

ISSN 2412 - 2149



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

ХАБАРШЫСЫ

“ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ” СЕРИЯСЫ

СЕРИЯ “ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ”

ИЗВЕСТИЯ

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

BULLETIN

**of ABLAI KHAN KazUIRandWL
series “PEDAGOGICAL SCIENCES”**



3 (42) 2016

АБЫЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР
ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ УНИВЕРСИТЕТІ

КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА

KAZAKH ABLAI KHAN UNIVERSITY OF INTERNATIONAL RELATIONS
AND WORLD LANGUAGES

4 (43) 2016
ISSN 2412-2149

Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӘТУ

ХАБАРШЫСЫ
“ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ”сериясы

ИЗВЕСТИЯ

КазУМОиМЯ имени Абылай хана
серия “ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ”

BULLETIN
of Ablai khan KazUIRandWL
Series “PEDAGOGICAL SCIENCES”



Алматы

© “Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті” Акционерлік қоғамының “Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ Хабаршысы-Известия” ғылыми журналының “Педагогика ғылымдары” таралымы, Қазақстан Республикасының Инвестициялар мен даму жөніндегі министрліктің Байланыс, ақпараттандыру және ақпарат комитетінде тіркелген.
Тіркелу куәлігі 10.04.2015 жылғы № 15195-Ж

Бас редактор

Құнанбаева С.С.,

филология ғылымдарының докторы, профессор,
ҚР ҰҒА корреспондент мүшесі, Алматы, Қазақстан

Жауапты редактор

Ұзақбаева С.А., п.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Редакция алқасы мүшелері

Сефика Суле Эрчетин, доктор Ph.D., Хаджеттепе университеті, Анкара,
Түркия

Мехмет Ташипинар, доктор Ph.D. Гази университеті, Анкара, Түркия

Тряпицина А.П., п.ғ.д., профессор, А.И. Герцен атындағы Ресей
Мемлекеттік Педагогикалық Университеті, Санкт-Петербург, Ресей

Чекалева Н.В., п.ғ.д., профессор, Омск Мемлекеттік педагогикалық
университетінің проректоры, Омск, Ресей

Нұрғалиева Г.К., п.ғ.д., профессор, “Ұлттық ақпараттандыру орталығы”
АҚ директорлар Кеңесінің төрайымы, Алматы, Қазақстан

Акиева Г.С., п.ғ.д., профессор, И. Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік
университеті жанындағы кадрлар біліктілігін көтеру және қайта даярлау
Институтының директоры, Бішкек, Қырғызстан

Кульгильдинова Т.А., п.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы
ҚазХҚжӘТУ, Алматы, Қазақстан

Шеръязданова Х.Т., п.ғ.д., профессор, ҚазМемҚызПУ, Алматы,
Қазақстан

Тажиев М.Т., п.ғ.д., профессор, Өзбекстан Республикасы ЖОАКБМ
жанындағы жоғары және арнайы орта кәсіби білім беруді дамыту
орталығының бөлім басшысы, Ташкент, Өзбекстан

Жауапты хатшы

Әбілова З.Т., магистр, аға оқытушы, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Рецензенттер

Қонақова К.Ө., п.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Абильдина С.К., п.ғ.д., доцент, Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ,
Қарағанды, Қазақстан

© Научный журнал “Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана”, серия “Педагогические науки” Акционерного общества “КазУМОиМЯ имени Абылай хана” зарегистрирован в Комитете связи, информатизации и информации Министерства по инвестициям и развитию Республики Казахстан. Регистрационное свидетельство № 15195-Ж от 10.04.2015 г.

Главный редактор

Кунанбаева С.С.,

доктор филологических наук, профессор,
член-корреспондент НАН РК, Алматы, Казахстан

Ответственный редактор

Узакбаева С.А., д.п.н., профессор, КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Члены редакционной коллегии

Сефика Суле Эрчетин, доктор Ph.D., университет Хаджеттепе, Анкара,
Турция

Мехмет Ташпинар, доктор Ph.D., университет Гази, Анкара, Турция

Тряпицина А.П., д.п.н., профессор, Российский Государственный
Педагогический Университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Чекалева Н.В., д.п.н., профессор, проректор Омского Государственного
педагогического университета, Омск, Россия

Нурғалиева Г.К., д.п.н., профессор, Председатель Совета директоров АО
“Национальный центр информатизации”, Алматы, Казахстан

Акиева Г.С., д.п.н., профессор, директор Института повышения
квалификации и переподготовки кадров, при Кыргызском государственном
университете им. И. Арабаева, Бишкек, Кыргызстан

Кульгильдинова Т.А., д.п.н., профессор, КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Шеръязданова Х.Т., д.псих.н., профессор, КазГосЖенПУ, Алматы,
Казахстан

Тажиев М.Т., д.п.н., профессор, центр развития высшего и среднего
специального, профессионального образования при МВССО Республики
Узбекистан, Ташкент

Ответственный секретарь

Абилова З.Т., магистр, ст.преп. КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Рецензенты

Кунакова К.У., д.п.н., профессор, КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан

Абильдина С.К., д.п.н., доцент, КарГУ им. Е.А. Букетова, Караганда,
Казахстан

© Bulletin “Ablai khan University of International Relations and World Languages”. Series “Pedagogical sciences” of JSC “Ablai khan Kazakh University of International Relations and World Languages” is registered in Communication, Informatization and Information Committee of Ministry for Investment and Development, Republic of Kazakhstan. Certificate N 15195 – G, 10.04.2015.

Chief Editor

Kunanbayeva S.S.,

Doctor of Philology, Professor,

corresponding member of NAS of the RK, Almaty, Kazakhstan

Executive Editor

Uzakbayeva S.A., d.of ped. sc., professor, Kazakh Ablai khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan

Editorial team members

Sefika Sule Ercetin, doctor of Ph.D., Hacettepe University, Ankara, Turkey

Mekhmet Taspinar, doctor of Ph.D., Gazi University, Ankara, Turkey

Tryapitsina A.P., d.of ped. sc., professor of Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia

Chekaleva N.V., d.of ped. sc., professor, Prorector of Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Nurgaliyeva G.K., d.of ped. sc., professor, Chairman of the Board of Directors in National Informatization Center, JSC

Akiyeva G.S., d.of ped. sc., professor, Director of Institute of Advanced Training and Retraining, I.Arabayev Kyrgyz State University, Bishkek, Kyrgyzstan

Kulgildinova T.A., d.of ped. sc., Professor, Kazakh Ablai khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan

Sheryazdanova Kh.T., doctor of psychological sciences, professor, Kazakh State Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

Tazhiyev M.T., d.of ped. sc., professor, Center of Development of Higher and Secondary Specialized, Vocational Education at MHSSE, Republic of Uzbekistan, Tashkent

Executive Secretary

Abilova Z.T., master’s, senior Lecturer, Kazakh Ablai khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan

Readers

Kunakova K.U., d.of ped. sc., professor, Kazakh Ablai khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan

Abildina S.K., d.of ped. sc., assistant professor, E.A. Buketov KarGU, Karaganda, Kazakhstan

М А З М Ұ Н Ы

Құнанбаева С.С. Алғы сөз8

1 Бөлім

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ

- Айжанова Г.Қ., Уталиева Ж.Т.** Көпұлтты білім беру кеңістігінде студент тұлғасының этникалық сәйкестілігін қалыптастыру мәселесі11
- Ақбаров А.** Тіл үйрену стратегиясы: Босния и Герцеговина мемлекетіндегі түркі тілдес студенттердің ағылшын тілін үйрену жағдайлары20
- Әбілова З.Т.** Болашақ мұғалімдердің оқу және оқудан тыс іс-әрекетте педагогикалық рефлексиясын қалыптастыру формалары мен әдістері28
- Чекалева Н.В.** Қоғамның инновациялық дамуы педагогикалық білім берудің бағдары43
- Боданова А.** Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім берудің қазіргі жағдайы54

2 Бөлім

ОҚЫТУДАҒЫ ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

- Ұзақбаева С.А., Абельгаева Ж.** Қазіргі педагогикалық технологиялар жіктемесі және олардың ерекшеліктері63
- Кукыбаева Д.Г.** Шет тілдерін оқытудағы инновациялық технологиялар72
- Иргалиева Д.З.** Шет тілінде оқылмның түрлерін оқыту80

3 Бөлім

ЭТНОПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

- Катренко А.О.** Қыз-келіншектердің рухани-адамгершілік құндылықтарының өзгеруіне психологиялық талдау87
- Көшербаева Ғ.Н., Зеленецкая И.Г.** Шығармашылық ойлау қабілетінің қалыптастыру және дамыту мәселелері103
- Тилеубаева Г.** Жеткіншектердің өз-өмірін қиюдың алдын алу жолдары111
- Абдыбаева А.А.** Студенттердің шығармашылық тәрбие әрекетіне даярлығын қалыптастыру үдеріснің моделі120
- Абиева М.** Қазақстан халықтары ассамблеясының студенттердің ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін тәрбиелеудегі рөлі129
- Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ-нің «Хабаршысына» ұсынылатын мақалаларға қойылатын талаптар137**

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Кунанбаева С.С. Приветственное слово8

Раздел 1

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Айжанова Г.К., Уталиева Ж.Т. Проблема формирования этнической идентичности личности студента в поликультурном образовательном пространстве вуза11

Акбаров А. Стратегия обучения языков: условия обучения турецких студентов английскому языку в Боснии и Герцеговине20

Абилова З.Т. Формы и методы формирования педагогической рефлексии будущих учителей в учебной и внеучебной деятельности28

Чекалева Н.В. Ориентиры педагогического образования в условиях инновационного развития общества43

Боданова А. Современное состояние развития инклюзивного образования в Казахстане54

Раздел 2

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Узакбаева С.А., Абельтаева Ж. Классификация современных педагогических технологий и их особенности63

Кукумбаева Д.Г. Инновационные технологии обучения иностранным языкам72

Иргалиева Д.З. Обучение различным видам чтения на иностранном языке80

Раздел 3

ЭТНОПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Катренко А.О. Психологический анализ трансформаций духовно-нравственных ценностей (1981–2013 гг.): женщина – девушка87

Кошербаева Г.Н., Зеленецкая И.Г. Становление и развитие проблемы творческого мышления103

Тилеубаева Г. Профилактика суицидального поведения подростков111

Абдыбаева А.А. Модель процесса формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности120

Абиева М. Роль ассамблей народов Казахстана в формировании культуры межнациональных отношений студентов129

Требования к статьям, представляемым в «Хабаршысы-Известия» КазУМОиМЯ им.ени Абылай хана137

CONTENTS

Kunanbayeva S.S. Greeting8

Part 1

A THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALISTS IS AT HIGHER SCHOOL

- Ayzhanova G.K., Utalieva Z.T.** reflection of future teachers in educational and extracurricular activities28
- Akbarov A.** Language learning strategies: a case of turkish students learning english in bosnia and Herzegovina20
- Abilova Z.T.** Forms and methods of formation of the pedagogical educational and extracurricular activities28
- Chekaleva N.V.** Reference points of pedagogical education in the conditions of innovative development of society43
- Bodanova A.** Current state of inclusive education in Kazakhstan54

Part 2

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF TEACHING

- Uzakbayeva S.A., Abeltayeva Zh.** Classification of modern pedagogical technologies and their feature63
- Kukybaeva D.G.** Innovational technologies of teaching foreign languages72
- Irgalieva D.Z.** Teaching different types of reading in foreign language80

Part 3

SCHOOL OF PEDAGOGICS AND ETHNOPEDAGOGICS

- Katrenko O.A.** Psychological analysis of transformations spiritual-moral values (1981–2013 years): woman – girl87
- Kosherbaeva G.N., Zelenetskaya I.G.** Raising and developing of the problem of creative thinking in the domestic and foreign science103
- Tileubaeva G.** Prophylaxis of suicidal behavior adolescents, healthy lifestyle111
- Abdybaeva A.A.** Model of formation of readiness of students to creative educational activity120
- Abiyeva M.** The role of kazakhstan peoples assembly in the formation of culture of international relations students129
- Requirements to the articles, to presented in «Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages **Bulletin**» ...137

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые авторы статей и читатели!

Научный журнал Известия серии Педагогические науки посвящается 75-летию юбилею КазУМОиМЯ имени Абылай хана.

История становления и развития Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана тесно связана с развитием иноязычного образования в стране, ведь его становление произошло в советский период в 1941 году, а с момента получения статуса университета начался новый виток в его развитии.

В КазУМОиМЯ созданы все условия для подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных во многих отраслях гуманитарного иноязычного и международного профиля.

Главный принцип развития КазУМОиМЯ – брать на вооружение все лучшее и современное, опираясь на прекрасные педагогические традиции прошлого. Следуя этому принципу, КазУМОиМЯ достиг высоких позиций в рейтинге вузов Казахстана: по академическим показателям подготовки специалистов за 2008-2012 годы Казахский университет международных отношений и мировых языков находится в первой пятерке и сохраняет свое лидирующее положение в казахстанской высшей школе, так как является признанным многопрофильным научно-образовательным учреждением, осуществляющим профессиональное обучение на 14 языках мира. Это возлагает на университет большую ответственность, так как стремительно возрастающая роль образования представляет собой стратегический ресурс в формировании национальной конкурентоспособности. В университете имеется 7 базовых факультетов: факультет перевода и филологии, педагогический факультет, факультет менеджмента и международных коммуникаций, факультет международных отношений, факультет востоковедения, факультет дополнительного образования и факультет экономики и права.

Настоящая Стратегия развития КазУМОиМЯ им. Абылай хана до 2019 года определяет миссию, видение, цели и задачи развития инновационно-ориентированного университета международно-адаптивного типа. Наш вуз призван стать лидером и методическим центром развития системы иноязычного образования Казахстана.

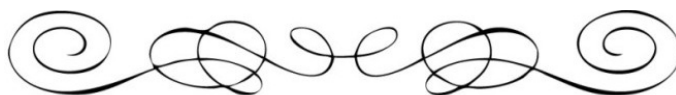
Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, как **инновационно-ориентированный университет международно – адаптивного типа**, видит свою миссию в создании **современного инновационно-ориентированного университета международно-адаптивного типа как единого научно-образовательного комплекса, обеспечивающего подготовку конкурентоспособных высококачественных специалистов для обеспечения многовекторного международного взаимодействия страны в реализации стратегии развития РК.**

Деятельность Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана осуществляется в общем русле стратегического развития и модернизации системы высшего профессионального образования Республики Казахстан, направленной на формирование конкурентоспособной и адекватной международным стандартам национальной модели образования через интеграцию образования, науки и инноваций для обеспечения отечественной экономики конкурентоспособными кадрами с высшим и послевузовским образованием, развития человеческого капитала. Для формирования новой генерации интеллектуальной нации необходима модернизация отечественного образования в контексте международной парадигмы конкурентоспособности и рыночно-экономических модификаций через внедрение новых технологий и инноваций с целевой задачей формирования инновационно-интеллектуальной кластерной системы, способствующей подготовке соответствующих современным потребностям общества и реального сектора экономики профессиональных кадров с творчески-инновационной ориентированностью на решение актуальных социально-экономических задач.

Стремясь к совершенству современной образовательной системы, мы реагируем на изменения, которые связаны с реформированием высшего образования. Это требует постоянного внимания к качеству научных работ, результаты которых освещаются в нашем сборнике. Целью нашего журнала является обеспечение профессиональной коммуникации между исследователями и практиками в педагогике, представление результатов новых педагогических исследований, внедрение научных и инновационных прикладных разработок в практику работы учреждений образования, привлечение молодых исследователей к профессиональному диалогу. Авторами статей являются ученые из стран дальнего и ближнего зарубежья (Турция,

Болгария, Россия, Киргизия, Узбекистан и др.), а также ученые-исследователи ведущих вузов республики (КазУМОиМЯ им. Абылай хана, КазНПУ им. Абая, МКТУ им. А.Яссауи, Университет им. С.Демиреля, КазНПУ им. К. Сатпаева, Павлодарский госуниверситет им. С. Торайгырова и др.).

*Кунанбаева С.С.,
главный редактор,
Ректор Казахского университета
международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана*



1 Бөлім
ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ
ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ

Раздел 1
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Part 1
A THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL PREPARATION
OF SPECIALISTS IS AT HIGHER SCHOOL

THE PROBLEM OF THE ETHNIC IDENTITY FORMATION OF
THE PERSONALITY OF A STUDENT IN UNIVERSITY MULTICULTURAL
EDUCATIONAL SPACE

Ayzhanova G.K., c.p.s., docent,
Kazakh Ablai khan UIRandWL,
Almaty, Kazakhstan, E-mail: gulnara.64-95@inbox.ru

Utalieva Z.T., c.psh.s., docent,
Kazakh National University of Arts,
Astana, Kazakhstan

Keywords: ethnic pedagogy, ethnic psychology, ethnic stereotypes, ethnic identity, hyperidentity, ethnicity, ethnic indifference, ethnic unification.

Abstract. The article considers the problem of formation of ethnic identity and ethnic identity in a multicultural educational space of high school. This issue is particularly relevant in modern Kazakhstan, as the specificity of the state lies in its multi-ethnicity. It is a region with high significance of ethnic identity in the identity of ethnic groups. In this regard, the higher school teachers are faced with the task: to create educational and cultural field in which the process of intergroup interaction of students that are members of different ethnic groups, will be built by means of integration of all the teaching process members.

УДК 378:159

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Айжанова Г.К., к.п.н., доцент,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан, E-mail: gulnara.64-95@inbox.ru
Уталиева Ж.Т., к.п.с.н., доцент,
Казахский национальный университет искусств,
Астана, Казахстан

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопсихология, этностереотипы, этническая идентичность, этническое самосознание, гиперидентичность, гипоидентичность, этничность, этническая индифферентность, этническая унификация.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования этнического самосознания и этнической идентичности в условиях поликультурного образовательного пространства вуза. Данная проблема особо актуальна в современном Казахстане, поскольку специфика государства заключается в его полиэтничности. Это регион с повышенной значимостью этнической идентичности в самосознании этносов. В связи с этим, перед педагогами высшей школы стоит задача: создать образовательное и культурное поле, в котором процесс межгруппового взаимодействия студентов, являющимися представителями различных этносов, будет строиться по пути интеграции всех членов педагогического процесса.

Развитие современного общества предъявляет новые требования к образованию как социальному институту. Расширение международных связей, глобализация, включение стран в мировой рынок привели к возрастанию роли исследований этнической идентичности.

Проблема идентичности в Казахстане приобрела особую актуальность, поскольку это полиэтничное государство и определение стратегии идентификации в мировом социокультурном пространстве совпало с необходимостью формирования гражданской, этнической, культурной и языковой идентичности у казахстанцев.

Современная образовательная политика РК направлена на этнокультурное образование, которое поддерживает межэтническое взаимодействие и диалог культур казахстанского общества. Реализация идей этнокультурного образования достигается путем введения в образовательную систему этнического компонента.

Проблема этнического образования нашла отражение в нормативно-правовых документах Республики Казахстан: Конституции Республики Казахстан, «Концепции формирования государственной идентичности Республики Казахстан» (1996), «Концепции развития гражданского

общества РК” (2005), Законе РК “Об образовании” (2007), “Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан” (1996), “Концепции развития образования РК до 2015 года” (2003), “Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан” (2005) и других документах об образовании, которые создают правовую основу для преобразований, подчеркивают необходимость пересмотра содержания высшего образования на основе этнического компонента.

Согласно “Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан” (2005) одна из основных задач профессиональной подготовки учителя заключается в том, чтобы “максимально использовать возможности дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов вуза для формирования поликультурной личности студента с развитым мировоззрением и мышлением”. Исходя из этого положения, этнический компонент в содержании высшего педагогического образования в условиях полиэтнического государства, каким является Республика Казахстан, должен быть направлен не только на формирование этнического самосознания личности, но и на воспитание чувства толерантности, межнационального общения на основе взаимообогащения национальных культур [1].

Анализ научной литературы по проблеме показал многоаспектность понятий: “этническая идентичность”, “этнос”, этническое самосознание.

Большой вклад в развитие теории этноса и межэтнических отношений внесла этнопсихология. Проблемы соотношения психологии и культуры, рассматривали ученые: В.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.С.Баронин, Р.Бенедикт, И.С.Кон, С.И.Королев, В.Г.Крысько, Н.М.Лебедева, С.Лурье, М.Мид, Г.У.Солдатова, Т.Г.Стефаненко, Дж. Хонигмана, В.Ю.Хотинец и др.

В Казахстане этнопсихологическими проблемами занимались К.Б.Жарикбаев, О.Х. Аймагамбетова, Н.Д. Джандильдин, Б.А.Амирова.

В трудах выдающихся представителей казахского просвещения А.Кунанбаева, И.Алтынсарина, Ч.Валиханова и казахской интеллигенции А.Байтурсынова, М.Жумабаева, Ж.Аймауытова и других деятелей науки и культуры прослеживается идея этнического характера обучения и воспитания подрастающего поколения.

Проблеме национального образования большое внимание уделяется в трудах С.К.Калиева, А.Н.Ильясовой, Б.А.Альмухамбетова, Г.К.Ахметовой, К.Б.Жарикбаева, К.К.Кунантаевой, А.И.Сембаева, К.Б.Сейталиева, Т.Т.Тажимаева, Г.М.Храпченкова и др.

Проблема формирования национальной модели образования в философско-социальных аспектах рассматривались в работах К.Нарибаева, А.Н.Нысанбаева, Р.А. Нуртазиной, Н.В. Романовой, А.Кодар, К.Е.Кущербаева, Ж.Ж.Молдабекова, Ж.Ж. Наурызбая и др.

Концепция этнопедагогизации системы образования стран СНГ содержится в работах Г.Н.Волкова, М.Б.Кожановой, Р.В.Комракова, В.А.Николаева, Т.Н.Петровой, Ю.А.Рудь, Г.А.Станчинского, М.И.Стельмахович, М.А.Хайруддинова, М.Г.Харитоновой, Е.Л.Христовой и др.

В исследовании научно-теоретических основ формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования особое значение имели исследования, раскрывающие ряд аспектов этнопедагогики и этнокультуры: их генезиса (К.Б.Жарикбаев, С.К.Калиев, С.А.Узакбаева, К.К.Шалгынбаева и др.), образовательные и воспитательные возможности этнокультуры (Б.Е.Каирова, С.С.Кулмагамбетова, Р.Б.Маженова, Г.К.Тлеужанова, Т.М.Шакирова и др.), проблемы формирования поликультурной личности, межнационального общения, национального самосознания, межэтнической социализации личности (Л.А.Байсерке, Е.З.Батталханов, З.Б.Кабылбекова, Ж.Х.Кендирбекова, Л.В.Колесникова, Ш.М.Мухтарова, Ж.Н.Шайгозова и др.).

Проблемы использования идей этнопедагогики и дидактического потенциала казахской народной педагогики рассматриваются в работах С.К.Абильдиной, Г.Р.Бахтияровой, Р.А.Джанаевой, Р.К.Дюсембиновой, А.А.Калыбековой, Ш.Б.Кульмановой, К.А.Сарбасовой, Б.К.Шаушековой и др.

Категория “этническая идентичность”, по мнению ряда исследователей, обладает значительным методологическим потенциалом для научного анализа казахстанского общества, переживающего период социальных трансформаций и кризисов.

Термин “этническая идентичность” в отечественную психологическую науку пришел из зарубежной социальной психологии. В советской психологии чаще пользовались термином “этническое самосознание, которое определяло предметность этносоциологии.

В российской и казахстанской научной литературе, на сегодняшний день, нет достаточно четкой дифференциации таких понятий, как этническое самосознание и этническая идентичность. В методологическом ракурсе данная проблема требует уточнения в употреблении терминов.

Этническое самосознание определяется как осознание принадлежности к общности. Будучи основным признаком этноса, оно носит субъективный характер, отражая объективную картину окружающего мира. Именно с этих позиций этническое самосознание чаще всего и рассматривается в отечественной этнологии, да и в целом в общественных науках. По мнению Т.Г. Стефаненко понятие “этническая идентичность” не эквивалентно понятиям “этничность”, “этническая принадлежность”, “этническое самосознание”, “этническая идентификация”. Если этничность (или этническая принадлежность) - это приписываемая обществом категория на основе объективных критериев, то этническая идентичность - это результат самокатегоризации, достигаемой индивидом в итоге конструирования образа окружаемого мира и своего места в нем.

Согласно В.С. Лурье, Г.У. Солдатовой, А.В. Сухарева истинная этническая идентичность человека может не совпадать с официально предъявляемой или приписываемой этнической принадлежностью.

Исследователь Хантингтон утверждает, что экстремальные социальные ситуации могут разрушить идентичность или резко изменить ее; что идентичность определяем мы сами, но она продукт взаимодействия между собой и другими; что заметные альтернативы явным идентичностям индивидов или групп зависят от ситуации. Они проявляются при попадании в новую среду, к которой надо приспособиться, например, при жизни за рубежом, в инорелигиозной среде [2].

