлеуметтену.....	3	108
<i>Әбдікімова М.К., Мүлікова С.А., Кенжебаева С.К.</i> Жоо оқу-тәрбие процесінде мемлекеттік тілді дамыту арқылы жаңа қазақстандық патриотизмді тәрбиелеу	3	99
<i>Добровольская Л.В.</i> Жалпы музыкалық білім шеңберінде қазақтардың этнопсихологиясы мен этногенезінің ерекшеліктері.....	2	109
<i>Каренов Р.С.</i> Әлеуметтік менеджмент менеджмент дамуының заманауи кезеңі ретінде	2	87
<i>Каренов Р.С.</i> Күйзеліс-менеджмент және оның кәсіпқойлық күйзелістің теріс салдарын жоюдағы рөлі ..	1	101
<i>Медиева С.Х., Әмірбекова М.Р.</i> Отбасы мен ұрпақтар сабақтастығы тәрбиесінің тұлға қалыптастыруға бағытталған іс-әрекеті.....	2	99
<i>Мелушева Е.</i> Ерлердің сөзінің мағыналық ауытқуы.....	4	176
<i>Станчу Н.</i> Айдаһар туралы мотивтердің көрінісі арқылы славяндық және романдық мәдениеттердің ерекшеліктерін оқыту	4	171

БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

<i>Балабеков К.Н., Жалғасбекова З.К.</i> Физикалық үдерістерді компьютерлік модельдеуге оқыту технологиясы	2	60
<i>Буқанов М.У., Мүлікова С.А., Қазимова Д.А.</i> Ақпараттандыру білім беру шартында болашақ педагогтардың компьютерлік-графикалық дайындауды қалыптастыру күйінің мәселелері	2	50
<i>Жетімекова Г.Ж., Тұрмұратова Д.А.</i> Prezi.com веб-сервисін қолданып мультимедиялық материалдарды өңдеу.....	3	70
<i>Қазимова Д.А.</i> АТ-мамандардың кәсіптік білім, біліктілік және дағдысының мазмұны.....	4	144
<i>Қожықов Ж.А., Бодықов С.Ж., Көшкімбаев Қ.Т.</i> «Сәулет дизайны» мамандануындағы сабақтарда мультимедиялық көрсетілімдерді қолдану.....	2	56
<i>Қосыбаева Ү.А., Бертісқанова К.Т., Шегірова Д.К.</i> Мультимедиялық және инновациялық технологиялар интеграциясы негізінде математиканы оқыту әдістемесін жетілдіру	3	64
<i>Соколова И.Н.</i> Шетел тілі бойынша педагогикалық үрдістің ұйымдастырылуында гипермәтін технологиясын қолдану	3	74

МЕРЕЙТОЙ ИЕСІ

<i>Каргин С.Т., Ақыбаева Г.С.</i> Табыстың қосын-дысы ретіндегі қажырлылық пен еңбекшілдік (экономика ғылымдарының докторы, профессор Р.С.Кареновтың 70 жылдығына орай).....	3	115
--	---	-----