Солдатова Г.У. считает, что для этнопсихолога понятия “этническое самосознание” и “этническая идентичность” не являются синонимами [3].

Еще более решительно разводит эти понятия В.Ю. Хотинец, согласно которой этническая самоидентификация есть чувство принадлежности к той или иной этнической общности, тогда как этническое самосознание является результатом широкой идентификации [4]. Человек при этом не только ощущает сопричастность к своему роду, но и осознает субъективную, социально-психологическую привязанность к объективно существующим компонентам этнической реальности, определяет свое место в этническом мире.

“Этническая идентичность – это осознание, восприятие, эмоциональное переживание своей принадлежности к этнической общности. Смысл данного понятия наилучшим образом отражает именно понятие термин переживание, переживание индивидом

отношений Я и этнической среды – своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других общностей, самоопределения в социальном пространстве относительно многих нюансов” [5].

Содержание этнической идентичности в рамках потребностно-мотивационной сферы человека, Г.У. Солдатовой раскрывается через удовлетворение потребности в этничности, связанное с удовлетворением потребности в позитивной этнической принадлежности и потребности в безопасности, которые, в свою очередь, порождают аффилиативные, статусные мотивы и мотивы в безопасности [3].

С точки зрения этнопсихолога и этнопедагога, не очень важно, на основе каких характеристик строится осознание этнической принадлежности. В качестве этнодифференцирующих, то есть отличающих данный этнос от всех других, могут выступать самые разные характеристики: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство. Список этот бесконечен, в нем может оказаться и форма носа, и способ запахивания халата, как у древних китайцев.

Значение и роль признаков в восприятии членов этноса меняются в зависимости от особенностей исторической ситуации, от стадии консолидации этноса, от специфики этнического окружения. Этнодифференцирующие признаки почти всегда отражают некоторую объективную реальность, чаще всего элементы духовной культуры. Но отражение может быть более или менее адекватным, более или менее искаженным, даже ложным. Например, общность происхождения членов современных этносов - это красивый миф; с одной и той же территорией могут ассоциировать себя несколько народов. Иными словами, этническая общность – это, прежде всего общность представлений о каких-либо признаках, а не сама по себе культурная отличительность. Совсем не случайно, попытки определить этнос через ряд признаков постоянно терпели неудачу, тем более что с унификацией культуры количество этнодифференцирующих признаков неуклонно сокращается.

Кроме бесчисленных обстоятельств индивидуальной человеческой жизни на формирование и проявление этнической идентичности влияет целый ряд факторов, обусловленных особенностями социального окружения и межгрупповых отношений. Среди самых существенных факторов психологи выделяют: 1) глобальные изменения в социально-политической сфере и связанные с ними изменения в межэтнических

отношениях; 2) гетерогенность/гомогенность этнического окружения.

Среди параметров этнической идентичности выделяют: 1) значимость этнической идентичности; 2) актуальность этнической идентичности; 3) валентность этнической идентичности (В.Н. Павленко и др.).

В соответствии с валентностью этническая идентичность характеризуется как позитивная или негативная. Позитивная этническая идентичность является наиболее естественной, нормальной, более распространенной для большинства людей формой этнической идентичности, когда чувство этнической принадлежности порождает ощущение стабильности, безопасности и защищенности. Негативная этническая идентичность, являясь результатом неблагоприятного межэтнического сравнения, отражает негативную оценку представителей своей этнической группы. Негативная этническая идентичность чаще присуща представителям недоминантных этнических групп и этнических меньшинств. Негативная этническая идентичность связана с комплексом таких чувств, обусловленных этнической принадлежностью, как неуверенность, неполноценность, униженность, ущемленность, стыд за свой народ и др.

Следствием негативной оценки своей этногруппы и самоотождествления с ней могут выступать следующие стратегии поведения: 1) принятие индивидом собственной негативной этнической идентичностью (Т.Г. Стефаненко); 2) “разотождествление” себя и своего народа, относя негативные суждения к другим членам этнической группы, но не к себе самому (В.С. Собкин); 3) стремление сменить свою этническую группу и, соответственно, сменить свою этническую принадлежность (Tajfel H., Turner J.C. и др.).

Отсутствие единого взгляда по поводу компонентов в структуре этнической идентичности и приводит к многочисленным проблемам методического, прикладного характера.

Основными факторами формирования этнической идентичности являются макрофакторы: территория, язык, культура, историческое прошлое, религия, общность происхождения, обряды, обычаи, традиции ит.д.; микрофакторы: статус этнической группы, семья, непосредственное этническое окружение и т.д.; и социально-психологические процессы: социальная перцепция (восприятие своего собственного члена, восприятие группой самой себя, восприятие в целом другой группы), каузальная атрибуция, стереотипизация, этноцентризм и аттракция, которые опосредованы макрофакторами и микрофакторами.

Этническая идентичность обладает как определенной стабильностью, так и тенденцией к изменчивости.

Процветание этноса зависит от того, сколь хорошо функционируют психологические защитные механизмы этноса, сколь они развиты, адекватны, гибки. Так, в критической ситуации этнос с хорошо налаженным механизмом психологической защиты может бессознательно воспроизвести целый комплекс реакций, эмоций, поступков, которые в прошлом, в похожей ситуации, дали возможность пережить её с наименьшими потерями.

Ряд исследователей выделяют три вида трансформации этнической идентичности, которые осуществляются через изменение внутренней иерархической структуры сознания: 1) по типу этнической индифферентности; 2) по типу гипоидентичности (этнонигилизм); 3) по типу гиперидентичности (этнонигилизм, этнонационализм и национальный фанатизм). (Солдатова). Тип этнической индифферентности – это ослабление этнической идентичности приводит к чувству неопределённости, беспокойства, смятения. Этническая унификация может означать лишь прекращение развития. Жажда национализма и сепаратизма – это скорее скрытый или явный протест против унификации общественного сознания, против нивелирования культур этносов и подавления этнического самовыражения [6].

Для людей, у которых трансформация этнической идентичности происходит по типу гипоидентичности, характерно нежелание поддерживать собственные этнокультурные ценности, ощущение этнической неполноценности, ущемлённости, стыда за представителей своего этноса, иногда негативизма по отношению к ним и трудности в межэтническом общении. Данная категория людей как бы “отгораживается”, отчуждается от собственной этнической группы, что можно рассматривать как одну из форм защитного механизма. При таком типе этнической идентичности возможна активизация общей агрессивности.

Люди с гиперидентичностью характеризуются гипертрофированным стремлением к позитивной этнической идентичности. Гиперидентичность – своеобразный этнический “нарциссизм”. В межэтническом взаимодействии она проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других этнических групп, до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей.

Основой гиперидентичности является этноцентризм, на основании которого в сознании человека происходит чёткое разграничение между “своими” и “чужими” и чёткое определение дистанции между этими этническими группами. Такое разделение порождает негативные образы “чужих” и враждебные установки по отношению к ним, а также иерархическую авторитарную точку зрения на групповое взаимодействие, в котором “своя” группа доминирует, а “чужие” группы являются подчиненными.

Важное значение в целостном педагогическом процессе вуза приобретает проблема формирования этнической идентичности студентов, их этнического самосознания. Степень разработанности проблем этнического самосознания (идентичности) и становлением ее в процессе социализации личности студентов тесно связана с методической вооруженностью. Поэтому изучение курса “Этнопедагогика” студентами педагогических специальностей является обоснованным, поскольку это способствует этнокультурной социализации. Перед казахстанскими учеными стоит задача по разработке и адаптации психолого-педагогических методик для формирования этнического самосознания и этнической идентичности, применяемых в учебном процессе вуза.

Таким образом, возникает необходимость обоснования педагогических подходов по формированию и усвоению этнических и социальных норм, ценностей средствами этнопедагогики; гармоничного сочетания инновационных и традиционных форм и методов организации этносоциализации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мухтарова Ш.М. Теоретические основы формирования этнического компонента в содержании высшего педагогического образования: автореф. докт. пед. наук. - Караганда, 2008. - 56 с.
- [2] Нойманн Э.Б. Использование “Другого”: Образы Востока в формировании европейских идентичностей. - М: Новое издательство, 2004. - 336 с.
- [3] Хантингтон С. Столкновение цивилизаций и изменение мирного порядка. - М.: ООО Издательство АСТ, 2003. - 603 с.
- [4] Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М.: Смысл, 1998. -389 с.
- [5] Хотинец В.Ю. Этническое самосознание в структуре интегральной индивидуальности. Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Пермь, 1995. - 33 с.
- [6] Узакбаева С.А. Концептуальные положения нравственно-полового воспитания казахского народа //Известия КазУМОиМЯ им.Абылай хана, Серия “Педагогические науки” . – 2016. - №1(40). – С.115-144.

REFERENCES

- [1] Mukhtarova Sh.M. Teoreticheskiye osnovy formirovaniya etnicheskogo komponenta v sodержanii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. ... dokt. ped. nauk RK. Karaganda, 2008, 56 s. [in Russ.].
- [2] Noymann E.B. Ispol'zovaniye "Drugogo": Obrazy Vostoka v formirovaniye yevropeyskikh identichnostey. M: Novoye izdatel'stvo, 2004, 336 s. [in Russ.].
- [3] Khantington S. Stolknoveniye tsivilizaiy i izmeneniye mirnogo poryadka. M.: OOO Izdatel'stvo AST, 2003, 603 s. [in Russ.].
- [4] Soldatova G.U. Psikhologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti. M.: Smysl., 1998, 389 s. [in Russ.].
- [5] Khotinets V.Y. Etnicheskoye samosoznaniye v strukture integral'noy individual'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Perm', 1995, 33 s. [in Russ.].
- [6] Uzakbayeva S.A. Kontseptualnyye polozheniya nraivstvenno-polovogo vospitaniya kazakhskogo naroda. *Izvestiya KazUMOiMYA im. Abylay khana*. Seriya "Pedagogicheskiye nauki". 2016, №1(40), S.115-144 [in Russ.].

КӨПҮЛТТЫ БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІНДЕ СТУДЕНТ ТҮЛҒАСЫНЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ СӘЙКЕСТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ

Айжанова Г.Қ., п.ф.к., доцент,

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Қазақстан,

E-mail: gulnara.64-95@inbox.ru

Уталиева Ж.Т., п.ф.к., доцент,

Қазақ ұлттық өнер академиясы, Астана, Қазақстан

Тірек сөздер: этнопедагогика, этнопсихология, этностереотиптер, этникалық ерекшелік, этникалық өзіндік сана, гиперерекшелік, гипоерекшелік, этика, этникалық немқұрайлық, этникалық бірізділік.

Андапта. Мақалада ЖОО көпұлтты білім беру кеңістігіндегі этникалық өзіндік сана мен этникалық сәйкестілікті қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Мемлекеттегі көпұлттылық аталған мәселенің Қазақстанда өзектілігін көрсетеді. Бұл ұлттардың өзіндік санасындағы этникалық сәйкестілікті арттыру болып табылады. Осыған байланысты жоғары мектептің педагогтарының алдында әртүрлі ұлтөкілдерімен студенттердің топтық өзараәрекет процесінде білім беру және мәдени кеңістікті құру міндеті тұр.

Статья поступила 02.10.2016 г.

УДК 811.372.881

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: A CASE OF TURKISH STUDENTS LEARNING ENGLISH IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Akbarov A., c.p.s., prof.,

University of Suleyman Demirel, Almaty, Kazakhstan,

E-mail: azamatakbar@yahoo.com

Keywords: EFL, Strategies, Affective, Social, Turkish, Students, SILL.

Abstract. Theoreticians encourage integrating the learner-centered education philosophy into curricula. They argue that unique approach to every learner is only possible

if the profiles of targeted learner population are properly investigated and understood. As the number of the undergraduate Turkish students studying in Bosnia and Herzegovina has increased over the past few years, there is a strong demand for systematic needs analysis of this learner population. These students mainly study at two private universities where language of instruction is English. Since they come from a different cultural and linguistic background and experience Bosnian educational settings for the first time, it is assumed that they at least apply affective and social strategies more often than their peers learning English in Turkey. To test the hypothesis, one hundred and one freshman Turkish students were surveyed with Strategy Inventory for Language Learning SILL 7.0 (1). The results were compared with the results reported in Tabanlıoğlu (2) and the hypothesis was confirmed.

The educators' beliefs about education are mainly studied through analyzing personal educational philosophies or perspectives [1]. Such studies help unveil reasons lying behind educational practices, curricula preferences, instructional media choices, approaches, methods and techniques. Put differently, these research frameworks are designed to partly decode the reasons behind educational decisions, their implementing strategies and styles. Learner-centered educational models assume that studying students' assumptions about education, teacher perceptions, curricula, instructional media, and the school setting can also shed light on students' learning decisions, actions, and preferences and help teachers make better educational decisions. Learning beliefs, strategies, and attitudes appear to be overlapping concepts that have been studied by both psychologists and applied linguists. Such studies indicate that personal factors "have generated the most consistent predictors of second language learning success" [2].

The affective dimensions of certain attitudes in its sets of temporary emotions are merged with the cognitive dimensions of attitudes in its sets of beliefs, which together manifest themselves in behaviors. To illustrate, *goal-oriented* learners reveal a great keenness, and their motivation is affected by the relevance of tasks to their purposes. *Activity-oriented* learners look for satisfaction of their needs in classroom activities. If matched, learning is promoted. *Learning-oriented* learners learn in all parts of subject matter. The subject they are studying is a matter of interest to them; it is a way of enriching their present life. If the relationship between attitudes and foreign language producing behaviors seems to be distant, it needs to be investigated by the means of the cohering concept of language learning strategy, which has been found "to deal with the receptive domain of intake, memory, storage, and recall" [3], and thus it has been found to exist on both the levels of action and thought.

Literature Review. Weinstein and Mayer define learning strategies as “behaviors and thoughts in which a learner engages and which are intended to influence the learner’s encoding process”. Oxford reminds that learning strategies are commonly defined as “operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information“ and adds that this definition does not fully reveal the concept of learning strategy - It would be useful to extend the definition by referring to learning strategies as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations”.

Griffiths reviews the research on the concept and attempts “to clarify some of the fuzziness“ (abstract) about it. She explains that the term ‘strategy’ itself is controversial, yet widely used. She adds that the terms such as ‘learning behaviors’, ‘tactics’, and ‘techniques’ have also been used in research to refer to the same or very similar notions. However, the term ‘strategy’ seems to have asserted itself in current literature as researchers have remained loyal to the pioneering work by Rubin.

Rubin initially defined learning strategies as “the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge” and later offered a classification where she divided them into ‘the direct learning strategies’ and ‘the indirect learning strategies’. Hsiao and Oxford put forward that Rubin’s classification “along with the non-L2 work of Dansereau and others, led to Oxford’s (1, 370) direct and indirect L2 learning strategies“.

Hsiao and Oxford state that “the evidence uncovered justifies the L2 learning strategy classification theories proposed over the years including those of O’Malley and Chamot and Oxford. They add that theirs and Rubin’s work “have made an important contribution to and have advanced our understanding of how strategies can be systematically categorized“. Hsiao and Oxford also compare Oxford’s taxonomy with O’Malley and Chamot’s strategy system “which has received considerable attention since its appearance, [and] distinguishes three broad types of learning strategies: cognitive, metacognitive, and socio-affective (or sometimes called socioaffective or social-affective“ and conclude that “a considerable degree of overlap exists between the two strategy systems, although there are also many differences).

Oxford’s taxonomy of language learning strategies distinguishes six strategy categories: memory, cognitive, metacognitive, compensation, affective, and social. The memory strategies are about storage and retrieval of information. Examples of the cognitive strategies are practicing,

analyzing and reasoning. The compensation strategies “help learners to overcome knowledge limitations”. The metacognitive strategies are about self-reflecting on learning processes and decisions. The affective strategies are used for managing oscillations in emotions and motivation. The social strategies are used for empathizing and cooperating with others.

Based on a survey carried out with sixty-five students of mostly Bosnian and Turkish background, Mulalic & Akbarov concluded that “the most frequently used [language-learning] strategy by Bosnian students was compensation strategy and their least frequently used strategy was affective strategy“. To illustrate, frequent relying on compensation strategies means that Bosnian students tend to make guesses when they do not understand English words, and avoiding affective strategies means that they feel no need for an extra effort in coping with the feelings about their own English language competences or performances.

After she surveyed fifty-four Turkish students studying English for Academic Purposes (EAP) at Bahcesehir University, Tabanlioglu reports the results as it follows:

Table 1 - Survey Results as Reported in Tabanlioglu (2)

	Number of items per category*	Mean	SD
Memory	9	27.11	5.74
Cognitive	14	41.80	8.85
Compensation	6	20.70	4.62
Metacognitive	9	33.09	6.42
Affective	6	17.31	4.88
Social	6	21.17	4.14
*Not reported in the cited table.			

When the means presented above are divided by the number of items per strategy category, the metacognitive strategies are found to be most used ones ($M = 3.67$). In addition, the affective strategies are found to be least used type of language learning strategies ($M = 2.89$).

Inspired by Tabanlioglu, this research explores the differences in applying language learning strategies between undergraduate Turkish students learning English in Bosnia and Herzegovina and undergraduate Turkish students learning English in Turkey. It is assumed that situational elements will at least lead to more frequent dependence on affective and social learning strategies.

Method. To test the hypothesis undergraduate Turkish students learning English in Bosnia were surveyed with SILL 7.0. The data was collected on several occasions during the Fall Semester 2015 using the original instrument after the author's consent was obtained. The data was analyzed using the SPSS software.

Sample. One hundred and one subjects participated in the study: thirty-six females and sixty-five males. All participants were of Turkish cultural and linguistic background, proficient in English (as measured by Institutional Proficiency Tests). Eighty-three participants were enrolled in the freshman year at International University of Sarajevo and eighteen participants were enrolled in the freshman year at International Burch University.

Instrument. The instrument used in this study is the Strategy Inventory for Language Learning-SILL 7.0. Fifty survey items are rated on a Likert-type scale (1 = never or almost never true of me, 2 = usually not true of me, 3 = somewhat true of me, 4 = usually true of me, 5 = always or almost always true of me) and classified into six categories.

Data Analysis. The comparison of the strategies used by Turkish students learning English in Turkey and Turkish students learning English in Bosnia was done by contrasting the means elicited from this data sample with the percentages reported in Tabanlıoğlu.

Findings. According to the results most used strategies by the research participants are the metacognitive ($M = 3.6$) and social strategies ($M = 3.6$). The least used ones are the affective strategies ($M = 3.15$).

Table 2 - Survey Results - Means and Standard Deviations

	Mean	SD
Memory	29.93	5.08
Cognitive	48.13	6.08
Compensation	20.33	3.16
Metacognitive	32.47	5.49
Affective	18.92	3.27
Social	21.60	3.84

As it can be concluded from Table 3, undergraduate Turkish students who are learning English in Bosnia and Herzegovina use the cognitive, memory, affective, and social strategies more often than their peers learning English in Turkey. They seem to use the compensation and metacognitive strategies less often.

Table 3 - Comparison of the results reported by Tabanlioglu (2) and authors of this research

	Tabanlioglu (2)	Authors of This Research	Mean Difference
Memory	27.11	29.93	+2.82
Cognitive	41.80	48.13	+6.33
Compensation	20.70	20.33	-0.37
Metacognitive	33.09	32.47	-0.62
Affective	17.31	18.92	+1.61
Social	21.17	21.60	+0.43

Discussion and Conclusion. Mezirow developed a theory where knowledge is a product of the self-awareness resulting from critical reflection and critical self-reflection. Cranton defines critical reflection as “the means by which we work through beliefs and assumptions, assessing their validity in the light of new experiences or knowledge, considering their sources, and examining underlying premises”. According to Mezirow, the transformation is a personal process, and it is the learner who is the agent of change. The context or a situation is just a stimulator of a certain capacity. Therefore, learners may be stimulated to acquire or test new learning strategies, but how far they will go does not only depend on the learning setting. Unsurprisingly, the results of this research imply that the learning setting plays a limited role in the learning strategy choice.

Jarvis differentiates between “*biography*, all that a person is at a particular point in time, and *experience* – an incident that a person is unprepared to handle”. Jarvis argues that a person when involved in a new experience may react in three ways: nonlearning, nonreflective learning and reflective learning. The core of learning is that uneasiness or “inability to cope with the situation unthinkingly, instinctively“. The fact that the participants in this research have studied between one and two years in Bosnia and Herzegovina might have prevented diagnosing bigger differences between the explored learner groups. Overall, the *biography* changes slowly.

Cross as cited in Hiemstra [4] defines learners by their *personal* and *situational characteristics*. While personal characteristics comprise physical, psychological, and sociocultural dimensions, which are continua and reflect growth and development from childhood into adult life, situational characteristics focus on variables unique to adult participants - For instance, part-time or full-time learning, or voluntary or compulsory participation require quite different approaches. This reasoning might be considered as incorporating aging, stage, and phase developmental studies,

participation learning projects, and motivation. It seems that the similarity of the learner profiles and situational characteristics explored in Tabanlıoğlu [5] and this research led to partly similar results. However, the research hypothesis was confirmed – Turkish students learning English in Bosnia and Herzegovina use affective and social strategies more often than their peers learning English in Turkey. Living and studying abroad creates new social capital for every learner. Oscillations in emotions or motivation might be more frequent in that case. Naturally, the learner looks for ways to control those oscillations. Relying on affective and social strategies may be inevitable for a self-reflective learner living and studying abroad.

On the other hand, a glance at the history of foreign language teaching reveals variety of learner roles which resulted from dynamic nature of foreign language teaching methodology. The last century produced more than a dozen of methods and approaches which strived for redefining each element of a teaching-learning exchange context. Roles of teachers, learners, and material oscillated on a broad continuum of descriptions as theories of learning and language learning were refined. However, the global educational models seem to affect the majority of foreign language instructors. English teachers teaching across the world mainly depend on the instructional material developed in the UK and the USA. As a result, the similarity of classroom tasks drives the learners towards learning behaviors which require similar or sometimes even same learning strategies.

While discussing language-learning strategies and its associations with good and bad learners, Gass and Selinker conclude that research on this paradigm is still preliminary and that “a next obvious step in the evolution of the research paradigm would be the undertaking of longitudinal studies that attempt to link learning strategies, which are thought to be helpful to an individual, to the interlanguage output these individuals produce. Since performances offer behavioral and outcome aspects, their relations with strategies and attitudes are displayed in actions. According to the theory of planned behavior [6], actions can be predicted by intentions. In other words, the output of a foreign language user might be predicted by studying the user’s attitude. However, the match will be determined by the dominant clusters of language learning strategies used, since productive skills are both intentionally taught and unintentionally learned. The results of this research imply that language learning strategies could be defined as context-dependent markers of language-learner profiles. However, exploring their manifestation in the learner’s language output would unveil the instructional paths which could prevent wasting instructional time and resources.

REFERENCES

- [1] Pratt D. D. Good teaching: One size fits all? In: Ross-Gordon J. M. (Ed.). Contemporary viewpoints on teaching adults effectively, New directions for adult and continuing education. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- [2] Dornyei Z., Skehan P. Individual differences in second language learning. New York: Blackwell Publishing, 2003.
- [3] Brown D. H. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. San Francisco: Longman, 2001.
- [4] Hiemstra R. Three underdeveloped models for adult learning. An update on adult learning theory, New directions for adult and continuing education, 57. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- [5] Tabanlıoğlu S. The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students (Unpublished master dissertation). Middle East Technical University. Ankara, 2003.
- [6] Ajzen I., Madden J. T. Prediction of goal directed behaviour; Attitudes, intentions and perceived control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1986, № 22, P.453-474.

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ: УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНИ

Акбаров А., к.п.н., проф.,
Университет имени Сулеймана Демиреля,
Алматы, Казахстана, E-mail: azamatakbar@yahoo.com

Ключевые слова: EFL, стратегии, эмоциональность, социальность, турецкие студенты, SILL.

Аннотация. Теоретики поощряют вводить личностно-ориентированную образовательную философию в учебные программы. Они утверждают, что индивидуальный подход к каждому ученику возможен только тогда, когда профили обучаемого должным образом исследованы и поняты. Так как число турецких студентов, обучающихся в Боснии и Герцеговине увеличилось за последние несколько лет, существует высокий спрос на систематический анализ потребностей этой категории учащихся. Эти студенты были в основе исследования проведенного в двух частных университетах, где обучение ведется на английском языке. Так как студенты прибыли из иной культурной и лингвистической среды и, следовательно, ещё адаптируются к новому для них боснийскому образовательному окружению, то предполагается, что они по крайней мере применяют эмоциональные и социальные стратегии чаще, чем их сверстники изучающие английский язык в Турции. Чтобы проверить эту гипотезу, сто один новый турецкий студент был опрошен в соответствии со стратегией инвентаризации изучения языка - SILL 7.0 (1, 20). Результаты были сравнены с результатами, приведёнными в Tabanlıoğlu (2, 45) и данное предположение было подтверждено.

ТІЛ ҮЙРЕНУ СТРАТЕГИЯСЫ: БОСНИЯ И ГЕРЦЕГОВИНА МЕМЛЕКЕТІНДЕГІ ТҮРКІ ТІЛДЕС СТУДЕНТТЕРДІҢ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ҮЙРЕНУ ЖАҒДАЙЛАРЫ

Акбаров А., п.ғ.к., проф.,
Сулейман Демирель атындағы университет,
Алматы, Қазақстан, E-mail: azamatakbar@yahoo.com

Тірек сөздер: ағылшын шетел тілі, стратегия, аффективті, әлеуметтік, түрік тілі студенттер, тілді үйренудің стратегиялық инвентаризациясы.

Андапта. Теоретиктер оқу жоспарындағы тұлғалық-бағытталған философиялық оқытудың интеграциясын қолдайды. Олардың пікірінше әрбір оқушыға бірыңғай тәсілдеме арқылы жүзеге асыруға болады, ол үшін арине мақсатты бағытталған оқушыларды, зерделепзерттеу қажет. Бұл өз кезегінде соңғы кездегі Босния және Герцеговинадағы білім алатын түрік студенттерінің артуы және осы білім алушылардың қажеттіліктерін жүйелі талдаудың сұранысы өте жоғары. Студенттер негізінен ағылшын тілінде оқытатын 2 жеке меншік университеттерінде білім алады. Себебі олар басқа мәдениетпен және өзге тілдік қоғамнан босниялық білім беру ұйымдарында алғаш келгендіктен олар өздерінің Түркиядағы замандас жастардың ағылшын тілін үйренушілермен салыстырғанда жергілікті әлеуметтік және аффективті жағдайларға жиі қолданады. Гипотезалық зертеулердің нәтижесі бойынша тілді үйренудің стратегиялық инвентаризациясы 7.0 арқылы, яғни тілді үйрену үшін стратегиялық инвентарь үшін жаңадан келген жүз бір студенттен сауалнама жүргізілді. Алынған нәтижелер Табанлыоглу есебінің нәтижелерімен салыстырылып, гипотеза нәтижесі дәлелденді.

Статья поступила 02.10.2016 г

FORMS AND METHODS OF FORMATION OF THE PEDAGOGICAL REFLECTION OF FUTURE TEACHERS IN EDUCATIONAL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abilova Z.T., m.p.s., senior teacher,
Kazakh Ablai khan UIRandWL,
Almaty, Kazakhstan, E-mail: abilova_zaru@mail.ru

Keywords: training, extracurricular activities, reflection, pedagogical reflection, discussion, pedagogical skills, lecture.

Abstract. In article forms and methods of formation of a pedagogical reflection of future teachers in extracurricular and educational activities in four directions are considered: formation of a pedagogical reflection future teachers through various educational discussions leading to changes; organization of activity of self-knowledge of future teachers; the organization of emotional and reflexive activity for creation of conditions of a pedagogical skills of future teachers; reflective activities of future teachers in the implementation of projects of self-development.

УДК 378.18

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ОҚУ ЖӘНЕ ОҚУДАН ТЫС ІС-ӘРЕКЕТТЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ РЕФЛЕКСИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ФОРМАЛАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Әбілова З.Т., пед.ғ.маг., аға оқытушы,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан, E-mail: abilova_zaru@mail.ru

Тірек сөздер: оқу, оқудан тыс іс-әрекет, рефлексия, педагогикалық рефлексия, дискуссия, педагогикалық шеберхана, лекция.

Аңдатпа. Мақалада болашақ мұғалімдердің оқу және оқудан тыс іс-әрекетте педагогикалық рефлексиясын қалыптастыру формалары мен әдістері қарастырылады, яғни қалыптастыру төрт бағыт бойынша қарастырылған: педагогикалық рефлексияны болашақ мұғалімдерді оқу дискуссиясының түрлендірілген өзгерістеріне тарту жолымен қалыптастыру; болашақ мұғалімдердің өзіндік зерттеушілік іс-әрекетін жобалар әдісі негізінде ұйымдастыру; болашақ мұғалімдерді “педагогикалық шеберхана” жағдайындағы эмоционалды-рефлексивтік іс-әрекетке тарту, болашақ мұғалімдердің рефлексивтік іс-әрекетін “өзіндік даму жобаларын” жүзеге асыру барысында белсендендіру.

Болашақ мұғалімдердің оқу және оқудан тыс іс-әрекетте педагогикалық рефлексиясын қалыптастыруды төрт бағыт бойынша жүргізуге болады: педагогикалық рефлексияны болашақ мұғалімдерді оқу дискуссиясының түрлендірілген өзгерістеріне тарту жолымен қалыптастыру; болашақ мұғалімдердің өзіндік зерттеушілік іс-әрекетін жобалар әдісі негізінде ұйымдастыру; болашақ мұғалімдерді “педагогикалық шеберхана” жағдайындағы эмоционалды-рефлексивтік іс-әрекетке тарту, болашақ мұғалімдердің рефлексивтік іс-әрекетін “өзіндік даму жобаларын” жүзеге асыру барысында белсендендіру.

Педагогикалық рефлексияны қалыптастыру осылайша оқытудың түрлі әдістерін қолдану жолымен жүзеге асырылады. Оқытудың көрсетілген әдістерін қалыптастырушы экспериментте қолдану әдістемесін қысқаша ашып көрсетеміз.

Дискуссия – түрлі қарама-қайшы көзқарастар тоғысатын ашық сөйлесу. Оқу дискуссиясының қарапайым дискуссиядан айырмашылығы, оның нәтижесінде субъективті жаңа интеллектуалдық өнім алынады. “Субъективті жаңа интеллектуалдық өнім” біздің түсінігімізше, болашақ мұғалімдердің идеалды (білім немесе іс-әрекет тәжірибесі формасында) немесе материалдық формадағы адамзат жинақтаған әлеуметтік тәжірибеге өздігінен қол жеткізуі [1].

Т.А. Ладыженская және М.Ю. Федосюк көрсетулерінде дискуссияның негізгі мақсаттары мынадай:

1. Ақпараттық – тартысты мәселенің мәнін анықтау, бүкіл көзқарастарды нақты белгілеу.

2. Ықпал ету, сендіру – келісімге келу, көз жеткізу.

Дискуссияның нәтижелігі мен табыстылығы жоғарыдағы авторлардың атап көрсеткеніндей, көбіне жүргізушіге, оның сөйлеу дискуссиялық қарым-қатынасын ұйымдастыра алуына байланысты. Студенттер ортасындағы дискуссиялық іс-әрекет тәжірибесі жеткіліксіз жағдайда оқытушы жүргізуші бола алады. Тәжірибе жинақтай келе, студенттер жүргізушіге айналады.

Біздің байқауымыз бойынша, студенттер 3-5 дискуссия өткізілгеннен кейін жүргізушіге айналады.

Т.А.Ладыженская мен М.Ю.Федосюк бойынша жүргізушінің басты міндеті тілектестік, конструктивті атмосфера тудыру және оны қолдап отыру. Жүргізушінің негізгі сөйлеу әрекеттері:

1. Кіріспе сөз (дискуссияны ашу):

- дискуссияның тақырыбын хабарлайды;
- оның негіздемесі беріледі және проблема тұжырымдалады (тезис, қарсы тезис, яғни қарама-қайшы жағдай, пікір);
- дискуссияның мақсаты тұжырымдалады;
- негізгі ұғымдар түсіндіріледі, анықтамалар қатары, қарама-өайшы ұғымдар, синонимдер, антонимдер және т.б. анықталады.

2. Дискуссияны ұйымдастыруға қатысты репликалар:

- дискуссияға қатысушыларды айтысуға итермелейтін, дискуссиялық сөйлесуді оның тақырыбы мен міндетіне сәйкес бағыттап отыратын түзетушілік;
- пікірталастырушылар сөздеріндегі жалпыны бөліп көрсетушілік;
- дискуссиялық іс-әрекетті тоқтатып, осы іс-әрекетке қатысты рефлексивтік позицияға көшкенді білдірушілік;
- шиеленісті туындауы мүмкін дау-жанжал мен екі ойлылықты болдырмаушылық;
- қатысушылардың сөйлеу мәнерін екпінін түзетушілік.

3. Қорытынды сөз (қорытынды шығару).

- жүргізуші дискуссияны рефлексивтік ой-елегінен өткізуге арналған сұрақтарды іріктеу;
- дискуссияның нәтижесі атап өтіледі (мақсатқа жету);
- келісімге келген көзқарастар тұжырымдалады немесе айқындалған қарама-қайшы көзқарастар, олардың негізгі дәйектемесі белгіленеді;
- аса дәйекті және үйлесімді ойлар атап көрсетіледі;
- өткізілген дискуссия рефлексиясы жүргізіледі.

Біздің зерттеуіміз міндеттері тұрғысынан қарағанда жетекшінің дискуссияны жүргізуді рефлексивті басқаруы маңызды болып табы-

лады, яғни дискуссияның жетекшісі бола отыра, ол студенттерге белгілі бір білімдерді игерту мақсатын қоюмен ғана шектелмейді, сонымен қатар бұл мақсаттарды оларға іштей қабылдауға ұмтылады. Студенттердің ішкі түрткілік іс-әрекетіне сүйене отыра, ол өзіндік талдау, өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі реттеу қабілеттерін дамытады. педагог дискуссия кезінде демократиялық ұстанымда болды, әркімге өз ойын еркін білдіруге, әрбір айтылғаннан парасатты түйінді іздеуге мүмкіндік берді, яғни субъект-субъектілік қарым-қатынасты практикада жүзеге асырды.

Дискуссияның ерекшелігі мен құндылығы сонда, ол ешқашан алдын-ала біржолата бағдарланбайды, себебі ол “жанды түрде” құрастырылып, әрбір кезде өзгеше көрініс беріп отырады. Дискуссияның сипатты белгілері ретінде проблеманы шешудегі еркіндік пен сонылық, үлгілік бағалаудың, жалаң пікір білдірушіліктердің болмауын атап көрсетуге болады.

Дискуссия формасында ұйымдастырылатын алғашқы сабақтарда студенттермен қарым-қатынас монологтық сипатта болғанын атап өтуіміз керек, себебі олар қарым-қатынас субъектісі болуға әдеттенбеген. Студенттер жиі қайта сұрап, қарым-қатынасты белгілі бір іркіліс көрсетті. Әрі қарай жұмысқа тартылу сипаты өзгерді, студенттердің сұрақтары мен жауаптары тақырыптан ауытқуы азайып, талқыланатын проблемаға сәйкестене бастады. Сабақтан сабаққа өту барысында студенттердің бір-бірімен қарым-қатынасы өзгерді: егер алғашқы сабақтарда қарым-қатынас негізінен сөз таластыру (полемика) формасында болса, бірнеше сабақтан соң-ақ қарым-қатынас диалогтық формаға ауысты.

Мәселен, “Өзін-өзі тану” пәніндегі “Қарым-қатынас өзара әрекет ретінде” тақырыбы бойынша дискуссияны ашып көрсетейік. Бұл тақырыптың таңдалуы кәсіби-педагогикалық іс-әрекетте қарым-қатынас жетекші рөл атқаратындығымен анықталады, педагог іс-әрекетінің өнімділігі қарым-қатынас үдерісін қалай ұйымдастыратындығы мен қолдайтындығына байланысты. Қарым-қатынас проблемасы өзара әрекет ретінде қазіргі уақытта ерекше өткір болып табылады, себебі қазіргі университеттер бәсекелестік секілді өзара әрекет құралына басымдылық береді.

Студенттердің лекция курсы оқылғандықтан бұл тақырып бойынша белгілі бір білімдері болды. Алайда, лекцияда өзара әрекеттің екі негізгі түрі бірлестік және бәсекелестік қарастырылды. Дискуссияның міндеті лекцияда алған білімді тексеру мен бекіту, бұл білімдерді

рефлексивтік деңгейде ой елегінен өткізу, сондай-ақ қарым-қатынас үдерісіндегі адамның өзара әрекетінің балама жолдарын табу және бұл жолдарды табу үдерісін рефлексивтік ой елегінен өткізу.

Дискуссияны өткізу әдістемесі төмендегідей болады. Сөз қарым-қатынастағы өзара әрекеттің екі түрлі жайында болғандықтан студенттер екі топқа бөлінді. Өзара әрекеттің тиімді құралы кооперация деп санайтындар бір топқа, ал бәсекелестікті жақтайтындар екінші топқа студенттердің қалауы бойынша топтастырылады. Әрбір топтың міндеті әрекет етудегі өз типін жақтап және оппоненттердің өзара әрекет ету типіне қарсы мүмкіндігінше көбірек дәйектер табу болып табылады. Дискуссияға оқытушы жетекшілік етті. Дискуссия жетекшісінің негізгі міндеті дискуссия барысында, қарым-қатынас үдерісіндегі адамның өзара әрекет етуінің тиімді жолын табуда және дискуссия соңында талқыланып отырған мәселені рефлексивтік ой елегінен өткізу, яғни “субъективті жаңа интеллектуалдық өнім” жасау болып арасындағы өзара байланыстан көрініс береді.

Топтардағы дискуссияның алғашқы кезеңі қатысушылардың ақпарат пен пікір алмасу жағдайында өтті. Дискуссияны жүргізудің негізгі ережелері сақталды: құбылысқа қатысты түрлі көзқарастарды мақұлдау; талқыланатын зат жөніндегі түрлі қайшы көзқарастар мен пікірлердің болуы; кез келен айтылған пікірді сынау және теріске шығару.

Ақпарат алмасқан соң алынған нәтижелерді рефлексивтік ой елегінен өткізу жүргізілді; ол студенттердің бақылаушы позицияға шығуы, яғни, ситуацияға “сырттан” қарауын білдіреді, мұнда студенттер өз іс-әрекетін қайта ой елегінен өткізеді, іс-әрекет проблемасының мәнін, оны шешу жолдарын, алынған нәтижелерді айқындайды және ұғынады.

Әрбір топтағы алғашқы рефлексивтік ой елегінен өткізудің нәтижелі қарым-қатынаста өзара әрекет етудің аса тиімді амалы бойынша ортақ пікірді табу болып табылады.

Кооперация пайдасына бірінші топтың студенттері мынадай негізгі дәйектер ұсынды:

- кооперацияда тәрбиеленген адамдар эмпатияға, бастан кешкендерді бөлісуге, бір-біріне көмекке келуге даяр;
- өзара әрекет етудің кооперативтік стилі қарттарға, балаларға, кемтарларға, яғни қоғамның аз қорғалған қабаттарына (адамгершілікті) қайырымды қарым-қатынаста;
- өзара әрекет етудің кооперативтік стилінде адамның көпшілігінің мүдделері ескеріледі.

Екінші топтың студенттерінің бәсекелестіктің пайдасына қатысты ұсынған негізгі дәйектері:

- бәсекелестік үстемдікті жолды, нәтижесінде бағалар төмендейді және тауарлар мен қызметтер сапасы жақсарады;
- бәсекелестік ортада тәрбиеленген адамдар еркінірек және тұлғааралық қарым-қатынастарда басыңқы емес;
- бәсекелестік өзара ықпал ету жағдайында жеке адамның мүдделері мен құқықтары көбірек ескеріледі;
- бәсекелестік тәрбие қазіргі қазақстан жағдайындағы аса маңызды тәуелсіздік пен дербестікке дем береді.

Дискуссияның екінші кезеңінде топтардағы қатысушылардың әрқайсысы өз қатынастарының өзара әрекет ету амалдары жөнінде пікір білдіруі басталады. Бірінші топ студенттері бәсекелестік жағдайында адамдар “бастан аттап кетеді”, “егер материалдық пайда болмаса, ешнәрсе істемейді”, “ақша үшін ата-анасын сатуға да дайын” және т.б. деген уәждер келтіреді. Екінші топтың студенттері қарсыластарының пікірлеріне қарамастан, өзара ықпал етудің “Кооператив” ел Қазақстан мен бәсекелес ел – Ресей арасындағы өмір сүру деңгейіндегі айырманы өздерінің басты дәйегі ретінде алға тартады. Бұл арада адамдар рефлексиясындағы кемшілік байқалады, ол децентра қабілетсіздік түрінде көрініс береді.

Дискуссияны қорытындылау алдындағы кезеңде студенттер адамдардың өзара әрекет ету амалдары жөнінде белгілі бір қорытындылар жасады, алайда бірде бір топтан толық дәйектеме келтірілмегендіктен аяқтауға ерте болатын, оны студенттер өздері ұғына бастады.

Бұл жағдайда студенттер дискуссия жетекшісіне: “Бәсекелестік шын мәнінде адамдардың өзара әрекет етуінің аса тиімді амалы болып табыла ма?” - деген сұрақ қойды. Бұл сәт біздің зерттеуіміздің міндеттерін шешу тұрғысынан аса маңызды болып табылады, себебі мұнда студенттердің өзіндік талдау белгілері (“мүмкін мен шындығында бәрін білмейтін шығармын”), өзін-өзі реттеу (студенттер өз ұстынамдарында қала беруді тоқтатып, ситуацияға өзге тұсынан қарауға тырысады), өзін-өзі бағалаудағы өзгерістер (ұялшақтар өз пікірін білдіре бастайды, ал өзін өзгелерден артық санайтындар оларға құлақ асады), алайда дискуссия жетекшісі дайын жауап бермеді, себебі педагогикалық рефлексияның ерекшелігі сол, талқыланғанды рефлексиялық ой елегінен өткізу проблеманы ойлаудың аяқталғандығы ғана емес, ол сонымен бірге әрі қарайғы ойлануларға бағдарлану сәті.

Бәсекелес ел Ресейдегі статистиканы жариялайды:

- ажырасқандар саны екі есе өскен;
- жеткіншектердің өздеріне қол жұмсаулар саны үш есе өскен;
- зорланғандық жөніндегі арыздардың саны төрт есе көбейген;
- ересектердің балалармен жағымсыз қарым-қатынас жөніндегі хабарламалар саны бес есе артқан;
- толық емес отбасында өмірге келген балалар саны 6 есеге көбейген;
- жастар арасындағы зорлықпен байланысты қылмыстар бірнеше есеге көбейген.

Осы негізде дискуссияның рефлексивтік кезеңі басталады, бұл ең алдымен екінші топ студенттеріне проблеманың шешілмегендігін және оны шешудің жаңа жолдарын іздеу қажеттігін көрсетеді. Бұл үшін рефлексивтік позицияға көшуге үйрену қажет, яғни, сырттай бақылаушы ретінде қазір ғана өзі қорғаған топтың пікірлері шеңберінен шығып, алынған жаңа ақпарат негізінде қарым-қатынас үдерісінде өзара әрекет етудің тиімдірек жолын іздестіру бойынша жаңа іс-әрекет ұйымдастыру қажет.

Студенттердің рефлексивтік позицияға көшуі өзінің оқу іс-әрекетін қайта ой елегінен өткізу қабілеті бүкіл студенттерді адамның өзара әрекет етуінің үшінші мүмкін боларлық жолын бірігіп іздестіруге итермелейді. Сабақтың соңына қарай студенттер бұл жолдың атын білмесе де, индивидтің құқықтары мен ұжымдық сәттілік жөнінде қамқорлық арасындағы тепе-теңдік ескерілетін үшінші нұсқаны табады. Дискуссия жетекшісінен олар мұндай жолдың аты – коммуитаризм екенін және дамыған елдерде оны жедел дайындау жүріп жатқанын біледі. Осылайша, студенттер тұлғалық іс-әрекеттік көзқарасқа және оқу дискуссиясының барысында педагогикалық рефлексияның тетіктерін пайдалануға негізделген адамдардың өзара әрекет етуінің үшінші жолы – “субъективтік жаңа интеллектуалдық өнімге” ие болады.

Қорытынды рефлексия барысында келесі сұрақтар талқыланады:

- топтық дискуссия белгіленген міндетті орындады ма?
- белгіленген міндеттерді шешуге жүріс қалай жүзеге асты?
- әркім өз әрекетінде нені өзгерткісі келді?
- студенттер дискуссия кезінде ұндай қиындықтармен және проблемалармен кездесті?
- дискуссияны нәтижелірек жүргізуге не жетіспеді?
- дискуссия нәтижелерін алуға қосқан үлесін әркім қалай бағалайды?

- дискуссия барысында әркім қандай кемшіліктер, қателер, олқылықтар жіберді?

Жиі кездесетін жауаптер ретінде диалог жүргізе алмау (“біз бір-бірімізді тыңдай білмейміз”, “әркім өзі дұрыс деп санайды”), оқу іс-әрекеті барысында қадағалаудағы қиындықтарды (“қойылған міндетті шешуге қалай келгенімізді айтуға қиналамын”, “нәтижелі өзара әрекет етуге кедергі бар екенін түніемін, бірақ оның не екенін айта алмаймын”) атауға болады. Алайда себеп-салдарлық байланыстарды орнатуға қабілеттілік (“үшінші жолды табудағы негізгі проблема біздің білімдеріміздегі жетіспеушілік болып табылады”) өзін-өзі бағалаудағы өзгеріс (“бүгін мен дискуссияға белсендірек қатыстым, алайда өзімнің ұялшақтығымды жою үшін әлі де жұмыс істеуім қажет, тіпті Айнұрдың өзі ойлы нәрселер айтуға қабілетті екен”), өз ойын талдауға қабілеттілік (“бастапқыда мен бәсекелестіктің артықшылықтарына сенімді болдым, алайда алынған ақпарат мені ойлануға және барлығына жаңаша қарауға мәжбүр етті”), өзін-өзі реттеу (“келесі жолы мен өз қарсыластарымның пікіріне дұрысырақ көңіл қоямын”, “тіпті соншалықты сенімді болсаң да өзге дәлелдерді тыңдау қажет”), өзін-өзі дамытуға дайындық (“біз біріксек, тіпті ғылыми жаңалық жасай алады екенбіз”) бұлар үмітпен қарауға итермелейді.

Бұл сұрақтарға жауаптар студенттердің оқу іс-әрекеті үдерісіндегі рефлексивтік қасиеттерін, яғни өзіндік талдау, өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі реттеу, өзіндік дамуына ерекше көңіл бөлуге мүмкіндік береді.

Оқу дискуссиясы психология бойынша барлық сабақтарда және педагогика бойынша сабақтардың көпшілігінде қолданылды. Психология пәні бойынша келесі бөлімдерді: “Қарым-қатынас қызметтері”, “Вербальды қарым-қатынас”, “Вербальды емес қарым-қатынас”, “Қарым-қатынас адамдардың бір-бірін танып білуі ретінде”, “Қарым-қатынас өзара әрекет ретінде”, “Тұлғааралық қарым-қатынас” және т.б. оқып-үйрену кезінде қолданылды.

Сонымен қатар педагогикалық рефлексияны қалыптастырудың тиімді әдістерінің бірі ретінде “педагогикалық шеберхананы” жүзеге асыру болды.

Өзінің қазіргі формасында “шеберхана” оқытушылар пәндік білімдер мен біліктерді өздігінен өндіруге және өңдеуге қызмет ететді. Бұл әдісті қолдану барысында олар сондай-ақ өздерінің психологиялық жағдайын ұғына алуға және оны басқара алуға үйренеді.

Педагогикалық шеберхана әдісінің басты идеясы студенттердің өздігінен идея ұсынуына және оны жеке, топтық жұмыстарда субъективті жаңа интеллектуалдық өнім туғызу мен өзінің білімдік іс-әрекеті рефлексиясы негізінде дамытуға жағдай жасау болып табылады. Проблеманы бірлесіп ойласу үдерісінде оны нәтижелі шешуге алып келетін жаңа сапалы көзқарасқа өту мүмкіндігі туады.

Педагогикалық шеберхананы студенттермен қолдануда біз И.А.Мухинаның принциптеріне сүйендік. Олар:

- педагогты қоса алғанда барлық қатысушылардың теңдігі, яғни оқытушы мен студенттер субъект-субъектілік қарым-қатынасты жүзеге асыру;
- іс-әрекет үдерісіне күштеусіз ізгілік ұстанымына негізделген тартылу;
- табиғатқа сәйкестілік ұстанымына негізделген бағалаудың болмауы (дәлірек айтқанда, баға бар және болу керек, алайда оның жағымды болуы);
- бақталастықтың, жарысудың болмауы;
- жеке және топтық жұмыс формаларының ауысып отыруы;
- шығармашылықтың нәтижесі емес, жұмыс үдерісінің өзінің маңыздылығы [2].

Педагогикалық шеберханалар мазмұнына біз ажырамас құрам ретінде субъект-субъектілік қарым-қатынас негізінде алынған және өздігінен дамуға алып келетін әсерленушілік формасында білінетін тұлғалық тәжірибе енуі қажет деп санаймыз.