**Указатель статей, опубликованных
в «Вестнике Карагандинского университета» в 2014 году.
Серия «Педагогика»**

№ с.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Akbayeva G.N., Ramashov N.</i> The main stages of international cooperation development in the sphere of higher education in Kazakhstan.....	4	90
<i>Beisenbaeva B.A., Kopzhasarova U.I.</i> Using games in vocabulary teaching	2	15
<i>Benčíč S.</i> Theoretical and Practical Outlines for Writing Abstract in English.....	4	38
<i>Vasil'eva Ye.N., Gromova Ye.N., Kurnikova N.S.</i> Experience of developing professional competences of would-be translators.....	4	100
<i>Zhetpisbaeva B.A., Ulzhabaeva A.G.</i> Classification of the concept «Pedagogical conditions»	1	37
<i>Zhetpisbaeva B.A., Beiyenbayeva B.A.</i> Classroom activities for developing students writing skills	4	9
<i>Zhetpisbaeva B.A., Shunkeyeva S.A.</i> Zur Konzeption der polylingualen Ausbildung in der Republik Kasachstan	4	4
<i>Zatyneyko A.M., Karmanova A.A.</i> Pedagogical control in modular education	3	48
<i>Zengin O., Kalkabekova Zh.S., Ganyukova A.A.</i> Improving student motivation and achievement in Biology ..	1	68
<i>Zengin O., Kalkabekova Zh.S., Ganyukova A.A.</i> Planning science lessons using 5E instructional model	2	20
<i>Zolotareva L.</i> Development of art perception and creativity during of the art-teacher training	1	53
<i>Koleeva E.R., Bobykina I.A.</i> Professionally oriented approach to the law students language teaching	4	86
<i>Ospanova A.K., Seiykhanova A.Ye.</i> Critical thinking as a means of enhancing individual independent students' work.....	4	125
<i>Pastushenko T.A., Sokolova I.N., Akkerman Ye.O.</i> Formation of creative personality of a specialist	4	113
<i>Shkutina L., Mikhailylova N.B., Kubanov A.</i> Moral and psychological portrait of the modern student, his components and characteristics	3	4
<i>Shunkeyeva S.A., Eskazinova Zh.A.</i> Professional development in teaching English.....	4	139
<i>Абдакимова М.К.</i> Подготовка социального работника с позиций компетентностного подхода.....	4	107
<i>Абилкасимова Г., Алимбеков Д.Е.</i> Пути формирования профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.....	2	37
<i>Болатбекова А.К., Смагулова Г.Т.</i> Применение коммуникативного метода при обучении говорению в неязыковых группах вуза	4	119
<i>Беркимбаев К.М., Талдыбаева М.Д.</i> Моделирование в процессе обучения по дифференциальным признакам звуков казахского языка	4	53
<i>Дарабаева Р.М., Шалабаев С.И., Кошенов К.С.</i> Роль концептуального мышления в специальности «Дизайн».....	2	23
<i>Есенбаева Г.А., Копжасарова У.И., Дениварова Н.В.</i> Об особенностях преподавания математики на английском языке.....	3	52
<i>Жетписбаева Б.А., Карманова А.А.</i> Культура речи и речевая культура	3	8
<i>Затынейко А.М.</i> Непрерывное профессиональное образование как ключевой ориентир современной системы подготовки кадров.....	4	82
<i>Ибраева А.С., Аязбекова Б.К.</i> Об истории развития аудиолингвального метода обучения иностранным языкам и его роли в современной методике.....	4	134
<i>Исаева К.Р., Буртибаева А.К.</i> Проблемы подготовки педагогических кадров в реализации профильного обучения в 12-летнем школьном уровне.....	1	60
<i>Калмаханов М.С.</i> Теоретические основы композиции — одна из категорий искусствознания при подготовке бакалавров искусства	1	76
<i>Каренов Р.С.</i> Коммуникационный менеджмент — деятельность по изучению коммуникационных проблем предприятия и коммуникационному обеспечению его функционирования	1	40
<i>Каренов Р.С.</i> Концепции эффективного лидерства в менеджменте	3	15
<i>Каренов Р.С.</i> Теоретические и практические принципы, реализуемые менеджером в области персонального менеджмента применительно к условиям своей жизнедеятельности.....	1	14

<i>Каренов Р.С.</i> Технологизация менеджмента как фактор эффективности управления и инновационное средство мотивации персонала к саморазвитию.....	3	34
<i>Каренов Р.С.</i> Технология разработки и реализации управленческих решений.....	4	14
<i>Каренов Р.С.</i> Эффективные технологии современного управления компанией (предприятием, организацией).....	4	42
<i>Киздарбекова М.Ж.</i> Роль методов обучения при подготовке специалистов транспортно-дорожного профиля	2	43
<i>Козырская И.Н.</i> Формирование психологической культуры будущих педагогов-психологов и специалистов по дошкольному воспитанию	1	56
<i>Костина Е.А.</i> Развитие академической мобильности студентов в высших учебных заведениях современного мира	4	72
<i>Косыбаева У.А., Кауымбек И.С., Оразбекова Р.А.</i> Роль учителя в вопросах организации внеклассной работы по математике	2	31
<i>Куратченко М.А.</i> Инклюзивное образование в Китайской Народной Республике (опыт интерпретации социально-культурной оппозиции «норма» и «антинорма»)	4	58
<i>Магзурбекова А.К., Токтыбаева Г.С.</i> Особенности профессиональной подготовки бакалавров искусства в области дизайна.....	3	58
<i>Мартынова И.Н.</i> The communicative hindrances arising in the course of communication between representatives of Russian speaking and English speaking linguistic cultures, and training in ways of their overcoming	4	64
<i>Омирбаев С.М.</i> Разработка модульных образовательных программ с учетом Дублинских дескрипторов	1	4
<i>Раубо К.В., Суворова А.В.</i> Система международных обменов в сфере высшего образования Китайской Народной Республики	4	30
<i>Салкимбаева С.А., Утебаев И.С., Ишанов П.З.</i> Условия формирования колористического восприятия в подготовке бакалавров образования по специальности «Профессиональное обучение» ...	2	11
<i>Тажигулова Г.О.</i> Формирование информационно-аналитической культуры будущих специалистов транспортно-дорожного профиля	4	25
<i>Торобеков С., Бодиков С.Ж.</i> Особенности интеграционных тенденций в изобразительном искусстве ..	1	73
<i>Шепшинская И.М.</i> Технология планирования и организации нетрадиционного урока иностранного языка	4	130
<i>Шкутина Л.А., Кубанов А.В.</i> Воспитание и формирование личности студента в условиях вуза на современном этапе развития общества	2	4
<i>Шкутина Л.А., Майер Г., Полупан К.Л.</i> Управление качеством образования: сущность и содержание	1	28