Бұл жүйе шеңберінде студенттер оқытушылар кеңесін алады, сондай-ақ өзінің бұрынғы тәжірибесі мен жаңа тәжірибеге дайындық бойынша топтық рефлексия үшін мүмкіндік пен жағдайларға ие болады, шеберхана жұмысында келесі кезеңдерден тұратын үдерістің жалпы алгоритмі бар:

1. Индуктор – әркімнің шығармашылық іс-әрекетін ынталандыратын бастау;
2. Материалмен жұмыс – мәтінмен, ұғымдармен, дыбыстармен, , табиғи материалмен, үлгілермен, кестелермен және т.б.
3. Әлеуметтену – өз іс-әрекетін өзгелердің іс-әрекетімен салыстыру. Өзгенің жұмысын бағалау міндеті ғана қойылмайды, сонымен қатар өзіне-өзі баға беру және өзін-өзі түзету де жүктеледі.
4. Қарама-қайшылық – жетілу, затқа жаңаша қарау, құбылысты жаңаша ұғынуға көшу. Бұл кезеңде студент тарапынан ақпараттық сұраныс пайда болады.

5. Рефлексия – соңғы, міндетті кезең. Өзіндік талдау, ой, сезімдер қозғалысы, шеберхана қатысушысының әлемді түсінуі.

Шеберхананың соңғы кезеңі біздің зерттеуіміздің пәнініне – рефлексияға тікелей шығатын болғандықтан біз үшін ерекше маңызға ие. Мысал ретінде, “Тұлғааралық қарым-қатынастар” тарауы бойынша “Махаббат” тақырыбына педагогикалық шеберхана жүргіземіз. Бұл тақырыптың таңдалған себебі, ол педагогикалық рефлексияның құрамдарының бірі эмпатияны қалыптастыруға ықпал етеді.

Лекция сабақтарында студенттерге Өзін-өзі тануда “Махаббат” ұғымы қалай түсіндірілетіні, оны қарастыруға қандай көзқарастар бар екендігі айтылады және Р.Стенбергтің махаббаттың үш құрамды тұжырымдамасымен егжей-тегжейлі таныстырылды.

Педагогикалық дәрістен өткенді тексеру және бекіту, оларды эмоционалдық әсерленушілік арқылы рефлексивті ұғыну. Семинар сабағында “үшбұрышын” нақты бейнеледі және қарым-қатынас “үшбұрыштың” қайсы торабы бойынша дами алатындығы сәйкес адамның өзара әрекет етуінің мүмкін боларлық нұсқаларын толығымен суреттеді.

Өткен тақырыпты семинарда бекіткеннен кейін шеберхананың бірінші “индуктор” кезеңі басталады. Студенттердің әрқайсысына махаббат сөзімен байланысты өз ассоциативті қатарын құрастыру ұсынылады. Сөздер қатары студенттерде бар білім, шеңберінен (“Махаббат - құмарлық”, “Махаббат - достық”, “Махаббат - ойын”, “Мәнсіз махаббат”, “Шүбәсіз махаббат”, “Романтикалық махаббат”, құштарлық, ұнату, қиялға берілу және т.б.) әрі аспағанын мойындау қажет.

Бұл кезеңнің нәтижелері бойынша студенттердің көпшілігі махаббат сезімін бастан кешпеген немесе ол өте формальды болғандықтан олардың жандүниесіне онша әсер етпеген деп болжауға болады.

Екінші кезеңде мәтінмен жұмыс талқыланды, ол үшінші кезең – әлеуметтенумен тікелей байланысты. Бұл екі кезеңде студенттер жүргізілген жазбалар бойынша өзара пікір алмасады, аса ұнағандарын өз жазбаларына қосады. Жазылғанды талқылайды. Шеберхана алғаш рет өткізілгендіктен студенттер бұл кезеңді әдеттегідей емес, формальды жұмыс түрі деп санап, аса ынталылық танытады.

Төртінші кезеңде қарама-қайшылық басталады. Бұл шығармашылық үдерістің шыңы, жетілу, оқып-үйренілгенге жаңаша қарау. Біздің жағдайымызда қарама-қарсылық ретінде А.Барбюстың “Нежность” шығармасы (Қосымша 3) алынды. Алғашқы төрт хатты

студенттер өздері дауыстап оқыды және көптеген тыңдаушыларда махаббат туралы мұндайды білеміз, бізге оны тағы да қайталаудың не қажеті бар деген түсінбеушілік байқалады. Бесінші хатты оқытушы оқыды. Нәтиже таңқаларлық болды, жастардың жүзін жас жуды.

Соңғы біздің зерттеуіміз үшін ерекше маңызды кезең – рефлексия кезеңі. Оқу іс-әрекетіне қарым-қатынас блойынша рефлексивтік көзқарасқа өтуге, алынған білімдерді жаңа ақпарат негізінде қайта ой елегінен өткізуге қабілеттілік. Олар жөнінде жеке пікір білдіру, білгенге жаңаны қосу, білмейтіннің бар екенін ұғыну. Рефлексия төмендегідей сұрақтарға жауаптар барысында жүзеге асады: Махаббат туралы біліктілікпен пайымдауға менің білімім жеткілікті ме? Адамдар бір-бірін өмір бойы жақсы көре ала ма, егер солай болса, оларда қандай адамдық қасиеттер болуы қажет? Өзіңізді сондай адамдық қасиеттерді дамытуға ұмтыласыз ба? Егер адамдар басынан кешетін өзгерістерге талдау жасаса, махаббатты сақтауға бола ма? Бақытсыз махаббат бола ма немесе махаббаттың өзі бақыт па? Аса сүйікті болуға лайықсыз ба? Сүйікті болу үшін сізге не жетіспейді? Махаббат өзінің дамуында белгілі бір кезеңдерден өте ме және оларды қадағалауға бола ма?

Студенттердің оқытушыдан алғанды нақты ой елегінен өткізуі, оларды өзіндік талдау, өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалаудың дамуы рефлексивтік ұғынудың нәтижесі болып табылады, ол студенттердің ізілік ұстамдарын, субъект-субъектілік қарым-қатынастарды есепке алу негізінде рефлексивтік кезеңге табиғи түрде тартылу жолымен жүзеге асады.

Студенттердің рефлексивтік толғаныстарынан біз мынаны байқадық: өзін-өзі талдауға көңіл қою (“егер мен өзімдегі өзгерістерді байқайтын болсам, онда сүйіспеншілік қарым-қатынастағы көптеген сн сәттерден аулақ бола аламын”, “адамға алдымен жиі айқайлап аламын, сосын ойланам”), өзіне сырттан қарауға тырысып көру (“өзіммен бірге барлауға бармас едім”, “мені жақсы көру мүмкін емес”), өзіне баға беру (“мейірімдімін, қамқоршымын, ұқыптымын, алайда кекшіл және күмәншілмін”), өзіндік даму үдерісін белсендіру (“мен қазір өзімді қалай жетілдіруді түсіндім”).

Осылайша, біз “педагогикалық шеберхана” әдісі студенттердің рефлексивтік қасиеттерін, олар арқылы интегративтік қасиет ретінде педагогикалық рефлексияны қалыптасыруға ықпал етеді деген тұжырымға келеміз.

Педагогикалық рефлексиялық іс-әрекетке үйретудің мәні мынада, оқу процесі іс жүзінде барлық студент таным үрдісіне тартылатындай болып ұйымдастырылуы тиіс, олардың осыған байланысты не біледі,

нені ойлайды түсінуге және рефлекстеуге мүмкіндігі болуы тиіс. Таным процесінде оқушылардың біріккен іс-әрекеті, әркім өзінің жеке-дара үлесін қосатын, оқу материалдарын меңгеруді білдіреді, білімдерін, идеяларын, іс-әрекет тәсілдерін алмасу жүргізіледі. Және де бұл мейірімділік пен өзара бір-біріне қолдау көрсету аясында болады, ол тек қана жаңа білім алуға мүмкіндік беріп қоймайды, таным әрекетінің өзін де дамытады, оны қызметтестік пен кооперацияның әлде қайда жоғары нысандарына ауыстырады.

Қытайдың бір нақыл сөзінде: “Маған айтшы – мен ұмытып қаламын; маған көрсетші – менің есімде қалады; өзіме істетші – мен сонда түсінемін” делінген. Осы сөздерден интерактивті оқытудың мәні өз көрінісін табады.

Педагогикалық рефлексияға үйрету әдістерін пайдалану кезінде студенттер түсіну процесіне толық қанды қатысушылар болады, оның тәжірибесі оқу танымының негізгі қайнар көзі қызметін атқарады. Оқытушы дайын білімді бермейді, бірақ оқушыларды өз бетімен ізденуге үйретеді.

Педагогикалық рефлексияға үйрететін әдістер ешқандай жағдайда да дәрістік материалдардың орнын ауыстырмайды, бірақ оны жақсы меңгеруге септігін тигізеді, және ең маңыздысы: пікірді, қатынастарды, мінез-құлық машығын қалыптастырады. Педагогикалық рефлексияға үйрететін әдістер: “Ми шабуылы”, “ми штурмы” (“дельфи” әдісі) – бұл әдіс, берілген сұраққа кез-келген оқушы жауап бере алатын әдіс. Маңыздысы айтылған көзқарасқа бірден баға қоймау керек, барлығын қабылдау қажет және әрқайсысының пікірін тақтаға немесе парақ қағазға жазған дұрыс. Қатысушылар олардан негіздеме немесе сұраққа түсініктеме талап етілмейтінін түсінулері керек.

“Ми шабуылы” хабарландыруды анықтау керек болғанда және/немесе қатысушылардың белгілі сұраққа қатынасы кезінде қолданылады. Жұмыстың бұл нысанын кері байланыс алу үшін қолдануға болады.

Өткізу алгоритмі:

1. Қатысушыларға талқылау үшін белгілі бір тақырып немесе сұрақ беру.

2. осы мәселе бойынша өзінің ойын айтуға ұсыныс жасау.

3. Айтылғандардың барлығын жазу (олардың бәрін қарсылықсыз қабылдау керек). Егер сізге ол түсініксіз болатын болса, айтылғандарды қайталап анықтауға жол беріледі (кез-келген жағдайда идея қатысушының аузынан қалай шықса, солай жазылады).

4. Барлық идеялар мен талқылаулар айтылып біткеннен кейін, берілген тапсырма қандай болғанын қайталау керек, және қатысушылардың сөзінен сіз не жазып алдыңыз соның барлығын тізіп шығу керек.

5. Қатысушылардан, олардың пікірі бойынша алынған нәтижеден қандай қорытынды жасауға болатынын және тренингтің тақырыбымен байланысты оның қалай болатынын сұрай отырып жұмысты аяқтау қажет.

“Ми шабуылы” аяқталғаннан кейін (көп уақытты алмай, орташа 4-5 минут), жауаптың барлық нұсқаларын талқылау керек, бастыларын және келесілерін таңдау қажет. “Ми шабуылы” қажеттілігіне қарай тиімді әдіс болып табылады:

- даулы мәселелерді талқылау
- талқылауға қатысуға онша сенімді емес қатысушыларды ынталандыру;
- қысқа мерзім ішінде идеяны көптеп жинау;
- дәрісханалардың дайындығы мен хабарландырылуын анықтау.

Шағын топтардағы жұмыс. Алдын ала сақтандыру оқуы процесін оқушыларға шамамен жобалап құру қажет. Аталған жағдайда ең тиімдісі топтарда жұмыс істеу. Мұндай жағдайда оқытушы диагностика мен мониторингті қамтамасыз етеді, оқу-жаттығу ортасын ұйымдастырады, алғашқыда басқа ресурстар болмаса қолдау (кеңес, нұсқаулар береді) көрсетеді.

Ұқсастығын немесе белгілі бір құбылыстардың айырмасын жариялау қажет болса, жұмыстың мұндай нысаны қолданылады, қатысушылардың әр түрлі топтарының бір және сол мәселеге қатынасын анықтайды.

Білім процесінің субъектісі ретінде топтың рефлексивті режимін енгізу не береді? Бұл, ең алдымен: Өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау машығын дамытады; Топтың бағалық-бағыттаушылық бірлігін қалыптастырады; Өзіндік талдау мен өзін-өзі дамыту қасиеттерін кеңейтеді.

Шағын лекциялар. Шағын лекциялар теориялық материалды ұсынудың тиімді материалдарының бірі болып табылады. Оны бастар алдында алдыда тұрған тақырыппен байланысты, ми штурмын өткізу қажет, ол қатысушылар үшін оның маңызын арттырады, оларды ақпараттандыру дәрежесі мен тақырыпқа қатынасын анықтайды.

Материал қатысушылар үшін ұғынықты тілде мазмұндалады. Әрбір терминге анықтама беру қажет. Теорияны “жалпыдан жекеге” қағидаты бойынша түсіндірген дұрыс. Келесі сұраққа көшер алдында

айтылғандардың бәрін жинақтау және сіздің дұрыс түсінгеніңізге көз жеткізу керек.

Беделді қайнарларға сүйену маңызды және айтылғандардың бәрін – сіз ойлап таппағаныңызға, оны осы саладағы мамандар зерттеп және сипаттағанына назар аудару керек. Ойын аяқталғаннан кейін қатысушыларда пайда болған барлық сұрақты талқылау керек, содан кейін, аталған ақпаратты тәжірибеде қалай қолдануға болады және мұны қандай нәтижемен жүргізуге болады, соны сұрау керек.

Шағын лекцияларды интерактивті режимде өткізу ұсынылып отыр: қандай да бір ақпаратты хабарлар алдында тренер қатысушылар бұл туралы не білетінін сұрайды; қандай да бір бекітуді ұсынғаннан кейін тренер бұл мәселе бойынша қатысушылардың ой-пікірін талқылауға ұсыныс жасайды. Мысалы: Ал сіз қалай ойлайсыз? Сіз мұны қалай істеуді ұсынасыз? Бұл неге алып келуі мүмкін, сіз қалай ойлайсыз? Және т.б

Кері байланыс. Кері байланыс қатысушылардың талқылап отырған тақырыптарының реакциясын ұғынуға, оқуды ұйымдастыру мен өткізудің кемшіліктері мен артықшылықтарын көруге, нәтижелерін бағалауға мүмкіндік береді.

Қатысушылар (ерікті түрде) өткізілген жаттығулар, ақпараттық блок, нақты күн немесе барлық тренинг бойынша өз ойларын айтуды ұсынады [3].

Әрқайсысының сезімдері мен қобалжуларына назар аударып отыру маңызды.

Барлық айтылған пікірлер тренерлер тарапынан да, басқа қатысушылар тарапынан да үнсіз, даусыз, түсініктемесіз және сұрақсыз тыңдалуы тиіс. Әрбір сөйлеушіге айтқандары үшін алғыс айтқан дұрыс. Басқалармен тең дәрежеде тренерге де кері байланыс ұсынған дұрыс.

Педагогикалық рефлексияға үйрететін әдістерінің артықшылығы қандай? Ең алдымен, педагогикалық-рефлексиялық әдістер: студенттердің қызығушылығын туғызады; әрқайсысының оқу процесіне қатысу белсенділігін кеңейтеді; әрбір студенттің сезіміне назар аударады; оқу материалдарын тиімді меңгеруге бейімдейді; студенттерге көпжоспарлы әрекет етуге әсер етеді; кері байланысты (аудиторияның жауап беру реакциясын) жүзеге асырады; студенттердің пікірлері мен қарым-қатынастарын қалыптастырады; өмірлік машықтарды қалыптастырады; мінез-құлықтың өзгеруіне көмектеседі [4].

ӘДЕБИЕТ

- [1] Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2008. - 400 с.
- [2] Мухина И.А. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта. – СПб., 2002. – 175 с.
- [3] Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. - СПб.: СПбГУПМ, 2002. - 48 с.
- [4] Жансугурова К.Т. Болашақ мамандардың өзін-өзі кәсіби шығармашылық әрекеттері //Известия КазУМОиМЯ им.Абылай хана, Серия “Педагогические науки”. – 2015. - №2 (37). – С.25-30.

REFERENCES

- [1] Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskiy slovar'. M., 2008, 400 s. [in Russ.].
- [2] Mukhina I.A. Masterskiye po literature: integratsiya innovatsionnogo i traditsionnogo opyta. SPb., 2002, 175 s. [in Russ.].
- [3] Kulyutkin Yu.N., Mushtavinskaya I.V. Obrazovatel'nyye tekhnologii i pedagogicheskaya refleksiya. SPb.: SPbGUPM, 2002, 48 s. [in Russ.].
- [4] Zhansugurova K.T. Bolashak mamandardun ozin-ozu kasibi shygarmashylyk areketteri. *Izvestiya KazUMOiMYA im. Abylay khana*. Seriya “Pedagogicheskiye nauki”. 2015, №2 (37), S.25-30 [in Kaz.].

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Абилова З.Т., маг.п.н., ст.преп.,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Алматы, Казахстан, E-mail: abilova_zaru@mail.ru

Ключевые слова: обучение, внеучебная деятельность, рефлексия, педагогическая рефлексия, дискуссия, педагогическое мастерство, лекция.

Аннотация. В статье рассматриваются формы и методы формирования педагогической рефлексии будущих учителей во внеучебной и учебной деятельности по четырем направлениям: формирование педагогической рефлексии будущих учителей путем различных учебных дискуссий, ведущих к изменениям; организация деятельности самопознания будущих учителей; организация эмоционально-рефлексивной деятельности для создания условий педагогического мастерства будущих учителей; рефлексивная деятельность будущих учителей в осуществлении проектов саморазвития.

Статья поступила 03.10.2016 г.

REFERENCE POINTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF SOCIETY

Chekaleva N.V., d.p.s., professor,
Russia, Omsk, E-mail: chekaleva_nv@mail.ru

Keywords: innovative development, societies, transformation of society, professional standard, competitiveness, information resource, information and education space.

Abstract. In this work problems of the solution of professional tasks which are “kernel“ of pedagogical activities are considered. It is shown that a capability to solve professional problems is considered by researchers as the complete condition of the personality expressing it consciousness, a thinking style, the professional line item and a pronounced orientation which is shown in motivatsional - valuable relation to pedagogical activities. Set of the qualities of the teacher determining his orientation on development of own pedagogical activities and activities of all staff of educational institution, and also its capability is considered to reveal urgent problems of education, to find and realize effective methods of their decision. Readiness for innovative activities is shown in three aspects: personal, theoretical and practical. During it all components of readiness develop in a complex.

УДК 378.14

ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Чекалева Н.В., д.п.н., профессор,
Россия, Омск, E-mail: chekaleva_nv@mail.ru

Ключевые слова: инновационное развитие, общества, трансформация общества, профессиональный стандарт, конкурентноспособность, информационный ресурс, информационно-образовательное пространство.

Аннотация. В данной работе рассмотрены проблемы решения профессиональных задач, которые являются “ядром” педагогической деятельности. Показано, что способность решать профессиональные задачи рассматривается исследователями как целостное состояние личности, выражающее ее сознание, стиль мышления, профессиональную позицию и ярко выраженную направленность, проявляющуюся в мотивационно - ценностном отношении к педагогической деятельности. Рассматривается совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива образовательного учреждения, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения. Готовность к инновационной деятельности проявляется в трех аспектах: личностном, теоретическом и практическом. В ходе нее все компоненты готовности развиваются комплексно.

Основная цель образовательной политики России: переход к устойчивому инновационному развитию системы образования, ориенти-

рованному на достижение высоких результатов: соответствующих мировым стандартам; создание механизмов непрерывного повышения качества и конкурентоспособности образования. К числу основных тенденций развития образования в современном мире правомерно отнести:

- интенсивное обновление технологий, ускорение развития экономики общества, вызывающие необходимость такой организации системы образования и образовательного процесса, которая могла бы готовить к жизни в быстро меняющихся условиях, давать им возможность обучаться на протяжении всей жизни;

- переход к информационному обществу и значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, обуславливающие особую важность коммуникативной и информационной компетентности личности;

- демократизацию жизни, становление и развитие гражданского общества, определяющие необходимость повышения уровня готовности граждан к ответственному осознанному выбору;

- динамическое развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, динамичные структурные изменения в сфере занятости, актуализирующие потребность в постоянном повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, рост их профессиональной мобильности;

возрастание значимости человеческого капитала.

России жизненно необходима система образования, позволяющая адекватно встретить вызовы цивилизации XXI в., не забывая о других главных задачах: развитие личности, формирование гуманитарных ценностей, толерантности, воспитание патриота и гражданина.

В настоящее время актуальной становится задача перехода от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, быть готовым к жизни в условиях крайней неопределенности. Образование в интересах устойчивого развития общества требует переориентации основного внимания с акта «обеспечения знаниями» на проработку проблем и поиск возможных решений.

Достичь этого можно лишь произведя соответствующие и качественные изменения в системе образования. По сути, образование для устойчивого развития (Education for Sustainable Development)

- это призыв к выработке новой политики в области образования, образовательной практики и программ таким образом, чтобы образование сыграло важную роль в предоставлении возможности всем членам общества работать вместе над созданием устойчивого будущего.

Роль образования на пути трансформации общества к устойчивому развитию видится:

- в развитии мышления, ориентированного на будущее;
- в обучении принимать решения, необходимые для долгосрочного развития экономики, сохранения экологии и обеспечения равенства всех сообществ;
- в формировании ценностей, воспитании отношений, поведения и стиля жизни, необходимых для устойчивого будущего;
- в раскрытии личностного потенциала каждого человека, осознании им ценности своей жизни для построения устойчивого будущего и обеспечении его возможностью строить свою жизнь в соответствии с таким представлением.

В декабре 2013 г. в РФ утвержден “Профессиональный стандарт педагога”, в котором в рамочном порядке определены основные требования к его квалификации.

Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире, он существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении новых стоящих перед ним проблем. Стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Профессиональный стандарт педагога выполняет функции, призванные:

- Преодолеть технократический подход в оценке труда педагога.
- Обеспечить координированный рост свободы и ответственности педагога за результаты своего труда.
- Мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации.

В Профессиональном стандарте педагога подчеркнуто, что педагог – ключевая фигура реформирования образования. “В деле

обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя” (К.Д. Ушинский). В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалистов образования. Необходимость развития конкурентоспособности на рынке труда, становления профессиональной компетентности будущих учителей, качества усвоенных ими знаний, повышения их мобильности, диктует изменения в структуре и содержании педагогического образования. Целью высшего педагогического образования сегодня является не просто подготовка студента к работе в системе образования, а обеспечение профессионального становления будущего учителя, развития его личности, профессиональной позиции, способности к саморазвитию, компетентности.

Модернизация высшего педагогического образования предполагает ориентацию на профессиональную компетентность специалиста, которая проявляется в способности решать профессиональные задачи в разных образовательных контекстах: на уровне субъектных отношений, на уровне образовательного процесса, на уровне деятельности образовательного учреждения как развивающейся системы. Исходя из этого, в современной модели высшего педагогического образования основной акцент должен быть сделан на развитии умений у студентов осознавать, оценивать и конструктивно решать различные виды учебно-профессиональных задач, встречающиеся в профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка будущего учителя представляет собой многостороннюю систему, объединяющую самостоятельные, но взаимообусловленные подсистемы подготовки: общепрофессиональную, общекультурную и предметную. Все компоненты профессионально-педагогической подготовки составляют целостность, которая обладает общей целью (обеспечение профессионального становления будущего учителя), общими принципами, единой

внутренней организацией. Но ведущая роль все же принадлежит блоку общепрофессиональных дисциплин. Дисциплины педагогического цикла в значительной степени ориентированы на профессиональное становление студентов, предполагающее сложную системную характеристику, определяющую процесс и результат становления личности как субъекта профессиональной деятельности посредством накопления ценностно-смыслового опыта решения учебно-профессиональных задач на основе собственной профессиональной позиции.

Инновационное образование динамично. В его основе - не воспроизводство имеющихся знаний и опыта, а создание новых образовательных практик, освоение новых, компетентностных форматов профессиональной деятельности. Стремительно меняющиеся условия, в которых протекает сегодня образовательный процесс, требуют от педагога готовности к инновационной деятельности. Эта компетентностная характеристика специалиста образования реализуется в процессе профессиональной деятельности и имеет сложное содержание и структуру.

Проведенное исследование (Ю.Б. Дроботенко, Е.А. Альтергот, Н.С. Макарова и др.) позволило выявить круг профессионально-педагогических задач, связанных с развитием готовности педагогов к инновационной деятельности [1]. Среди них стоит особо выделить:

- готовность к обновлению структурных элементов педагогической системы: целей, задач, содержания образования и воспитания, форм, методов и технологий, средств обучения, системы диагностики, контроля, оценки результатов и т.д. в логике системно-деятельностного и контекстно-компетентностного подходов.

- готовность к осуществлению педагогической поддержки личностного становления субъектов образования: развитие определенных способностей учеников и педагогов, развитие их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетенций и др.

- готовность к изменению характера взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.

- готовность к изменению понимания функций учителя: по отношению к условиям педагогической деятельности (обеспечение обновления образовательной среды, учет социокультурных факторов, т.п.), по отношению к “продуктам” педагогической деятельности (проектам, конкурсам, т.п.), по отношению к управлению педагогической

деятельностью (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

- готовность к изменению в осуществлении педагогической деятельности (плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные изменения)

- готовность к осознанию масштабности распространения изменений, степень их проникновения и значимость: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.

Структура готовности педагогов к инновационной деятельности рассматривается как совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива образовательного учреждения, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения. Готовность проявляется в трех аспектах: личностном, теоретическом и практическом.

Остановимся на каждом из них подробнее. Личностная готовность напрямую связана с направленностью личности педагога на инновационную деятельность, с его способностью анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности, организовывать ее рефлексию, сотрудничать с другими в процессе инновационной деятельности, преодолевать антиинновационные барьеры.

Теоретическая готовность связана с пониманием условий результативного внедрения инноваций, с овладением соответствующей терминологией инновационной деятельности, со способностью теоретически обосновывать инновационные изменения, с наличием концептуальных представлений об инновациях в современном образовании.

Практический компонент готовности включает в себя умения разрабатывать и обосновывать инновационные проектные предложения, работать в творческих рабочих группах по внедрению проектов и проведению экспериментов, разрабатывать проекты внедрения новшеств, программы опытно-экспериментальной работы, способность презентовать результаты инновационной деятельности, оформлять продукты своей инновационной деятельности в удобные для использования другими формы (тексты, таблицы, диаграммы).

От педагога как субъекта инновационной деятельности во многом зависит качество инновационного образования. Как указывает А.И.Пригожин, основная характеристика субъекта инноваций связана с деятельным самосознанием и пониманием своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования [2]. По замыслу автора, субъект - это деятель, способный к выбору вида деятельности, собственной роли в командной работе, к выработке собственных целей и средств их достижения. Его отличают желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки собственной компетентности.

С 2011 г. в нашей стране осуществляется уровневая система подготовки педагогических кадров, введен ФГОС ВПО третьего поколения, в настоящее время реализуются актуализированные стандарты (3+), который закрепил компетентностный подход в качестве основы организации образовательного процесса. Он задает принципиально иную логику организации профессионального образования, а именно логику решения задач и проблем, причем не только и не столько индивидуального, сколько группового, парного, коллективного характера. Изменились не только цели образования и система оценивания результатов, обновлено содержание образования (в его основе лежат задачи овладения жизненным и профессиональным опытом), изменились способы учебной работы студентов, характер их взаимодействия с преподавателями и технологии обучения.

Подготовка студентов педагогических вузов к работе в условиях инновационного образования опирается на эти изменения. В ходе нее все компоненты готовности к инновационной деятельности развиваются комплексно.

Развитие теоретической, практической и личностной готовности обеспечивается за счет включения в содержание педагогического образования задач, связанных с различными аспектами инновационного образования. Действующие образовательные стандарты дают до 70% свободы в определении содержания подготовки педагогических кадров. Безусловно, наряду с классическим, традиционным для курсов педагогики и психологии содержанием в нем должны занять место разделы, посвященные изменениям, происходящим в современном образовании, направленные на становление у выпускников педагогического вуза способности решать профессиональные задачи в условиях инновационного образования.

Решение профессиональных задач является “ядром” педагогической деятельности. Инновационная деятельность не является исключением. Способность решать профессиональные задачи рассматривается исследователями как целостное состояние личности, выражающее ее сознание, стиль мышления, профессиональную позицию и ярко выраженную направленность, проявляющуюся в мотивационно - ценностном отношении к педагогической деятельности. Это дает основания для применения задачного подхода к проектированию содержания педагогического образования. Именно процесс решения задач выступает механизмом преобразования теоретических знаний в способы инновационной профессиональной деятельности. Теоретические знания, включаясь в контекст реальной (данной в условиях задачи) педагогической проблематики, приобретают определенную практическую направленность, перестраиваясь в соответствии со спецификой решаемой проблемы. Задача, таким образом, выступает средством интеграции компонентов готовности. Методологическая основа данного подхода была разработана учеными РГПУ им. А.И.Герцена (В.А. Козырев, О.В.Акулова, А.П.Тряпицына, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова) [3], идеи которого разрабатываются и в научной школе Омского государственного педагогического университета.

В исследовании Э.Р.Диких “Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве” утверждается, что информационно-образовательное пространство, в котором сегодня осуществляется профессиональная деятельность педагогов, создает новые контексты решения даже для привычных профессиональных задач.

К первой группе задач - понимать обучающихся в образовательном процессе, происходящем в информационно-образовательном пространстве автор относит следующие задачи:

- знать особенности осуществления педагогической диагностики в образовательном процессе, происходящем в пространстве, насыщенном информационными ресурсами разных типов;
- уметь осуществлять педагогическую диагностику развития личности ученика, анализировать систему взаимоотношений ребенка в классе, оценивать его индивидуальный опыт, который позволяет осваивать образовательную программу (в том числе опыт обращения с информацией и технологиями работы с информацией) и в зависимости от этого корректировать индивидуальный образовательный маршрут ученика;

- владеть технологиями педагогической диагностики.

Вторая группа задач - строить образовательный процесс в виртуальном пространстве в режиме непрерывного сетевого взаимодействия включает в себя следующие задачи:

- знать о возможностях и особенностях инфраструктуры информационно-образовательного пространства и использовать ее в целях образования;

- уметь использовать инфраструктуру информационно-образовательного пространства (образовательные порталы, социальные сети) для осуществления образовательного процесса;

- владеть технологиями организации образовательного процесса в виртуальном пространстве (Интернет-коммуникация, веб-квест, гипертекстовая технология, телекоммуникационный проект и др.)

Третья группа задач - организовывать интерактивное взаимодействие в информационно-образовательном пространстве с другими субъектами образовательного процесса с использованием информационной инфраструктуры и информационных технологий:

- знать о технологиях, программном обеспечении и сервисах, реализующих интерактивное взаимодействие между людьми, а также особенности и этикет Интернет-коммуникации;

- уметь организовывать интерактивное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;

- владеть технологиями осуществления интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса (в том числе и опосредованного).

К четвертой группе задач - осознавать и использовать в целях образования возможности информационно-образовательного пространства относятся задачи:

- знать о возможностях информационно-образовательного пространства в организации образовательного процесса;

- уметь организовывать информационно-образовательную среду в целях решения профессиональных задач;

- владеть технологиями создания, развития и использования электронных образовательных ресурсов, технологиями создания информационного контента для учащихся в целях образования.

Пятая группа задач - проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в информационно-образовательном пространстве включает следующие задачи:

- знать о возможностях инфраструктуры информационно-

образовательного пространства в осуществлении профессионального самообразования;

- уметь определять затруднения в профессиональной педагогической деятельности и определять способы их решения, строить индивидуальный маршрут самообразования с использованием ресурсов и инфраструктуры информационно-образовательного пространства;

- владеть технологиями поиска и отбора информации, связанной с осуществлением профессионального самообразования.

Развитие у студентов готовности к инновационной деятельности в образовании было бы невозможно без преподавателей, разделяющих ценности инновационного образования, обладающих определенными личностными качествами, такими как открытость изменениям, креативность, ориентация на настоящее и будущее, а не на прошлый опыт, развитая способность к рефлексии, самоанализу, способность действовать в ситуации неопределенности и др. Для преподавателей педагогического университета это означает необходимость активного участия в инновационных процессах, как в вузе, так и в целом в регионе, осуществление собственных научных исследований, внедрение их результатов в образовательную практику, сопровождение инновационных проектов, продвижение результативных образовательных практик, участие в экспертной деятельности.

Помощь педагогическому вузу в подготовке инновационных кадров оказывают и социальные партнеры - образовательные учреждения региона, общественные организации, инновационные педагогические сообщества (проблемные лаборатории, методические сообщества и др.), отдельные специалисты, активно участвующие в инновационных процессах. Организация педагогической практики, стажерских площадок для студентов, их привлечение к опытно-экспериментальной работе и проектной деятельности в инновационных образовательных учреждениях является значимым фактором, определяющим успешность подготовки в целом.

Важной является и реализация основной цели модернизации педагогического образования в России: формирование готовности и способности у будущих педагогов нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Таким образом, современное педагогическое образование предполагает серьезные системные изменения, формирование нового состояния и трансформацию ценностей и норм деятельности в сфере образования. Но неизменными остаются ориентации педагогического

образования на такие ценности как Человек, гуманизм, ответственность, верное служение Отчизне и педагогической профессии, духовно-нравственное становление личности.

Эти идеи были заложены в деятельности академика З.И. Васильевой и ее научной школы, к которой принадлежу и я, и идеи которой стараюсь развивать сегодня в своих учениках.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Альтергот Е.Г., Дроботенко Ю.Б., Чекалева Н.В. Исследование изменений в образовании. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 79 с.
[2] Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М. Политиздат, 1989. – 123 с.
[3] Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. - Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 102 с.

REFERENCES

- [1] Al'tergot Y.G., Drobotenko YU.B., Chekaleva N.V. Issledovaniye izmeneniy v obrazovanii. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2012, 79 s. [in Russ.].
[2] Prigozhin A.I. Novovvedeniya: stimuly i prepyatstviya. M. Politizdat, 1989, 123 s. [in Russ.].
[3] Kozyrev V.A., Radionova N.F., Tryapitsina A.P. Kompetentnostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii. Kollektivnaya monografiya. Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2005, 102 s. [in Russ.].

ҚОҒАМНЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ДАМУЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ БАҒДАРЫ

Чекалева Н.В., п.ғ.д., профессор,
Ресей, Омск, E-mail: chekaleva_nv@mail.ru

Тірек сөздер: қоғамның инновациялық жетілуі, қоғамдық тасмалдау, кәсіби стандарт, бәсекеге қабілеттілік, ақпараттық қор, ақпараттық білім.

Аңдатпа. Бұл мақалада кәсіби міндеттерді шешудің мәселелері педагогикалық іс-әрекет діңгегі екендігі қарастырылған. Көрсетілген кәсіби міндеттерді ізденуші тұлғаның тұтас сана бейнесі ойлау өрісін кәсіби тұрғыдан мазмұндалған нақты бағыты, мотивациялық – құндылық көрінісі педагогикалық іс-әрекетке байланысты. Мұғалімнің кәсіби сапасын анықтайтын бағыттары жеке педагогикалық іс-әрекетінің жетілуі және білім беру мекемелеріндегі барлық ұжымының іс-әрекетіндегі санымен қатар оларды қабілеттіліктері білім берудің қазіргі көкейкесті мәселелерінде көрінеді, оны шешудің жолдары мен табу, таратудың қолайлы жағдайы айтылған. Инновациялық іс-әрекетке дайындық үш аспектіден көрніс табады: тұлғалық, теориялық және практикалық. Барлық компоненттердің дайындығы кешенді түрде жетілдіріледі.

Статья поступила 03.10.2016 г.

CURRENT STATE OF INCLUSIVE EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Bodanova A., master student,
KazUIRandWL named after Ablai khan,
Almaty, Kazakhstan, E-mail: almagul@mail.ru

Keywords: inclusive education, children with disabilities, inclusive education, social assistance, the right to education, inclusive practice.

Abstract. One of the most urgent problems of modern education is the development of inclusive approaches to learning. The article deals with the current state of inclusive education in the Republic of Kazakhstan, analyzed experience of inclusive educational practices. The problems of people with disabilities and their place in society. Also touched on the medical, educational and social support from the state and especially the inclusive education in special schools.

УДК 376

ҚАЗАҚСТАНДА МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРҒА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ

Боданова А., магистрант,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан, E-mail: almagul@mail.ru

Тірек сөздер: инклюзивті білім беру, мүмкіндігі шектеулі балалар, инклюзивті білім беру, әлеуметтік көмек, білім алу құқығы, инклюзивті практика.

Андағна. Қазіргі заманғы білім беру жүйесіндегі ең өзекті проблемалардың бірі оқытуға инклюзивті көзқарастарды дамыту болып табылады. Мақалада Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім берудің қазіргі жағдайы қарастырылған. Онда мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамдағы орны мен құқығы қарастырылған. Сонымен бірге кемтар балаларға мемлекет тарапынан медициналық, педагогикалық, әлеуметтік қолдау мәселелері де қозғалған және де арнаулы мектептердегі инклюзивті білім беру ерекшеліктері жөнінде айтылады.

Білім алуға құқықты қамтамасыз ету саласындағы өзекті проблемалар бүгінгі күні адам құқықтары саласындағы білім беруді дамыту, ауылдық жердегі білім беруге қол жеткізу және кемтар балаларды білім берудің қолданыстағы жүйесіне кіріктіру болып табылады.

Адам құқықтары жөнінде білім беру саласындағы проблемаларды шешу шаралар кешенін қабылдауды, атқарылудағы қызметті жүйелеуді, барлық мүдделі тараптардың қатысуын қажет етеді. Жауапты мемлекеттік органдар Дүниежүзілік адам құқықтары саласында білім беру бағдарламасының бірінші кезеңінің іс-қимыл жоспарын іске асыру үшін барлық күш-жігерді іске асыруға тиіс, өйткені бұл Қазақстандағы адам құқықтарының мәнділігін дұрыс түсіну көрінісі болып табылады.

Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі заңында даму мүмкіндігі шектелген барлық балалар психологиялық-медицина-педагогикалық кенестің қортындысына сәйкес арнайы түзету мекемелерінде және мемлекеттік білім жалпы беретін мектептерде тегін оқуға құқылы делінген.

Атап айтсақ мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін ортаға кіріктіру мақсатында 2009 жылғы ҚР инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасының жобасы әзірленген, сонымен қатар 2010 жылдың 1 ақпанында бекітілген ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын атауға болады.

Бұл бағдарламаның басты міндеттерінің бірі – еліміздің инклюзивті оқытуды дамыту болып саналады.

Инклюзивті білім беру оқыту үдерісінде балаға жеке көмек көрсету мен психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтамасыз етеді, жалпы білім беретін мектепте мүмкіндігі шектеулі балаларға кедергісіз аймақ құру ғана емес, баланың психофизикалық мүмкіндігін ескере отырып құрылатын оқу-тәрбие процесінің ерекшелігінде ескерген жөн.

Ал бұл үдерісті жүзеге асыру үшін мектепте балаға психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі ұйымдастырылуы қажет.

Мүмкіндігі шектеулі балалар қатарына атап айтсақ, оның бірі психикалық дамуы тежелген (ПДТ) оқыту бағдарламасын меңгеруде қиындықтарға кездесетін үлгермеуші балалар.

Психикалық дамуы тежелген балалардың ерекшелігі шаршағыштығымен, жұмысқа қабілеттілігі төмендігі, қоршаған орта туралы дамуында ауытқулар байқалады. Психикалық дамуы тежелген баланы психологиялық-педагогикалық қолдау (ППҚ) қызметінің тиісті мамандарымен жүзеге асырылады. Түсініктері фрагментарлық, зейіндері тұрақсыз, тұтас қабылдау мүмкіндігі бұзылған, жалпы психикалық үдерістердің дамуында бұзылыстар байқалады, мұндайда әр маман өз бағыттары бойынша жұмыс істейді.

Жалпы инклюзивті білім беру – мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытып-үйретудің бір формасы. Нағыз инклюзия білім берудің 2 жүйесін : жалпы және арнаулы жүйелерді бір-біріне қарама-қайшы қоймай, қайта жақындатады.

Инклюзивті оқыту – мүгедек пен дамуында сәл бұзушылығы мен ауытқулары бар балалардың дені сау балалармен бірге олардың әлементтендіру мен кіріктіру үдерістерін жеңілдету мақсатындағы бірлескен оқыту.

Инклюзивті оқыту - барлық кемтар балаларға мектепке дейінгі оқу орындарында, мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік береді, оқушылардың тең құқығын анықтайды, адамдармен қарым-қатынасына қажетті қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік береді, барлық балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына карамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, балалардың білімділік қажеттіліктеріне бейімделуіне жағдай қалыптастыру, яғни жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат.

Инклюзивті оқытуды ашқан мектептерде оқыған балалар адам құқығы туралы білім алуға мүмкіншілік алады, өйткені олар бір-бірімен қарым-қатынас жасауға, танып білуге, қабылдауға үйренеді.

Кемтар балаларың ата-анасы көмекші не арнайы мектептер мен мектеп интернаттарға, психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттері мен сыныптарға балаларын бергісі келмесе, жалпы балалар оқитын мектептерге ПМПК – ның қорытындысы бойынша көрсетілген, яғни баланың денгейіне қарай жеңілдетілген бағдарлама бойынша инклюзивті оқытуға міндетті.

Инклюзивті оқытуға жалпы мектептерде арнайы мұғалімдер – психолог, әлеуметтік педагог, олигофрено, логопед мұғалімдері болмаған жағдайда, тәрбиешілерді, бастауыш сынып мұғалімдерін, қазақ тілі мұғалімдерін инклюзивті оқыту қурыстарында оқытып алулары қажет.

Көмекші бағдарламамен жалпы мектепте оқитын балаларға бағдарламаны толық игерген болса арнайы куәлік беріледі, ал игермесе, онда анықтама берулері қажет. (департаментке ұсыныс беру арқылы).

Кемтар балаларға жалпы мектептің куәлігін беруге болмайды, олар тек 9 сыныпты игеріп бітіргеннен кейін профтехникалық лицейлерге жіберіледі.

Инклюзивті оқытудың негізгі принциптері:

1. Адамның құндылығы оның мүмкіндігіне қарай қабілеттілігімен, жеткен жетістіктермен анықталады.
2. Әрбір адам сезуге және ойлауға қабілетті.
3. Әрбір адам қарым-қатынасқа құқылы.
4. Барлық адам бір-біріне қажет.
5. Білім шынайы қарым-қатынас шеңберінде жүзеге асады.
6. Барлық адамдар құрбы-құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді.

7. Әрбір оқушы үшін жетістікке жету - өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру.

8. Жан-жақтылық адам өмірінің даму аясын кеңейтеді.

Инклюзивті бағыт кемтар балаларды оқуда жетістікке жетуге ықпал етіп, жақсы өмір сүру мүмкіншілігін қалыптастырады.

“Білім туралы” ҚР-ның Заңының 21-тармағының 3 тармақшасына сәйкес инклюзивті білім беру – оқытудың тиісті білім беретін оқу бағдарламаларына білім алушылардың өзге де санаттарымен тең қолжетімділікті, арнайы жағдайларды қамтамасыз ету арқылы дамытуға түзету-педагогикалық және әлеуметтік қолдауды көздейтін, мүмкіндігі шектеулі адамдарды бірлесіп оқыту және тәрбиелеу”. Сондықтан мамандар елімізде инклюзивті білім беруді дамыту қажет екендігін алға тартады.

Инклюзивті білім беретін мектептерде білім мазмұны 3 түрлі бағдарлама бойынша реттеген абзал:

- жалпы мектептерге арналған типік оқу бағдарламалары;
- мүмкіндігі шектеулі балалардың ақаулық типтеріне сәйкес арнаулы білім беру бағытындағы оқу бағдарламалары;
- мүмкіндігі шектеулі балалардың психофизикалық ерекшеліктерін есепке ала отырып әзірленетін оқытудың жеке бағдарламасы.

Қоғамдағы мүгедектердің жағдайы, олар бастан өткеруге мәжбүр қиындықтар туралы пікірталастар қоғамда жиі орын алып жатады. Алайда, ересек мүгедектердің өз құқықтарын іске асыруына байланысты мүгедектік проблемалары жиі еске алынғанымен, кемтар балалардың жағдайына тиісті көңіл бөлінбейді. Бұл олқылық кемтар балаларды психологиялық бейімдеу және қоғамға кіріктіру мәселелерінен бастап олардың тұлға ретінде қажетсіздігіне дейінгі осы саладағы проблемалар санының көптігіне қарамастан орын алуда. Бұл баланың азаматтық ар-ожданын кемсітетін, оның дамуға және тіпті өмір сүруге құқығын іске асыруына кедергі келтіретін әр түрлі кемсітуші көріністер болып табылады.

Алайда, мүгедектіктің әр түрлі аспектілері жөнінде, оның ішінде арнаулы білім беру мәселелері жөнінде халықаралық стандарттардың әзірленгеніне қарамастан, қазақстандық заңнама мен қолданыстағы практика кемтар адамдардың білім беру жүйесіндегі құқықтарын қамтамасыз ету жөніндегі халықаралық ұсынымдарға толық көлемде сәйкес келмейді.

Қазақстанның Конституциясы республика азаматтарына міндетті болып табылатын тегін орта білім алуына кепілдік береді, бұл басқа

жақтарын қоспағанда, оның қол жетімділігі мен сапасын да көздейді. “Білім туралы” Қазақстан Республикасының 1999 жылғы 7 маусымдағы Заңында білім мақсаты қоғам мүшелерінің адамгершілік, зияткерлік, мәдени және дене дамуының әрі кәсіптік құзыреттілігінің жоғары деңгейіне қол жеткізу болып табылатын тәрбиелеу мен оқытудың үздіксіз үдерісі деп түсіндіреді. Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі қағидаттарының бірі әр азаматтың зияткерлік дамуын, психофизиологиялық және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, халық үшін білімнің қол жетімділігі болып табылады. Арнаулы нормативтік құқықтық актілерде – “Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы”, “Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қолдау туралы” Қазақстан Республикасының Заңдарында және басқаларда мүгедек балалардың білім алу процесі туралы айтылған [1].

Туған сәтінен бастап мүгедек балалар психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияда (ПМПК) тексеруден өтіп тұрады, ол психологиялық-медициналық-педагогикалық зерттеу диагностикасының нәтижесінде олардың жалпы не арнаулы түзеу арқылы білім беретін жүйеде оқуға және тәрбиеленуге қабілеттері туралы шешім шығарады. Кемтар балалардың жалпы немесе арнаулы мектепке дейінгі ұйымдар мен оқу орындарында тәрбиелену мен оқуды жүзеге асыруына мүмкіндігі болмаған жағдайда және ата-аналарының қалауын ескере отырып тәрбиелеу мен оқыту үйде жүргізіледі. Бұл ретте ата-анасының біреуіне не оны алмастыратын адамға мүгедек балаларды балалар интернат үйлерінде асырау құнының мөлшерінде материалдық қамтамасыз ету ұсынылады. Жоғарыда аталған жәрдемақылар үйде оқытылатын балалар 18 жасқа толғанша төленеді. Бірақ “оқи алмайтын” деп танылған мүгедек балаларға ПМПК жәрдемақы төлеуді тоқтатады. Осы балалар білім мен тәрбие беру процесінен толығымен шеттетіледі. Жер-жерде қалыптасқан осы практика кемсітуші болып табылады, өйткені оқи алатындар мен оқи алмайтындарға бөлу баланың дамуға және оқуға қабілетті қоғам мүшесі ретінде танылу құқығынан айырады.

Алайда, егер кемтар баланы үйде оқыту ұсынылса, оған берілген білім алуға құқығы толық көлемде іске асырылмайды. Мүгедек балаларды оқытуға қолданыстағы заңнама аптасына небары 8 сағат бөледі. Мүгедектердің қоғамдық бірлестіктері айтып отырғандай, үйде оқыту түрі тек ата-аналарының балаға мектеп бағдарламасын игеруіне барынша көмек көрсету жөніндегі күш-жігеріне байланысты, ал жетекшілік ететін мектептің ролі оқушыны тоқсан сайын аттестациядан

өткізуде болып табылады. Мектептегі білім сапасы қалада берілетін білімге сәйкес келмейтін ауылдық және шалғай аудандарда оқыту, оның ішінде үйде оқыту мәселесі неғұрлым өткір болып отыр. Нәтижесінде алынған білім стандарты жас мүгедектердің жоғары оқу орындарына түсу, ал кейіннен жұмысқа орналасу кезінде неғұрлым дені сау құрбы-құрдастарымен бәсекеге түсуіне мүмкіндік бермейді [2].

Жоғарыда баяндалғанның негізінде мүгедек балаларға білім берудің біздің елімізде белгіленген кез келген түрлері мен нысандары кезінде адам құқықтарының негізгі құрамы болып жарияланған құқықтар мен мүмкіндіктер тендігінің қағидаты бұзылып отырғанын көріп отырмыз. Және де жоғарыда санамаланған проблемалар тек кемтар балаларға қатысты кемсіту практикасының бір ғана бөлігі болып табылады.

Ерекше қажеттіліктері бар адамдарға арнаулы білім беруді жалпыға ортақ білім беру жүйесінен оқшау қарастыру арқылы прогреске қол жеткізу қиын. Арнаулы білім беру – бұл жекелеген жүйе емес, бұл ұлттық білім беру жүйесі буындарының тек бір бөлігі ғана.

Қазіргі уақытта арнаулы білім берудегі нақты прогреске бірнеше факторлар: мүгедек оқушыларға қатысты үміттің аздығы; балаларды оқытуды жүзеге асырушы кадр персоналының әлсіздігі; арнаулы білім беру жөніндегі ұлттық стандарттардың жоқтығы; инклюзивті білім беруге мектептердің дайын еместігі кедергі келтіруде.