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

<i>Абилкасимова Г., Байлен А.Н.</i> Особенности эстетического воспитания детей дошкольного возраста....	2	82
<i>Амирбекова М.Р., Медиева С.Х.</i> Опытнo-педагогическая работа по подготовке будущих педагогов к мониторингу процесса воспитания школьников	3	81
<i>Bobrova V.V., Oleksyuk Z.Ya.</i> Psychological and pedagogical criterion of the concept «child's personality development».....	2	70
<i>Bodrova Ye.V., Bobykina I.A.</i> Early learning a foreign language — the first stage of continuous language self-education.....	4	153
<i>Добровольская Л.В.</i> Приобщение школьников к музыкальному наследию Казахстана	3	94
<i>Zhetpisbaeva B.A., Eralinova T.E.</i> Teaching English language in early age.....	2	68
<i>Zhetpisbayeva B.A., Shelestova T.Yu.</i> Early English language teaching as a problem of pedagogical science and practice of education in Kazakhstan	4	148
<i>Калашишникова Л.А.</i> Основы социальной зрелости подростков и возможности их формирования в условиях общеобразовательного учреждения.....	4	157
<i>Кервенов К.Е., Максут Н.М.</i> Эффективность модульной технологии в обучении математике.....	1	94
<i>Копжасарова У.И., Шакенова Ж.Ж.</i> Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку как условие их саморазвития	1	81

<i>Кударинова А.С., Ашимханова Г.С., Иманбеков М.М.</i> Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением слуха	2	77
<i>Кударинова А.С., Ашимханова Г.С., Ишанов П.З.</i> Особенности формирования пространственных представлений у детей с дисграфией	3	88
<i>Садыков К.И., Иманбетов А.Н., Кусаинов Д.А.</i> Патриотическое воспитание учащихся посредством внеклассных спортивных мероприятий	4	167
<i>Тусупова А.К., Казимова Д.А., Затынтейко А.М.</i> Дошкольное воспитание и обучение — начальное звено системы непрерывного образования	1	89

ЭТНОПЕДАГОГИКА

<i>Melušová Ye.</i> Les glissements sémantiques du discours masculin	4	176
<i>Stanciu N.</i> Some notes about Dragons in Slavic and Romanian cultures	4	171
<i>Абдакимов М.К.</i> Гендерная социализация в системе профессионального образования	3	108
<i>Абдакимов М.К., Муликова С.А., Кенжебаева С.К.</i> Воспитание нового казахстанского патриотизма посредством изучения государственного языка в учебно-воспитательном процессе вуза	3	99
<i>Аяган Е.С., Медиева С.Х.</i> Роль карты Букеевской Орды, составленной Жангир ханом, в патриотическом воспитании молодого поколения	2	104
<i>Добровольская Л.В.</i> Особенности этногенеза и этнопсихологии казахов в контексте общего музыкального образования	2	109
<i>Каренов Р.С.</i> Социальный менеджмент как современный этап эволюции менеджмента	2	87
<i>Каренов Р.С.</i> Стресс-менеджмент и его роль в преодолении негативных последствий профессиональных стрессов	1	101
<i>Медиева С.Х., Амирбекова М.Р.</i> Деятельность, направленная на формирование личности в контексте воспитания семейных традиций и преемственности поколений	2	99

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Балабеков К.Н., Жалгасбекова З.К.</i> Технология обучения компьютерному моделированию физических процессов	2	60
<i>Буканов М.У., Муликова С.А., Казимова Д.А.</i> Состояние проблемы формирования компьютерно-графической подготовки будущих педагогов в условиях информатизации образования	2	50
<i>Жетимекова Г.Ж., Турмуратова Д.А.</i> Обработка мультимедийных материалов с использованием веб-сервиса Prezi.com	3	70
<i>Казимова Д.А.</i> Содержание профессиональных знаний, умений и навыков ИТ-специалистов	4	144
<i>Кожиков Ж.А., Бодилов С.Ж., Кошкумбаев К.Т.</i> Использование мультимедийных презентаций на занятиях по специализации «Архитектурный дизайн»	2	56
<i>Косыбаева У.А., Бертисканова К.Т., Шегирова Д.К.</i> Совершенствование методики преподавания математики на основе интеграции мультимедийных и инновационных технологий	3	64
<i>Соколова И.Н.</i> Использование гипертекстовой технологии в организации педагогического процесса по иностранному языку	3	74

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

<i>Каргин С.Т., Акыбаева Г.С.</i> Трудолюбие и упорство как слагаемые успеха (к 70-летию доктора экономических наук, профессора Р.С.Каренова)	3	115
---	---	-----