Арнаулы білім беруді кез келген білім беру реформаларының бағдарламаларына енгізу, жер-жерде кіріктірілген білім беру тұжырымдамасын енгізу, жеке оңалту бағдарламаларын жоспарлау кезінде мүгедек балалардың нақты мүмкіндіктерін ескеру, білім сапасын жақсарту және оны алуға қол жеткізуді қамтамасыз ету, арнаулы заңдарды әзірлеу, ерекше білім алу қажеттіліктері бар адамдардың барлық санаттарының құқықтарын қамтамасыз ету - осының барлығы жағдайды едәуір өзгертіп, барлық адамдардың білім алу идеяларын іске асыруы үшін алғышарттар жасар еді [3].

Қазақстанда бүгінде көптеген мүмкіндігі шектеулі бала бар деп есептелінеді және олар толыққанды білім ала алмауда. Себебі елімізде мүгедектерге білім берудің бірыңғай жүйесі жасалмаған. Олардың сау балалармен бірдей сапалы білім алуы, толыққанды әлеуметтенулері, қажетті мамандық алулары шешімін табуы тиіс өзекті мәселелер болып табылады. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу үшін мұғалімдерді арнайы дайындау тақырыбы, инклюзивті білім беру тақырыбы талқылануда.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуында қазіргі заманға сай үлгісін құрудың басты бағыты - бұл білім беру қызметтерінің сапасын арттыру және қол жетімділігін қамтамасыз ету үшін жағдайлар жасау. Мүмкіндігі шектеулі балалардың құқығының білім алуға кепілдігі “Кәметке толмағандардың арасындағы құқық бұзушылықтар мен балалардың қадағалаусыз және панасыз қалуының алдын алу туралы”, “Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы”, “Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы”, “Білім беру туралы”, “Қазақстан Республикасындағы бала құқығы туралы” Қазақстан Республикасының заңы, Қазақстан Республикасының конституциясында бекітілген.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру құқығын іске асыру саласындағы негізгі міндеті ретінде олардың психофизикалық ерекшеліктері есебімен көрсетілген санаттағы барлық балалардың сапалы білімді алуына жағдай жасау қаралуда. Мүгедек балалар, денсаулығына байланысты тұрақты немесе уақытша білім беру ұйымдарына баруға, мүмкіндігі жоқтар, үйден жеке бағдарлама немесе толық жалпы білім беру бойынша білім алуына қажетті жағдай жасауға міндетті. Арнайы техникалық жабдықтың пайда болуына байланысты олардың сәтті әлеуметтік интеграциялануына, сапалы білім алуына мүмкіндік туындайды [4].

Арнайы оқытуда компьютерлік технологияны қолдануы мынадай міндеттердің шешімін табуға жәрдемдеседі:

- балаларды жаңа құралдарды қолдануға үйрету;
- ерекше білім беру қажеттілігі бар баланы жалпы дамыту және түзету мақсатында жаңа компьютерлік технологияны қолдану.

Оқытудың басқа құралдарымен салыстырғанда компьютерлік технологияның артықшылығы:

- жекетүзетумен оқыту мүмкіншілігі;
- білімді меңгеру тәсілі және теңдестік қарқынын әр балаға қамтамасыз ету мүмкіншілігі;
- дербес өнімді іс-әрекет мүмкіншілігін ұсыну;
- кепілденген жүйелік көмекті қамтамасыз ету.

Әртүрлі елдерден түзету педагогикасы саласындағы жетістіктерді талдау арнайы білім берудегі компьютерлік технологияның ролін пайымдауға мүмкіншілік береді, бұл Компьютерлік технологияның терең және кешенді ауытқуы бар балалар үшін өзара іс-қимылды нәтижелі қамтамасыз етудегі, сондай-ақ қоршаған ортамен қарым-қатынаста бірегей құралдар болып табылатындығы мойындалған. Сонымен

компьютерлік технологияның мынадай мүмкіншіліктерін атап өтуге болады:

- басқа құралдармен салыстырғанда баланы оқыту қызметін ынталандыру;
- технология әзірлеуде оқыту мен дамыту арасындағы арақатынасты анықтау;
- сапалы жеке оқытуда жаңа әдістерді ұсыну [5].

Сонымен, инклюзивті білім беру мәселесі күрделі талқылауды қажет етеді, бірақ бастысы - ол шын мәнісінде әлеуметтік мәселе, өйткені оны шешу барысында көптеген адамдардың қызығушылықтары назарға алынуы тиіс. Инклюзивті білім берусіз инклюзивті қоғам болуы мүмкін емес; білім алу аймағында мүмкіндіктердің тең болмауы, ата-ананың әлеуметтік-экономикалық мәртебесі, қабілеттері, балаларды психофизикалық, экономикалық, тілдік, мәдениеттік, этностық, діни және т.б. ерекшеліктері негізінде бөлектеу қоғамда тұрақсыздыққа кезігу мен қорлық көрсетуге, әлеуметтік қақтығыстардың көбейіп, күшеюіне соқтырады. Инклюзивті білім беруді енгізу мәселесін сауатты шешусіз, конституциялық құқықтарды таптау тәжірибелерін, әлеуметтік дискриминациялау жағдайларын жоюсыз тиімді қоғамдық ілгерілеулерге қол жеткізу мүмкін емес.

ӘДЕБИЕТ

- [1] Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2010.
- [2] Пер Ч. Гюнваль. От “Школы для многих” к “Школе для всех” //Дефектология. - 2006. - №2. - С.73 –78.
- [3] Алехина С. В. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология. Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. - М.: МГППУ, 2013. – 78 с.
- [4] Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. – Астрахань, 2008. – 22 с.
- [5] Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. –Минск: ВИВШ, 2009. – 83 с.
- [6] Айтпаева А.К. Инклюзивное образование. – Алматы, 2012. – 286 с.

REFERENCES

- [1] Kazakstan Respublikasynyn bilim berudi damytudyn 2011-2020 zhyлга арналған Memlekettik bagdarlamasy. Astana, 2010 [in Kaz.].
- [2] Per Ch. Gyunval'. Ot “Shkoly dlya mnogikh” k “Shkole dlya vsekh” . *Defektologiya*, 2006, № 2, S.73 –78 [in Russ.].
- [3] Alekhina S. V. Inklyuzivnoye obrazovaniye: praktika, issledovaniya, metodologiya. Sb. materialov II Mezhdunarodnoynauchno-prakticheskoykonferentsii. M.: MGPPU, 2013, 78 s. [in Russ.].

[4] Khafizullina I.N. Formirovaniye inkluzivnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley v protsesse professional'noy podgotovki. Astrakhan', 2008, 22 s. [in Russ.].

[5] Zhuk O.L. Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyy podkhod. Minsk: VIVSH, 2009, 83 s. [in Russ.].

[6] Айтпайева А.К. Inkluzivnoye obrazovaniye. Almaty, 2012, 286 s. [in Russ.].

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Боданова А., магистрант,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан, E-mail: almagul@mail.ru

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социальная помощь, право на получение образования, инклюзивная практика.

Аннотация. Одной из наиболее актуальных проблем современной системы образования является развитие инклюзивных подходов к обучению. В статье раскрывается современное состояние инклюзивного образования в Республике Казахстан, анализируется опыт организации инклюзивной образовательной практики. Рассматриваются проблемы людей с ограниченными возможностями и их место в обществе. А также затронуты вопросы медицинской, педагогической, социальной поддержки со стороны государства и особенности инклюзивного образования в специальных школах.

Статья поступила 30.09.2016 г.

2 Бөлім
ОҚЫТУДАҒЫ ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Раздел 2
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ

Part 2
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF TEACHING

CLASSIFICATION OF MODERN PEDAGOGICAL
TECHNOLOGIES AND THEIR FEATURE

Uzakbayeva S.A., d.p.s., prof.,
KazUIRandWL named after Ablai khan, E-mail: sahipzhamal.a@mail.ru
Abeltayeva Zh., c.p.s., senior teacher,
KazNAI of Zhurgenov, Almaty, Kazakhstan

Keywords: technologies, pedagogical technologies, technologies of training, technological approach, the principles of technological approach, the technologization of education, innovative technologies, the personal oriented technologies.

Abstract. In this article various pedagogical technologies used at the higher school are compared and it is constituted the rule reference point at the choice of modern pedagogical technologies, on the basis of this or that technological unit. The considered technologies of training can be used in training of students and as object of studying (as a component of content of pedagogical education), and as the tutorial.

УДК 37.01

КЛАССИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

Узақбаева С.А., д.п.н., проф.,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, E-mail: sahipzhamal.a@mail.ru
Абельтаева Ж., к.п.н., ст.преп.,
КазНАИ им.Жургенова, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: технологии, педагогические технологии, технологии обучения, технологической подход, принципы технологического подхода, технологизация обучения, инновационные технологии, личностно-ориентированные технологии.

Аннотация. В данной статье сопоставлены различные педагогические технологии, используемые в высшей школе и составлен правило-ориентир по выбору современных педагогических технологии, на основе той или иной технологической единицы. Рассматриваемые технологии обучения можно использовать в обучении студентов и в качестве объекта изучения (как компонент содержания педагогического образования), и в качестве средства обучения.

Подготовка учителя нового типа сложившейся системой педагогического образования приводит к поиску путей его разрешения, основным из которых называют технологизацию высшего педагогического образования.

Анализ трудов ученых позволяет выделить три основных направления исследований и практических разработок технологий педагогического образования: первое – фундаментальные исследования основ технологизации обучения учительских кадров; второе – разработка конкретных технологий обучения специалистов в педагогических вузах; третье – создание авторских моделей технологий обучения отдельным дисциплинам. Так одни авторы (В.А.Сластенин и др.) анализирует методологические концептуальные положения, обеспечивающие перевод процесса преподавания педагогических дисциплин на технологическую основу и выделяет процессуальные характеристики и параметры технологичности. Другие (Н.Е.Щуркова М.М.Левина) занимаются становлением педагогической технологии как учебной дисциплины в педагогическом вузе, Третье (О.А.Абдуллина, В.П.Беспалько и др) выделяет слагаемые педагогической технологии как “взаимосвязанные содержательные разработки по всем элементам проектируемой педагогической системы”, указывая на наличие в любой технологии, в том числе, в технологии обучения, целевого и организационного компонентов [1 -2].

Современная концепция высшего педагогического образования предполагает разработку нескольких технологий для формирования профессиональной готовности студентов в условиях альтернативных вариантов образования, включающей три основных и взаимосвязанных ее аспекта: предметный (умения, навыки, опыт творческой деятельности) технологический (методы, способы и приемы организации деятельности студентов); эмоционально-волевой (мотивы деятельности студентов).

Труды ученых позволяет выделить следующие принципы технологического подхода к обучению:

1. Принцип научно обоснованной и четкой постановки целей обучения;

2. Принцип современности и оптимальности;
3. Принцип интегративности и научности;
4. Принцип воспроизводимости процесса обучения и его результатов;
5. Принцип комплексного использования ИТО и дидактических материалов;
6. Принцип качественной оценки результатов учебной деятельности;
7. Принцип педагогического сотрудничества преподавателя и студентов в обучении;

На основе вышеперечисленных принципов технологического подхода, можно выделить в качестве критериев технологичности учебно-познавательного процесса следующие положения:

- наличие и осознание всеми участниками учебного процесса диагностично заданной цели;
- представление теоретического содержания изучаемого материала в виде систем познавательных и практических задач и вариантов их решения;
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и студентов;
- указание границ целесообразности деятельности преподавателя;
- применение информационных инноваций.

Таким образом, технологизация обучения предполагает обеспечение научно обоснованной постановки учебно-воспитательного процесса с целью получения специалистов с оптимальными затратами сил, средств и времени, обладающих заранее заданными профессионально значимыми качествами, умеющими разбираться во множестве разнообразных педагогических технологий, выбирать и применять их. Учитывая все это можно выделять следующие требования к современным вузовским технологиям обучения: обеспечить каждому студенту возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные особенности, мотивы, склонности и другие личностные качества; способствовать оптимизации процесса обучения в педагогической среде; обеспечивать реализацию принципов обучения (принципов мотивации, присвоения целей деятельности, программирование

деятельности, активности, познавательной самостоятельности); выступать инструментом реализации дидактического принципа рефлексии, требующего от студента самостоятельного завершения работы по формированию определенной системы знаний и ставшего его перед необходимостью осмысливать те схемы и правила, в согласии с которыми он действует; не вступать в противоречие с принципами и закономерностями традиционной педагогики.

В тесной взаимосвязи с выше названными требованиями к технологиям обучения находятся принципы проектирования технологий обучения. К их числу можно отнести: принцип целостности; принцип воспроизводимости, принцип нелинейности педагогических структур, принцип адаптации процесса обучения к личности студента; принцип потенциальной избыточности учебной информации.

В основе эффективных образовательных технологий можно выделить технологический инвариант: цель – средства – условия – результат. Именно в рамках рассмотрения вышеуказанных технологических единиц как фактической опоры при выборе той или иной технологии необходимо рассмотреть некоторые педагогические технологии, существующие в современном педагогическом вузе.

В результате анализа научной литературы по данной проблеме, были обнаружены существование достаточно широкого спектра современных педагогических технологий, а так же различных подходов к их классификации.

В педагогической науке имеется также понятие информационной технологии. Под информационными технологиями обучения понимаются структуры взаимосвязанных процессов переработки информации с применением компьютерно-программных средств. В этой связи информатизация образования представляется как комплекс мероприятий, связанных с насыщением образовательной системы информационными средствами (компьютерами, аудио и видео средствами), информатизационными технологиями и информационной продукцией. Основными факторами, способствующими достижению высокого уровня продуктивности применения научно информационной технологии педагогом являются: знание педагогических возможностей научно информационной технологии и умений работы с этими средствами; адекватная или заниженная (критическая) самооценка собственной деятельности по использованию научно информационной технологии; первоочередная значимость мотивов по их применения. Одним из самых важных аспектов, влияющих на результаты их развития

и внедрения в образовании, является подготовленность пользователя (педагога и ученика) к применению научно информационной технологии. Этот процесс достаточно трудный и обязательный.

Одной из более эффективных систем подготовки специалистов является технология дистанционного обучения, которая представляет собой сложный комплекс аппаратных, программных и методических средств, включающий в себя мощные серверы и рабочие станции, персональные компьютеры, средства коммуникаций, аудио-и видео-технику с соответствующим общесистемным и сетевым программным обеспечением, системами программированного обеспечения, системами управления локальными и централизованным банками данных и знаний, обучающими программами и инструментальными средствами создания таких программ. Существует несколько форм дистанционного обучения: электронная почта of-line интерактивные технологии, видеоконференций.

Среди современных технологий обучения примечательна также адаптированная система обучения А.С.Границкой, ею предлагается:

- резкое увеличение доли самостоятельной работы студентов на учебном занятии;
- нормализация загруженности студентов домашней самостоятельной работой за счет увеличения ее доли на аудиторных занятиях;
- совмещение индивидуальной работы каждого студента с преподавателем и самостоятельной работы остальных студентов на учебном занятии;
- организация самостоятельной работы студентов без непосредственного вмешательства преподавателя за счет использования системы технических и других средств индивидуальной работы;
- адаптация к индивидуальным особенностям обучающихся при работе во всех режимах;
- воспитательное воздействие доверия и уважения к личности студента [3].

По утверждению автора ведущим видом деятельности в адаптированной системе обучения является самостоятельная работа студентов, осуществляемая на каждом учебном занятии за счет ее совмещения с индивидуальным обучением преподавателем каждого студента. В современных условиях необходим переход на гибкие модели организации педагогического процесса, который ориентирован на личность студента, более мотивирован, носит во многом вариативный и коррекционный характер. Возникает

потребность в разработке и внедрении соответствующих технологий. Таким представляются личностно-ориентированные технологии, в основу которых должен быть положен диалогический подход, определяющий субъект-субъектные взаимодействия участников педагогического процесса [3]. В свете гуманизации педагогического образования, продиктованной требованиями практики высшей школы и потребностями современного общества ряд авторов отдают предпочтение личностно-ориентированным технологиям, так как они предусматривают приоритет субъектного обучения, диагностику личностного роста, ситуационное проектирование, игровое моделирование, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, предусматривающих развитие личности в реальном, социокультурном и образовательном пространстве. Такие технологии в системе педагогического образования предусматривают по их согласно утверждению преобразование суперпозиции преподавания и позиции студента в личностно-равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует опыт студента, стимулирует будущего педагога к общему и профессиональному развитию, создает условия для его самодвижения [4].

В настоящее время большое распространение в учебном процессе вузов получили рейтинговые технологии, которые с использованием средств информатики, компьютеров и программного обеспечения.

В современном вузе большое предпочтение отдается также игровым технологиям обучения, которые характеризуются: наличием игровой модели, сценарием игры, ролевых позиций, возможностями альтернативных решений, предполагаемых результатов, критериев их оценки, наличием управляемого эмоционального напряжения. Существуют различные подходы к классификации игр: по характеру моделируемой ситуации; по характеру игрового процесса; по способам передачи и переработки информации. Применяются игры познавательные, занимательные, театрализованные, игровые, имитационные, компьютерные, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач и др. Выбор каждой игры определяется ее возможностями, соотношенными с особенностями дидактической задачи. В структуре дидактической задачи отображается цель, достижение которой обусловлено ситуацией (условиями), и располагает информацией (содержанием) для деятельности. Технология же включает разработку и использование

трех компонентов: организационной формы, дидактического процесса, квалификации педагога. Игровая технология обеспечивает единство эмоционального и рационального в обучении. (В.П. Беспалько). И она является самым оптимальным вариантом для формирования у студентов готовности к выбору педагогической технологии [2].

Каждая конкретная технология обучения имеет свои признаки, определение, функцию, структуру, характерную только для нее, не является исключением и проблемно-диалоговая технология обучения. Основные признаки проблемно-диалоговой технологии обучения: а) вопросное – ответное взаимодействие преподавателя и учащихся; б) алгоритмические и эвристические предписания деятельности преподавателя и учащихся; в) постановка проблемных вопросов, создание преподавателем проблемных ситуаций.

Специфическими функциями проблемно – диалоговой технологии обучения являются: формирование критического мышления учащихся; формирование умений и навыков активного речевого общения учащихся; формирование положительных эмоций, организация деятельности преподавателя по построению диалоговых конструкций и их реализации в процессе обучения. Структура проблемно – диалоговой технологии обучения разрабатывалась на базе проблемно-диалогового обучения, выделенного М.И.Махмутовым, в соответствии со структурой технологии обучения, выявленной М.В. Клариным на основе анализа зарубежного опыта [5].

В последние годы, в связи с переходом на многоуровневую систему образования возрос интерес к технологии модульного обучения. Суть ее заключается в гибкой ориентации на подготовку кадров определенного профиля, по предъявленным заказам. Модули – комплексы учебных дисциплин и учебных занятий, которые поддерживают соответствующую специализацию. Особый тип модульного обучения – подготовка по индивидуальным планам учащихся, ориентированных на раскрытие потенциала каждого учащегося, его дарований.

Здесь хочется кратко отметить и черты новой педагогической технологии, предложенные В.М.Монаховым. В его понимании педагогическая технология – “продуманная во всех деталях модель совместной деятельности по планированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учителя и учащихся” [6]. Функция данной технологии состоит в радикальном обновлении инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии

сохранения преемственности в развитии педагогической науки и школьной практики. Отличительными чертами новой педагогической технологии, по словам автора являются: системность; структурированность (дидактический модуль выступает архитектором содержания образования); воспроизводимость (условие доступности для каждого учителя); планируемая эффективность (главный вопрос – возможна разработка новой технологии обучения) [6].

Классифицируя педагогические технологии можно выделить технологии по типу организации общения преподавателя и учащегося, по количеству учащихся, взаимодействующих с педагогом. Особенности технологий зависят от состава используемых элементов инфраструктуры. В настоящий момент нет общепризнанной классификации, что существенно затрудняет анализ проблемы. В классификации одних авторов рассматриваются традиционные и инновационные технологии обучения. Другие включает структурно-логические, интеграционные, игровые, тренинговые, информационно-компьютерные, диалоговые технологии.

В педагогической практике существуют также авторские и индивидуальные технологии, например А.Г.Ревин, В.К.Дьяченко предлагают технологию коллективного способа обучения, И.Гузик - комбинированную систему организации процесса обучения, В.Ф.Шаталов - технологию и т.д. [7].

Предлагаемые авторами технологии обучения можно использовать в обучении студентов и в качестве объекта изучения, и в качестве средства обучения. В обоих случаях эффективность последующего выбора и применения технологий обучения возрастает. Выбор и дальнейшее применение той или иной технологии обучения могут быть осуществлены студентами при опоре на основные технологические единицы.

Таким образом теоретический анализ педагогических технологий не исчерпывает всего богатства и многообразия идей и разработок педагогов-теоретиков и практиков. Вместе с тем, он позволяет выделить специфику применения педагогической технологии в процессе высшего педагогического образования и поставить вопрос о необходимости разрешения возникающих в деятельности каждого учителя противоречий между сложившимся опытом выбора и применения педагогической технологии и готовностью выпускников педагогического вуза к соответствующей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М., 1992. – 141 с.
- [2] Беспалько В.С. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
- [3] Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе, Книга для учителя. - М: Просвещение, 1991. – 175 с.
- [4] Слостенин В.А. О технологии обучения в высшей школе. - М., 1994. – 74 с.
- [5] Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М. Педагогика, 1975. – 336 с.
- [6] Манахов В.М. Технологические основы проектирования учебного процесса. – Волгоград, 1995. – 152 с.
- [7] Бейсембаева А.А. Педагогическое проектирование как инновационный метод обучения в вузе //Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Серия “Педагогические науки”. – 2016. - №2 (41). – С.31-42.

REFERENCES

- [1] Abdullina O.A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. M., 1992, 141 s. [in Russ.].
- [2] Bespalko V.S. Slogayemye pedagogicheskoy tekhnologii. M., 1989, 192 s. [in Russ.].
- [3] Granitskaya A.S. Nauchit' dumat' i deystvovat': Adaptavnaya sistema obucheniya v shkole, Kniga dlya uchitelya. M: Prosveshcheniye, 1991, 175 s. [in Russ.].
- [4] Slastenin V.A. O tekhnologii obucheniya v vysshey shkole. M., 1994, 74 s. [in Russ.].
- [5] Makhmutov M.I. Prioblemnoye obucheniye. Osnovnyye voprosy teorii. M. Pedagogika, 1975, 336 s. [in Russ.].
- [6] Manakhov V.M. Tekhnologicheskaya osnovy proyektirovaniya uchebnogo protsessa. Volgograd, 1995, 152 s. [in Russ.].
- [7] Beysembayeva A.A. Pedagogicheskoye proyektirovaniye kak innovatsionnyy metod obucheniya v vuze. *Izvestiya KazUMOiMYA im. Abylay khana. Seriya “Pedagogicheskiye nauki”*. 2016, №2 (41), S.31-42 [in Russ.].

ҚАЗІРГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР ЖІКТЕМЕСІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ұзақбаева С.А., п.ғ.д., проф.,
Абылай хан ат. ҚазХҚжәнеӘТУ, E-mail: sahipzhamal.a@mail.ru,
Абельтаева Ж., п.ғ.к., аға оқытушы,
Жүргенов атындағы ҚазҰӨА, Алматы, Қазақстан

Тірек сөздер: технологиялар, педагогикалық технологиялар, оқыту технологиялары, технологиялық тәсіл, технологиялық тәсіл принциптері, оқытуды технологиялау, инновациялық технологиялар, тұлғалық – бағдарлық технологиялар.

Аңдатпа. Мақалада жоғары мектепте қолданылатын әртүрлі педагогикалық технологиялар бір-бірімен салыстырмалы түрде әңгімеленеді және белгілі немесе белгісіз технологиялық бірліктің негізінде, заманауи педагогикалық технологияны таңдауға байланысты ереже-бағдар құрылады. Қарастырылған оқу технологияларын студенттердің сабағында зерттеу объектісі ретінде (педагогикалық білім беру мазмұнының компоненті ретінде), және оқытудың құралы ретінде пайдалануға болады.

Статья поступила 07.10.2016 г.

INNOVATIONAL TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Kukybaeva D.G., senior lecturer,
Kgoe them Sh. Esenova, E-mail: kukybaeva@mail.ru,
Aktau, Kazakhstan

Keywords: globalization, methods of teaching, innovation, creativity, the learning process.

Abstract. The article talks about the changes that occur in the modern system of education. One of the main factors to have the great influence, is called the process of globalization affecting all aspects of our lives. The formation of the young specialist reflect the level of qualification of future professionals, and therefore attention should be paid to new, innovative technologies of education to meet the international standards. Along with the advantages of traditional teaching methods, the article provides an overview of new methods (methods of problem-solved learning, brainstorming, the method of case study, methods of critical thinking, different kinds of business games), as they are in constant relationship, complementing each other, and aim to activate the internal creative potential of the student, his desire to learn.

УДК 378.147

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Кукыбаева Д.Г., ст.преп.,
КГУТИ им. Ш. Есенова, E-mail: kukybaeva@mail.ru,
Актау, Казахстан

Ключевые слова: глобализация, методика преподавания, инновационный, творческий потенциал, процесс обучения

Аннотация. В статье говорится об изменениях, которые происходят в современной системе образования. Одним из главных факторов, имеющих влияние, называют процесс глобализации, затронувший практически все аспекты нашей жизни. Формирование молодого специалиста и подготовка кадров определяют уровень квалификации будущих специалистов, и поэтому следует обратить внимание на новые, инновационные технологии обучения, чтоб соответствовать мировым стандартам. Наравне с преимуществами традиционной методики преподавания, в статье дается обзор новых методик (методы проблемного обучения, мозговой штурм, метод кейс-стади, методы критического мышления, деловые игры), где они находятся в постоянной взаимосвязи, дополняя друг друга, и нацелены на активацию внутреннего творческого потенциала студента, его желания обучаться.

В настоящее время мы являемся свидетелями коренных изменений практически всей системы образования, которые происходят в нашей республике. Одним из факторов, обусловивших процессы реорганизации вузовской (в частности) модели образования являются процессы глобализации, затронувшие практически все аспекты нашей жизни, и информатизации образовательного процесса, связанных с

современными компьютерными технологиями. В современную эпоху глобализации, касающейся всех сфер общественной жизни, проблема заинтересованности и мотивации при изучении иностранных языков становится чрезвычайно актуальной. Появление более прогрессивных концепций, знакомство с передовым опытом стран, лидирующих на рынке образовательных услуг (прежде всего США и Великобритании), и разработка на этой базе национальной, казахстанской модели образования направлена на решение проблемы востребованности в условиях рыночной экономики будущего специалиста - выпускника вуза, вопроса необходимости и эффективности полученных знаний, мобильности его профессиональной квалификации в условиях современного времени.

Нельзя отрицать того, что формирование молодого специалиста происходит в вузовских аудиториях, трудоемкий процесс подготовки кадров базируется на различных методиках обучения, которые дают результативность и в конечном итоге определяют уровень квалификации будущего выпускника. Используемая традиционная методика обучения предполагает общение преподавателя и студента, неослабляемый контроль за учебной деятельностью студента со стороны преподавателя, и, конечно же, контроль прочного усвоения предоставляемого учебного материала. Иначе, плодотворность этого взаимодействия всецело зависит от правильного решения преподавателем задач: постановки учебной цели, осуществления передачи материала определенного содержания и его интерпретация для студентов, не упуская из виду функцию методической проработки учебного материала, т.е. контроля знаний [1]. Предоставленная модель обучения носит директивный характер. При директивной модели результат обучения расценивается как передача определенного количества знаний за счет рациональной организации содержания учебного процесса, когда происходит односторонний диалог, где активной, иницируемой поток информации, стороной выступает преподаватель. Воспроизведение полученной информации при этом механическое: активности студента, его заинтересованности в процессе обучения проследить достаточно затруднительно. Основные критерии директивной модели обучения: точность, бесспорность, достоверность излагаемого (это предполагает большое количество лекций); итоговый контроль, предположительно наличие самостоятельной работы во внеурочное время, письменных работ не предусматривается.

В современном процессе обучения используются, как привычные традиционные, так и новые инновационные методы обучения. Данная тема нуждается в рассмотрении, так как в ней присутствует, что-то предвнесённое в процесс обучения, как и накопленный за века учительской деятельности опыт. Но только наивный или заблуждающийся человек может полагать, что инновационная педагогика является универсальной заменой традиционных методов обучения. Эту проблему можно решить следующим способом. Нужно, чтобы используемые традиционные и инновационные методы обучения были в постоянной взаимосвязи и дополняли друг друга. Я считаю, что эти два понятия должны существовать на одном уровне. Я считаю, что проблема состоит в том, что нужно не только продвигать вперёд инновационные методы, но и не забывать про традиционные методы, которые не менее действенны, а в иных случаях без них просто не обойтись.

Не секрет, что в последнее время все чаще стали высказываться идеи о необходимости полной перестройки современной образовательной системы. В целом эта система не изменилась коренным образом со времени своего появления, и все так же главным способом подготовки ребенка к будущей жизни является обучение его навыкам прошлого, передача традиции. Однако, как представляется, сегодня перед образованием должны быть поставлены совсем иные цели. Общество, в котором мы живем, уже сегодня принято называть информационным. Появляются все новые науки об информации. Информатика заняла среди них своё место, сегодня она - факт, с которым нельзя не считаться. И здесь важно начать готовить тех людей, которые воспримут все то, что уже достигнуто в этой науке и творчески разовьют эти достижения. И эта работа очень важна – она позволяет информатике в полной мере институализироваться.

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили информационные технологии (ИТ). Необходимость внедрения новых информационных технологий в учебный процесс не вызывает сомнений. Современное общество характеризует процесс активного использования информационного ресурса в качестве общественного продукта в условиях функционирования всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к информации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации [2].

Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и интернета позволяет использовать ИТ в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество. Явно чувствуется и влияние информационных технологий на развитие личности, профессиональном самоопределении и самостановлении. Образование поистине интегрируется в жизнь на всем ее протяжении. При использовании ИТ необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности - познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. Чтобы эти потенциалы были реализованы на достаточно высоком уровне, необходима педагогическая компетентность в области ИТ. Развитие этой компетентности надо начинать еще при обучении педагогов в вузах. Характеристиками компетентности в области ИТ можно назвать: способность к оценке и интеграции опыта деятельности в современной инфосреде; стремление к развитию личных творческих качеств; наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия; освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, преобразования способов представления, передачи и интеграции информации.

Бурное развитие компьютерных технологий в современном мире охватило практически все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и образование. Благодаря этому персональный компьютер превратился в мощное средство образования. Однако это вовсе не означает, что компьютер, берущий на себя часть функций учителя, способен вытеснить педагога из процесса обучения. Наоборот, умелое сотрудничество человека и персонального компьютера в образовании позволит сделать процесс обучения более эффективным. Наиболее ярко это сотрудничество проявляет себя в ходе проведения интерактивных лекций с применением мультимедиа-технологии обучения.

По сравнению с традиционным для вузов уроком-лекцией, когда преподаватель излагает тему, а студенты слушают, смотрят, запоминают или конспектируют учебный материал, лекция, построенная по предлагаемой методике, имеет важное преимущество – интерактивность. Интерактивность дает студентам возможность активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала.

Под мультимедиа-технологией понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах; аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления). Сочетание комментариев преподавателя с видеоинформацией или, анимацией значительно активизирует внимание студентов к содержанию излагаемого преподавателем учебного материала и повышает интерес к новой теме. Обучение становится занимательным и эмоциональным, принося эстетическое удовлетворение студентам и повышая качество излагаемой преподавателем информации. При этом существенно изменяется его роль в учебном процессе. Преподаватель эффективнее использует учебное время лекции, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных фрагментов учебного материала.

Интерактивная лекция сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством педагога и индивидуального компьютерного обучения. Компьютер из “учителя” превращается в активного помощника преподавателя. Наряду с информационно-познавательным содержанием интерактивная лекция имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе изложения компьютерных слайдов. Важным условием проведения интерактивной лекции является также наличие специализированной аудитории, оснащенной компьютерной техникой и современными средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала.

Таким образом, участие в процессе обучения одновременно педагога и компьютера значительно улучшает качество образования. Использование предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и эффективность учебного процесса, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала. С одной стороны, сотрудничество преподавателя и компьютера делает учебную дисциплину более доступной для понимания различными категориями студентов, улучшает качество ее усвоения. С другой — оно предъявляет более высокие требования к уровню подготовки преподавателя и его квалификации, который должен уже не только владеть традиционными методиками преподавания, но и уметь модернизировать их в соответствии со спецификой обучаемых, используя современные достижения науки и техники.

На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента, выступить в качестве проводника в океане разнообразнейшей информации, способствуя самостоятельной выработке у студента критериев и способов ориентации, поиске рационального в информативном потоке. В нынешних условиях развития рынка образовательных услуг в Казахстане и требований эпохи информационных технологий, преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой директивную и, современную, носящую инновационный характер, интерактивную модели обучения.

К интерактивным методам можно отнести: всякого рода презентации, метод проблемного изложения, дискуссии, разработка кейс-стадии, работу в группах, brainstorming, метод критического мышления, викторины, мини-исследования, профессионально - деловые игры, ролевые игры, метод Insert (или метод индивидуальных пометок, когда студенты пишут 7-10-минутное ассоциативное эссе), метод блиц-опроса, метод анкетирования и др. Сам процесс передачи информации построен на принципе взаимодействия преподавателя и студента. Он предполагает большую активность обучаемого, его творческое переосмысление полученных сведений [3]. Основные критерии интерактивной модели обучения: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ.

Формирующаяся казахстанская система высшего образования в условиях рыночных отношений одним из приоритетов для успешного решения задач подготовки квалифицированных кадров выделяет, как одним из приоритетных, обязательный принцип учета интересов обучаемого. В связи с вышесказанным перед преподавателями казахстанских образовательных учреждений стоит актуальная задача выработки и внедрения таких приемов и методов обучения, которые бы были нацелены на активацию внутреннего творческого потенциала студента, его желания обучаться. При этом преподаватели ни на минуту не должны упускать из виду главную педагогическую задачу - формирования личности гражданина РК, и его ценностных ориентаций, поскольку процесс обучения в вузе - основная составляющая

образовательного процесса в жизни каждого человека. И поэтому, от того, насколько каждый индивид - студент, будет вовлечен в процесс обучения, в конечном итоге будет зависеть уровень его образованности и интеллигентности во всех смыслах этого слова. Кроме этого, глобальная информатизация современного общества также оказала существенное влияние на образовательный процесс, на систему высшего образования в республике, потребовав радикального пересмотра используемых методик обучения. Таким образом, реорганизация системы высшего образования в республике предполагает как стартовую основу переход к таким методам обучения, которые основаны на конструктивистском, оперативном подходе, вместо традиционного линейного подхода, когда в процессе обучения знания давались впрок (по принципу - чем больше, тем лучше). И этот парадигмальный сдвиг в системе вузовского образования в республике, подразумевающий внедрение современных педагогических технологий, уже имеет место. Одним из эффективных методов активации процесса обучения считается метод проблемного изложения. Суть данной методики позволяет заинтересовать студента, вовлечь его в процесс обучения. Перед началом изучения определенной темы курса ставится перед студентами проблемный вопрос или дается проблемное задание. Стимулируя разрешение проблемы, преподаватель снимает противоречия между имеющимся ее пониманием и требуемыми от студента знаниями.

Следующим эффективным методом можно назвать метод кейс-стади. Центральным понятием данного метода является понятие ситуации, т.е. набор переменных, когда выбор какого-либо из них решающим образом влияет на конечный результат.

Метод кейс-стади, если следовать определению разработчиков метода, это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, подготовленные обычно в письменной форме и составленные исходя из реальных фактов, читаются, изучаются и обсуждаются студентами [4]. Кейсы составляют основу беседы аудитории под руководством преподавателя. Поэтому метод кейс-стади включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе.

Приемы деловых или ролевых игр - ориентированные на поэтапное, функциональное участие каждого из студентов в процессе занятия. Они дают возможность проявления активности и видимого со - участия в процессе обучения наиболее большего количества студентов и ориентированы на как можно более широкое их применение в ходе практических занятий.

Разнообразие методов и средств обучения как попытки отхода от единого шаблона в построении образовательного процесса, имеет при всех своих положительных его проявлениях и отрицательный момент: “калейдоскопичность” формы проведения занятий может стать причиной того, что студент в своих попытках быть вовлеченным в “нескучные” формы обучения, окажется неспособным понять суть проблемы, которую необходимо раскрыть в процессе занятия. Подводя итоги вышеизложенному, хотелось бы отметить, что методы и средства обучения ошибочно было бы возводить в ранг самоцели, это прежде всего инструмент для решения образовательных задач в вузе. Поэтому каждый метод должен учитывать специфику конкретной учебной дисциплины. Навязывание преподавателю популярных, “модных” методик обучения, не всегда приносит ожидаемый результат. Нововведения в методике обучения в высшей школе, где происходит формирование Гражданина Республики Казахстан, и уже тем самым каждый вуз несет ответственность за моральный и ценностный облик будущего поколения нашего молодого государства, требуют тщательного подготовительного этапа и изучения признанными казахстанскими педагогами, и уже затем должен последовать период практических “экспериментов”.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Тоффлер А. Футурошок. - СПб., 1992. – 332 с.
[2] Можаяева Г.В. Дистанционное обучение в дополнительном образовании. - М., 2001. - С.48.
[3] Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. - М., 2006. – 217 с.
[4] Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В. Педагогические технологии. – М., 2006. – 141 с.

REFERENCES

- [1] Toffler A. Futuroshok. SPb., 1992, 332 s. [in Russ.].
[2] Mozhayeva G.V. Distantcionnoye obucheniye v dopolnitel'nom obrazovanii. M.,2001, S.48 [in Russ.].
[3] Shchukin A.N.Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika. M.,2006, 217 s. [in Russ.].
[4] Bulanova-Toporkova M.V., Dukhavneva A.V. Pedagogicheskiye tekhnologii. M., 2006, 141 s. [in Russ.].

ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Кукыбаева Д.Г., аға оқытушы,
Ш. Есенов атындағы МТИУ, E-mail: kukybaeva@mail.ru,
Ақтау, Қазақстан

Тірек сөздер: жаһандану, оқыту әдістемесі, инновациялық, шығармашылық, оқыту процесі.

Аңдатпа. Бұл мақалада қазіргі білім жүйесінің өзгерісі туралы айтылады.

Біздің өміріміздің әрбір қырына әсер ететін негізгі факторлардың бірі - жаһандану процесі деп аталады. Халықаралық стандарттарға сәйкес, жас мамандарды қалыптастыруда және болашақ мамандардың біліктілік деңгейін анықтауда жаңа, инновациялық оқыту технологияларын назар аудару керек. Оқытудың дәстүрлі әдістерін артықшылықтарымен қатар, бір-бірімен толықтыратын жаңа әдістерді (проблемалық-бағдарланған оқыту әдістері, миға шабуыл, кейс-стади, сыни ойлау әдістері, іскерлік ойындар әдісі) оқытуда студенттің шығармашылық әлеуеттілігін, ішкі белсенділігін жандандырудағы негізгі қарым-қатынас болып табылады.

Статья поступила 07.10.2016 г.

TEACHING DIFFERENT TYPES OF READING IN FOREIGN LANGUAGE

Irgalieva D.Z., senior teacher,
Kgoe them. Sh. Esenova,
Aktau, Kazakhstan, E-mail.ru: irgalieva@mail.ru

Keywords: techniques of reading, intensive reading, scanning, skimming, analyzing.

Abstract. The article is about the process of teaching how to properly read on the basic stage of learning a foreign language. On the basic stage of learning there turn up the following aims: 1) the formation of reading techniques and techniques of comprehension and text analyses 2) students introduction into the world of human relationship with the help of literature. In the process of teaching a foreign language the following types of reading are brought out- skimming, scanning, intensive reading, extensive reading and reading for details.

УДК 371.3

ОБУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Иргалиева Д.З., ст.преп.,
КГУТИ им. Ш. Есенова,
E-mail.ru: irgalieva@mail.ru, Актау, Казахстан

Ключевые слова: техники чтения, интенсивное чтение, экстенсивное чтение, скиммирование, сканирование, анализ.

Аннотация. В статье говорится о том, как происходит обучение чтению на начальном этапе обучения. На начальном этапе возникают следующие задачи: формирование техники чтения и приемов понимания и анализа текста; введение обучающихся через литературу в мир человеческих отношений. При обучении иностранному языку выявляют такие виды чтения, как скиммирование, сканирование, интенсивное чтение, экстенсивное чтение и чтение для определения деталей.

При обучении иностранному языку, чтение рассматривается, как самостоятельный вид речевой деятельности занимает ведущее место по своей важности и доступности.

Оно выполняет следующие функции:

- прививает навыки самостоятельной работы.
- текст часто выступает основой для письма, говорения и аудирования.
- воспитательные цели (нравственность, мировоззрение, ценности).
- расширение кругозора.
- прививает любовь к книге.

Начальный этап обучения выполняет роль фундамента в формировании коммуникативного ядра и является одновременно подготовительным этапом, в ходе которого учащиеся приобретают комплекс основополагающих навыков и умений чтения. Отталкиваясь от известных звуков, учащиеся овладевают начертанием букв, техникой чтения вслух и про себя с полным пониманием текста, содержащего 2-4 % незнакомых слов. К концу этого этапа чтение приобретает относительно самостоятельное значение как

Обучение чтению предполагает решение следующих задач:

1. Формирование техники чтения и приёмов понимания и анализа текста – правильного типа читательской деятельности; одновременное развитие интереса к самому процессу чтения, потребности читать;
2. Введение обучающихся через литературу в мир человеческих отношений, нравственно-этических ценностей; воспитание личности со свободным и независимым мышлением; формирование эстетического вкуса.

На начальном этапе обучения чтению важную роль играет качество “тренировочных” заданий. Очень помогает в выборе “разминок” “Remedialreadingdrills”

Однако, чтение следует рассматривать не только как процесс, поскольку виды работы, полезные в других отношениях, задерживают становление зрелого чтения, и у учащихся складывается отношение к чтению текста как к упражнению с языковым материалом. В результате чтение как речевое умение у многих выпускников школы не достигает уровня, позволяющего пользоваться им практически. Чтобы это не происходило, тексты необходимо рассматривать, как материал для осуществления деятельностного подхода обучения иностранному языку [1]. Поэтому чтение текста всегда должно выступать как конкретный акт коммуникации, которая соответствует развиваемому в данный момент виду чтения.

Таблица 1 - Классификация видов чтения

Параметры различных видов чтения по	Виды чтения
форме прочтения	Про себя, вслух
использованию логических операций	Аналитическое, синтетическое
глубине проникновения в содержание	Интенсивное, экстенсивное
целевым установкам	Изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое
уровню понимания	Полное/ детальное, общее/глобальное

1. Про себя/вслух. У этих двух видов, безусловно, есть общие черты, но есть и существенные различия (вербальный аспект), поэтому учиться читать про себя и вслух нужно разными способами. В реальной жизни наиболее распространено чтение про себя. Этот вид чтения является конечной целью обучения в школе, а чтение вслух часто необходимо как фоновое упражнение, как косвенный показатель сформированности навыка говорения. Важно отметить то, что чтение вслух должно проходить под контролем учителя/преподавателя.

2. Аналитическое/Синтетическое. Отличительной особенностью аналитического чтения, в противовес синтетическому, является деление текста на части, логические куски, смысловые абзацы, но часто условно разделить эти две операции не всегда возможно.

3. Интенсивное/Экстенсивное

4. Интенсивное чтение принято называть глубинным, проникающим, а экстенсивное - беглым, поверхностным. Таким образом, различия между этими двумя видами связаны со скоростью чтения, объемами текста, важностью усвоения прочитанного.

5. Изучающее/ознакомительное/просмотровое/поисковое

Под целевыми установками принято понимать практические потребности читающих (просмотр рассказа, детальное изучение и т.д.). В школе целевые установки дает учитель. Следует сказать, что изучающее, ознакомительное, поисковое чтение относят к экстенсивному типу. Отличие между ними лишь в степени полноты и точности понимания.

Изучающее чтение - детальное, полное, предполагается 100% точный уровень понимания фактов. Это самый медленный вид чтения. Оно также является интенсивным, так как читающий перечитывает

отдельные места по несколько раз, переводит со словарем, справочником, компьютером, иногда письменно. Изучающее чтение целесообразно проводить над текстами, обладающими познавательной ценностью и информативной значимостью. Желательно, чтобы языковая форма текста содержала много ориентиров и подсказок, используя которые учащийся может самостоятельно преодолевать языковые трудности.

Ознакомительное чтение предполагает извлечение из текста 75% информации. Программа по иностранному языку относит это к общему (глобальному) пониманию. Для ознакомительного чтения рекомендуется довольно длинные тексты, но легкие в языковом отношении, перевод осуществляется без словаря.

Поисковое чтение связано с нахождением в тексте конкретной, нужной для читателя информации, определенных выводов, фактов, сведений страноведческого характера. Такой текст можно читать не весь.

Просмотровое чтение связано с получением самого общего представления о содержании текста. Этот вид чтения не входит в школьные программы, так как просмотр во многом дублирует ознакомление.

Этапы работы с текстом

Предтекстовый:

- пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстом;
- актуализация личного опыта учащихся путем привлечения знаний из других образовательных областей школьных предметов;
- прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовок и рисунки и т.д.

Текстовый:

- понимание основной информации, определение его основной идеи, темы, проблемы и т.д.;
- поиск главной информации;
- установление логико-смысловых связей;
- поиск дополнительной, уточняющей информации.

Послетекстовый:

- использование содержания текста для развития умений учащихся выражать свои мысли в устной и письменной речи.

Как помочь обучающимся улучшить их умения читать? Этот вопрос нередко волнует многих учителей и не секрет, что в сейчас большинство детей практически перестали уделять вниманию чтению,

а особенно на иностранном языке. Чтение заменили им компьютеры, сотовые телефоны и другие средства массовой информации. Однако, чтение было, есть и останется основным средством получения информации и наслаждения и уроки обучения чтению на иностранном языке несомненно являются важными в учебном процессе [1]. Чтение, как и аудирование – это рецептивное умение, поэтому урок, целью которого является обучение умением читать, во многих отношениях похож на урок обучения аудированию. Однако существует разница между текстами для аудирования и текстами для чтения. Одна общая черта понимания речи на слух и при чтении: как слушающий, так и говорящий должны понять смысл, используя свои знания о мире. Что делает текст для чтения легким или трудным? Текст для чтения читается легче, если: если текст содержит лексику и грамматику, которую учащиеся уже знают если он короткий состоит из простых коротких предложений структура текста проста содержит фактическую информацию написан на стандартном английском и в нем нет терминов содержит план, подзаголовки, картины, графики, таблицы и т.п.

Виды чтения: разные тексты мы читаем по-разному то, как мы читаем текст, зависит от цели чтения. Скиммирование (Skimming): Читая газеты, мы часто просматриваем заголовки, пока не найдем статью, вызвавшую наш интерес. Если требуется получить общее представление о том, что мы читаем, мы читаем только первые предложения каждого абзаца. Такие действия при чтении называются скиммированием, или просмотром. Это поиск общего смысла текста. Сканирование (Scanning): Если вы хотите узнать, что идет сегодня в определенный час по телевидению, вы едва ли станете читать всю программу от начала до конца. Ваши глаза быстро двигаются по странице, пока вы не найдете нужное время. Таким образом, этот вид чтения применяется, когда вы ищите определенную информацию в тексте. Интенсивное чтение (Intensive reading): Такой вид чтения понадобится вам, когда вы хотите более тщательно изучить ту часть читаемого, которая вас интересует. Такой вид чтения применяется для поиска детальной информации. Экстенсивное чтение (Extensive reading): Это чтение для удовольствия. Так, например, вы будете читать роман или биографию. Учителю следует быть особенно внимательным, подбирая задания для обучения разным видам чтения. Выбор характера текста в соответствии с поставленной целью – важный этап в подготовке учителя к урокам чтения [2].

Как помогать учащимся понимать текст, который они читают. Вот несколько советов начинающему учителю при обучении чтению. Так же, как и при аудировании, выбирайте текст и формулируйте цели, которые соответствуют уровню учащихся и их интересам. Кроме того, обеспечьте текст соответствующим глоссарием. Какой объем текста должны понять учащиеся, зависит от целей чтения. Самое важное умение – это умение определить, о чем текст, понять, что пытался сказать автор. Когда учащиеся читают текст с целью общего понимания, им не нужно понимать каждое слово и вникать в содержание текста более глубоко. Это не означает, что в тексте должно быть большое количество незнакомых лексических единиц. Если ученики сумели понять главную мысль текста, они, скорее всего, будут способны вычислить значение незнакомых слов и понять текст детально. Поэтому первая цель, которую учителю следует ставить, давая детям прочитать текст, это понимание общего содержания. Вторым этапом будет чтение с извлечением более полной информации. Создайте учащимся условия использовать свои знания мира и уже изученного в языке. Организуйте деятельность, когда учащиеся попробуют предсказывать содержание того, что им предстоит читать. Активизируйте любые знания учащихся, которые связаны с темой текста для чтения и его типом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Биболетова М.З. Английский с удовольствием. – М.: Титул, 2009. – 127 с.
[2] Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. - М.: Просвещение, 2000. – 123 с.

REFERENCES

- [1] Biboletova M.Z. Angliyskiy s udovol'stviyem. M., Titul, 2009, 127 s. [in Russ.].
[2] Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Metodika obucheniya angliyskomu yazyku na nachal'nom etape v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: posobiye dlya uchiteley i studentov ped. vuzov. M.: Prosveshcheniye, 2000, 123 s. [in Russ.].

ШЕТ ТІЛІНДЕ ОҚЫЛЫМНЫҢ ТҮРЛЕРІН ОҚЫТУ

Иргалиева Д.З., аға оқытушы,
Ш. Есенов атындағы МТИУ,
Ақтау, Қазақстан, E-mail.ru: irgalieva@mail.ru

Тірек сөздер: оқу техникасы, ізденімдік оқу, көрсетілімдік, қарқынды оқылым және детальдарды анықтау, дағы оқылым, анализ.

Аңдатпа. Мақалада оқылымды меңгертудің бастапқы кезеңінің қалай өтетіндігі туралы айтылады. Бастапқы кезеңде мынадай міндеттер туындайды: оқу техникасының қалыптасуы мәтінді түсіну және талдау әдіс-тәсілдері; тіл үйренушілердің әдебиет арқылы адамдар қарым-қатынасы әлеміне енуі. Шет тілін меңгертуде оқылымның ізденімдік, көрсетілімдік, қарқынды оқылым және детальдарды анықтаудағы оқылым түрлеріне тоқталады.

Статья поступила 11.10.2016 г.

3 Бөлім
ЭТНОПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

Раздел 3
ЭТНОПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Part 3
SCHOOL OF PEDAGOGICS AND ETHNOPEDAGOGICS

**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF TRANSFORMATIONS
SPIRITUAL–MORAL VALUES (1981–2013 YEARS): WOMAN – GIRL**

Katrenko O.A., graduate student,
State educational establishment “Academy of postgraduate education“,
E-mail.ru: katrenko@inbox.ru, Minsk, Belarus

Keywords: transformation, value, spiritual value, female girl, female value.

Abstract. The article reveals the problem of the transformation of spiritual–moral values of women and girls. The results of the theoretical analysis of the problem area are provided. The results of empirical studies of spiritual values of women and girls are described. The author analyzes the transformations of traditional feminine values. Contradictory value orientations of women and girls, and the underdevelopment of their spiritual values revealed.

УДК 37.015

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИЙ
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ (1981–2013 гг.):
ЖЕНЩИНА – ДЕВУШКА**

Катренко О.А., аспирант,
Государственное учреждение образования “Академия последиplomного
образования”, E-mail.ru: katrenko@inbox.ru, Минск, Беларусь

Ключевые слова: трансформация, ценность, духовный ценность, женщина-девушка, женский ценность.

Аннотация. В статье раскрывается проблема трансформации духовных ценностей женщин и девушек. Приведены результаты теоретического анализа проблемной области. Описываются результаты эмпирических исследований духов-

ных ценностей женщин и девушек. Автор анализирует трансформации традиционных женских ценностей. Выявлены противоречивость ценностных ориентаций женщин и девушек и неразвитость их духовных ценностей.

Формирование духовно-нравственных ценностей современных славянских женщин, девушек и девочек зависит от происходящих на протяжении последних тридцати лет трансформаций ценностных ориентаций (ЦО) женской когорты. Данный процесс сопровождался активным становлением социальных ролей и характеризовался передачей духовно-нравственных жизненно важных ЦО от старших поколений младшим. При этом изменения ценностных предпочтений в разные возрастные периоды становления женской идентичности связаны с ЦО матерей и их адаптивными способностями. Чем объясняется духовный или антидуховный ценностный выбор женского населения Беларуси и России.

ЦО составляют направленность личности на определенные ценности и проявляются в особенностях целеполагания и способах их достижения. Они представляют сложную динамическую структуру, которая, зависит от ценностей социума [1]. В зависимости от содержания социальных ролей ЦО женщин выполняют нормативную, регулирующую или развивающую функции [2].

Ценности – реально действующие регуляторы деятельности, оказывающие влияние на поведение независимо от их отражения в сознании (Д.А.Леонтьев, 1992) [3]. Жизненные ценности являются ядерным компонентом жизненных стратегий (К.А.Альбуханова-Славская, Е.Д.Демченко, С.Л.Рубинштейн), влияют на самоопределение, на построение жизненных перспектив. Система жизненных целей и ценностей определяет жизненную стратегию личности [4].

Духовные ценности – внутренние, чувственно освоенные и осознанные субъектом ориентиры его деятельности и жизни, нравственно регулирующие отношения с самим собой, с людьми, с человеческим сообществом [5]. Нарушения ценностной основы жизни являются причиной стагнационных личностных процессов: снижения способности к саморегуляции, развития неадекватности по отношению к реальности [6].

Так, до середины XIX в. главной “профессией” женщин было домашнее хозяйство. Культурная традиция определяла широкое распространение ценностей “женщины-матери”: ответственность, доброта, сострадание, умение понимать детей, верность их интересам. После 1917 г. сформировалось представление об идеальной женщине как

о “женщине-труженице”, чья трудовая занятость требовала принятия “маскулинных” ценностей с сохранением стереотипа “женского предназначения” [7]. Традиция Советского государства способствовала развитию эмансипации, связанной с вовлечением женщин в сферу экономического производства, формированию у них мужских качеств. Как результат: достижение экономической независимости; разрушение традиционного семейного уклада; изменение и противоречие ценностных мотиваций материнства и профессионального успеха. В перестроечный (1985–1991) и постперестроечный периоды происходит ломка традиционных нравственных ценностей.

Ухудшение экономического положения и качества жизни, попытки смены традиционных нравственных норм вызвали трансформацию социокультурных ЦО. На первый план выступили материальные интересы, потребность выживания в новых условиях. При этом выбор базовых ценностей, ЦО на способы выживания зависел от образования и семейного положения женщин.

Рекламирование ценностей индивидуализма повлекло вынужденную самостоятельную адаптацию, с которой справилась меньшая часть женского населения. Большинство из них оказались неспособными адекватно воспринимать и оценивать изменяющиеся ценности. Всего 31,4 % российских женщин (1991–1997) были озабочены падением нравственных ценностей общества. Система их внутренних предпочтений позволяла учитывать ценности, определяющие экономическую выживаемость и ориентиры на будущее.

Обострилась проблема женского конформизма как не критического отношения к господствующим мнениям, стереотипам, как механизма выживания и адаптации. Она вызвала противоречия: между необходимостью адаптации к новым социально-культурным условиям и социально-психологической неготовностью большинства принять новые нормативы и ценности.

Так, экономическая нестабильность сильно усугубила дезадаптацию.

Привлечение женской рабочей силы в период экономического роста и вытеснение ее с рынка с потерей социальных гарантий в период спада, привели к дестабилизации жизни и беспокойству о будущем детей. Распределение ЦО среди женщин (25–50 лет) 1990-ых гг. имело неравномерный характер, и было обусловлено психологическим дискомфортом, социальной напряженностью, чувством неуверенности. Казалось, конформизм должен бы

способствовать трансформации идейно-нравственных ЦО и либерализации усвоенных ранее ценностных нравственных установок женщин. Но его распространение в 1990-ых гг. ограничилось женским консерватизмом, приверженностью традиционным нравственным ценностям и идеалам.

Реально женщина должна была выбрать для себя жизненную стратегию – сознательно принять новую социальную реальность или вынужденно смириться с ней. Противостояние воспринималось как заведомо проигрышная стратегия, ведущая к дезадаптации. При этом высокий уровень социально-психологической адаптированности связан с положительными ценностями, а дезадаптированности – с противоположными свойствами. Так О.А. Хасбулатова (1997) указывает на большой процент женщин (46%), осознающих свое выпадение из под опеки государства и психологически не готовых к инициативной деятельности по самообеспечению.

В целом, появление новых социокультурных ролей женщин потребовало активизации и переоценки системы ценностей, выявления путей оптимизации жизненных ЦО, самореализации. Как показало мониторинговое исследование (1991–1997), женщины, имеющие семью, совмещающие несколько ролей, были самостоятельнее и рассчитывали на свои силы. Наличие высшего образования способствовало росту оценки женщиной своих потенциальных возможностей. Также О.К. Исаченко (2005) подтверждает, что большинство “деловых женщин” имели семью (50% – двоих детей) и занимались карьерным ростом. Их успешная профессиональная деятельность способствовала выработке и передаче детям культурных ценностей.

В результате, вынужденная адаптация спровоцировала возникновение конфликта между ценностным самосознанием и самоопределением женщин, обнажив “минусы” трансформации женских духовно-нравственных ЦО.

Так, О.В. Никитина (2001) полагает, что эволюция традиционных ролей способствует увеличению конфликтности внутриличностного и межличностного уровней. Так гендерные стереотипы, ситуация “двойной занятости” (М.В. Бучацкой, 2006) обуславливают наличие интер- и интропсихических конфликтов, снижающих уровень психического благополучия. По мнению Н.В. Король (2011), усложнившаяся жизнь женщин в связи с сочетанием семейной роли и профессиональной приводит к конфликту. При этом, высоко психологически благополучных работающих женщин отличают

роли, отражающие удовлетворенность своим положением в семье и на работе. У психологически неблагополучных женщин появляются роли, несущие негативную смысловую нагрузку и с возрастом их набор увеличивается.

Как следствие, создание семьи откладывается, уменьшается в ней количество детей, дилемма “ребенок или карьера” все чаще решается женщинами в пользу карьеры. Так В. Ярославкина (2008) подтверждает, что для социально активной женщины РФ стал характерен отказ от материнства с ЦО на роль профессионала. Л.Н. Тренина (2010) также говорит об изменении отношения к ценности материнства (отказ, отсутствие заботы о ребенке), подменяющейся: успехом, профессиональной ответственностью, педофобией, профессиональным эгоизмом, гедонизмом, что ведет к демографическому кризису, изменению системы ЦО и выстраиванию определенного типа личности, проявляющегося в соответствующей модели поведения.

Далее, отметим, что особенности изменений женских ЦО раскрываются посредством гендерной идентичности. Если еще в 2000 г. отмечалось сохранение российскими женщинами нравственных чувств, приверженность духовным ценностям, ценности семьи, то с 2001 г. ученые стали указывать на изменения в женском самосознании, на нарушение равновесия между “маскулинностью” и “фемининностью”, а к 2008 г. – на стремление женщин отойти от традиционно закрепившейся в социальном сознании женской роли и на несоответствие типично женских черт поведению.

Так О.К. Исаченко (2005) отмечает, что “деловая женщина” РФ совмещает “маскулинные” и “фемининные” черты и имеет ЦО: целеустремленность, коммуникабельность, трудолюбие, профессионализм, работоспособность, ответственность, исполнительность, деловитость, компетентность, принципиальность, доведение начатого дела до конца.

Ю.М. Кузнецова (2006), приходит к выводу, что российские женщины конструктивно относятся к транслируемым культурой ценностям, а девушки проявляют признаки фемининной модели ценностного отношения к жизни.

Е.В. Ярославкина (2008) выявила, что: 1) традиционные женские ценности соответствуют россиянкам (25–60 лет) с фемининной гендерной идентичностью, а мужские – с маскулинной; 2) ценности маскулинных женщин: отдых, работа, деньги, семья; андрогинных:

любовь, вкусный ужин, ребенок, счастье; фемининных: жизнь, деньги, успех, мужчина; 3) маскулинным женщинам важны мужские ценности: свобода, творчество, успех, работа, развитие; фемининным – женские: ребенок, семья, любовь, красота, счастье; андрогинным – мужские: свобода, развитие, работа и женские ценности: ребенок, счастье; 4) ценности фемининных и андрогинных женщин сходны; 5) маскулинные ценят: оптимизм, целеустремленность, ответственность, жизнерадостность, гордость, творчество, трудоголизм, интеллектуальность, профессионализм, самодостаточность и ориентированы на саморазвитие, высшие духовные ценности; фемининные – доброту, заботливость, простоту, порядочность, общительность, красоту; андрогинные – ум, уравновешенность, доброту, рассудительность, терпимость, общительность.

Е.В.Кулаева, Н.Л.Иванова (2012) определили, что: среди женщин РФ 25–55 лет 61% занимает андрогинный тип гендерной идентичности, 23% – фемининный, 6% – маскулинный, 10% – недифференцированный. С возрастом: у фемининных женщин снижаются потребности в общении, понимании, ценность себя и повышаются – в автономии, самореализации; у маскулинных – самопринятие, ценность психофизических данных, ухода за внешностью, но значимы социальный статус, групповая принадлежность; у андрогинных – стремление к саморазвитию, но высоки потребности в безопасности, уважении, признании, автономности будущего, самостоятельности; 4) у недифференцированных повышена потребность в самоуважении.

Далее обратим внимание на то, что вынужденная адаптация и негативные особенности жизнедеятельности славянских женщин повлекли за собой сильнейшие трансформации их семейных и внесемейных ценностей.

Так, средством адаптации российских женщин (1991–1997) к изменяющимся условиям (с целью выживания) было намерение отказаться от рождения детей (у замужних 30–40 лет – свыше 50%; в 25–30 лет – 17,2%). Этому способствовало и разрушение семейных традиций, произошедшее из-за сексуальной революции, перевернувшей общественную мораль и снизившей рождаемость.

Также мониторинговое исследование (1991, 1995, 1997) показывает, что: 1) самые значимые ценности: здоровье, семейное счастье, материальное благополучие (за 1991 – 1997 гг. в 10 раз выросла важность двух последних); 2) для дам с высшим образованием ценно образование; 3) для женщин до 30 лет важны: интересная работа,

профессионализм, трудолюбие, обязательность в деловых отношениях, независимость, свобода, любовь; менее ценны: предприимчивость, стремление к успеху, творчество; незначимо уважение окружающих. Так, сформировавшаяся шкала ценностей в женском социуме в 1990-ых гг. мало способствовала выработке новой жизненной стратегии на самореализацию, суверенность и развитие.

Н.С.Газанчян отмечает (2004–2005), что для неработающих женщин 20–30 лет РФ были важны: семейные ценности и материальное благополучие. ЦО на внесемейные ценности (кроме эгалитарного супружества и самосовершенствования) размыты. 40% выбрали материальное благополучие вместо рождения очередного ребенка.

А.В.Узик (2009) подтверждает ослабление ценности долговременного брака с детьми в РФ нарастанием ЦО на малодетность и несемейную жизнь; обострением противоречия между ценностями профессионального роста, повышения социального статуса и семейными ценностями; ростом индивидуализма и эгоцентризма. Так, у верующих людей сильные ЦО на семью и детей, больше удовлетворение от общения с ними, для них неважны карьера, статус, аборты. Но, чем важнее внесемейные ценности: образование, карьера, профессионализм, высокий доход, успех у противоположного пола, общение с друзьями, сексуальные отношения до/вне брака, тем меньше ЦО на родительство и семью, сильнее негативизм, связанный с детьми (“дети – помеха”).

По мнению Л.А. Грицай (2010) незначимость ценности семьи с детьми по сравнению с ценностью личного самоутверждения приводит к падению уровня физического и психического здоровья детей, понижению их интеллектуального потенциала и духовно-нравственных ценностей, усложнению адаптации.

Примечательно, что жизненные ценности белорусских женщин (19-40 лет) в представлении о счастье это: семья (благополучная, дружная, счастливая); работа (любимая, интересная, хорошо оплачиваемая, карьерный рост) и нематериальные (радость жизни, самореализация, личностный рост); материальный достаток, здоровье, друзья; досуг; внешность, социальный статус (Н.В.Король, 2011).

Анализ эмпирических исследований подтверждает, что удовлетворенность жизнью и ее смыслом полнее у женщин, состоящих в браке, имеющих желанных детей, любимую работу, заботящихся о своих близких, об их и своем здоровье, получающих радость от жизни и удовлетворение от своих увлечений, материально обеспеченных,

любящих себя, заботящихся о своей внешности. Но ценность здоровья становится второстепенной из-за многих негативных факторов. Однако это способствует формированию ценностного конфликта у детей, которым внушается важность здоровья, но демонстрируется пример поведения, не соответствующий здоровьесберегающему образу жизни. Утрачивается осознание того, что здоровье – основополагающий фактор жизненного благополучия.

Малая же ценность друзей с возрастом, сужение границ социума, где женщины ощущают себя психологически комфортно, приводит к тому, что коммуникативные потребности они реализуют в основном в семье. К 40–50 годам значение этой ценности резко убывает. А.П.Васильев подчеркивает негативные тенденции в организации и реализации женщинами РФ своего досугового времени.

Так, исходя из выше изложенного, становится понятно, что становление духовно-нравственных ценностей женщин на протяжении длительного периода претерпевало значительные изменения. Однако, произошедшая “ломка” ценностной системы женского населения Беларуси и России неминуемо привела к большой разбалансировке ценностных установок и ориентаций у следующих поколений молодых славянок. В связи с этим, интерес представляет анализ эмпирических исследований ЦО девушек (студенток, учащихся), проявляющий “яркие” последствия ценностных преобразований.

Еще в 1980-ых гг. значимыми ценностями белорусской молодежи были: возможность приносить пользу обществу, заниматься любимым делом, заслужить трудом авторитет и уважение друзей, совершенствовать свои знания и умения. Однако за десятилетие ситуация в корне изменилась.

Исследования динамики ЦО молодежи, проводимые российскими и белорусскими учеными, фиксируют их трансформацию с конца 1980-ых гг. Данные социо-психологических опросов говорят о росте значимости либеральных, демократических и гедонистических ценностей молодежи, переориентацию ее сознания с коллективистских на индивидуалистские ценности, усиление прагматизма, и утилитаризма.

Девушки 1990-ых показывали высокие адаптационные возможности, оптимизм, настроенность на самозащиту, использование личных жизненных ресурсов. Но препятствиями в преодолении трудностей, были отсутствие деловой хватки, бойцовских качеств, психологической неготовности к жизни в условиях конкуренции.

Лидирующие ЦО студенток в 1996 г. – самореализация и независимость, связанные с пассивной исполнительностью, а в 1999 – образование и рост прагматизма в отношении к нему; преобладание ценностей предприимчивого нонконформизма в сочетании с либеральным гуманизмом и рациональным конформизмом.

Важные ценности белорусских студенток это: здоровье, семья, дети, дружба, и настрой на материальное благополучие, карьеру (Г.М.Грибов, 2001).

Опросы Института демографических исследований РФ (2003) показывают высокую ЦО девушек 14–24 лет на друзей, детей, свободу и независимость. Для них были значимы: семья, здоровье, успех в жизни, интересная работа, а не важны: досуг, альтруизм, безопасность, уважение (в 14-19 лет значимее свобода, но не дети, а после 19 лет возрастает ценность детей).

Главным ценностным фактором экономического поведения белорусской молодежи в 1997–2003 гг. была удовлетворенность материальным положением. Но, наряду с освоением адаптационной стратегии, базирующейся на социально-одобряемых ценностях, часть молодежи адаптировалась к новым социально-экономическим условиям, воспринимая ценности, несущие опасность девиаций (Д.Г.Ротман).

Также А.Г. Иванов (2005) отмечает существенные изменения ценности семьи и сексуального поведения у девушек РФ (позитивное отношение к ранней половой жизни с частой сменой партнеров; рост беременностей, родов вне брака; настрой на малолетность), смещение ценностей от здоровья к материально-потребительским приоритетам, высокую распространенность курения, употребления алкоголя, наркотиков; у 15–19 летних аборты.

Далее из-за обострения проблемы материнства и детства ситуация усугубилась. Так Е.Х.Валеева (2006) подтверждает учащение девиантного материнства: рост ранних беременностей, несовершеннолетних матерей, социального сиротства. Она выявила: 1) позитивно настроенные на материнство девушки (97%), имели ЦО на “личностный комфорт” (*семейное благополучие*), активную жизнь (*профессиональный, карьерный рост, повышение образования, самореализация*), адекватный уровень самопринятия, самоуверенность, желание походить на мать; 2) негативно настроенные (3%) – ориентированы на бездетность, со смешанными ЦО, самоотвержением, неуверенностью, внутренней конфликтностью, “враждебностью” к

матерям; 3) некоторые учащиеся педагогического колледжа не хотели в будущем иметь детей.

Тем не менее, И.Г.Биченко показывает (2004–2007), что ЦО студенток РФ на любовь, здоровье, семью представляли ценностное ядро, сформированное из устойчивых ценностных доминант. Но ЦО на образование, материальная обеспеченность не были стабильны. Взаимная любовь, теряла в весе с ухудшением материального положения и заменялась потребностью в безопасности, альтруизмом, честностью. Для девушек с альтруистическими мотивациями материальная обеспеченность была менее значимой. По Е.А.Махриной (2002–2005), для ценностного отношения к деньгам старших студенток, характерно зарабатывание денег; а младших – накопление.

Исследование С.В.Мерзляковой (2002–2006) подтверждает представленность в сознании студенток РФ 17–22 лет ценностно-мотивационного ядра с неизменными ценностями: здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь, хорошие друзья (кроме любви). Важны были: уверенность в себе, честность, заботливость, не важными – познание, ответственность, отвергаемые – красота природы и искусства, развлечения, счастье других, творчество. Для маскулинных девушек были значимы индивидуальная самореализация (продуктивная жизнь, свобода, высокие запросы, рационализм); для фемининных – счастливая семейная жизнь, терпимость, незначимы: образованность, активная деятельная жизнь, исполнительность. Маскулинные девушки выбирали более продуктивные ценности. Выявлено отсутствие психологической готовности к любви и браку, несмотря на их декларируемость. Значимыми факторами, определившими иерархию ЦО, стали акцентуация характера и локус контроля.

Но Ю.Б.Матюшина (2006) говорит о большей ориентированности студенток РФ на интеллектуальное развитие и чувство призвания, чем на изменение социального статуса. Н.М.Байков (2006) отмечает ведущие ценности российских студентов 17 лет: здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей; образованность, что согласуется с представлениями о поиске своей идентичности в этом возрасте. Наименее значимые ценности: счастье других, творчество, продуктивная жизнь, познание.

Однако многие исследователи обращают внимание на имеющиеся расхождения между декларируемыми ценностями и поведением девушек.

Так Л.А.Варнакова (2004–2006) замечает, что традиционные представления студенток РФ 18–29 лет о семье сочетались с отступлением от допустимых форм семейно-брачных отношений (полигамных, альтернативных видов сожительства), что говорит о ценностном противоречии: предъявление высоких требований к духовно-нравственному облику Матери при одновременных антисемейных формах поведения.

О.Г.Кириллук (2006) показывает расхождение между декларируемой ценностью здоровья, здорового образа жизни у студенток и несформированными поведенческими установками (отрицание курения, употребления спиртного и наркотиков, опровергалось материалами здравоохранения). Трансформация жизненных ЦО проявилась в возрастании ценностей индивидуализма (семья, материальная обеспеченность, здоровье, дом, дети) при снижении общественно значимых и повышении ЦО успеха, карьеры. В развитии системы ЦО играли роль развлекательно-рекреативная направленность жизненных ценностей и интересов; вестернизация культурных потребностей, приоритет потребительских ЦО над творческими и созидательными.

Так 2/3 молодежи РФ выражает противоречивый конгломерат осознанных и неосознанных ценностей, норм и установок (В.Е.Семенов, 2007).

Любопытны значимые ценности студенток педвузов РФ (Л.А.Рыбакова, 2006–2008): интересная работа, любовь, материальная обеспеченность, высокие запросы, жизнерадостность, развлечения, образованность, друзья, познание, исполнительность, непримиримость к недостаткам в себе и других. Но И.Г. Биченко (2009) выявила снижение значимости взаимной любви у девушек 20–23 лет и усиление стремления к стабильности и защищенности, подкрепленное хорошими образованием и работой. При этом ориентация на образование оттесняет ЦО на знания .

О.Г. Лукашова (2009) показывает, что студенты РБ на вершину ценностной иерархии ставили ценности: здоровье, семья, дети, друзья, любовь, что отразило возрастание ценности близкородственного и дружеского окружения, хорошего физического и позитивного чувственно-эмоционального состояния. Значимы были и: материальная обеспеченность, богатство; интересная работа, карьера, уверенность в себе, свобода. Менее значимые: доброта, самореализация, красота (гармония), жизненная мудрость, самосовершенствование,

познание мира, творчество, Родина. Отрицаемые: власть, лидерство, общественное признание. Синкретичное ценностное сознание молодежи РБ отразило смешение элементов различных ценностных систем и существенные потери в духовно-нравственном плане. Курс на рыночные преобразования обусловил возвышение значимости материального благополучия, денег. Распространенными чертами девушек, стали индивидуализм и прагматизм, ориентация на личную выгоду.

Л.Г.Лысюк (2009) отмечает у белорусской молодежи 18–23 лет: слабо развитые знания об основных моральных категориях и умениях использования этих знаний для оценки поведения других людей и своего собственного; дефицит моральных чувств и эмпатии (доминирование тенденции отстаивания своих интересов, без учета интересов, особенностей другого человека, контекста ситуации, без обращения к урегулированию конфликта с помощью моральных норм и принципов).

Тем не менее, в сравнении с 1998 г. в 2009 г. в ЦО молодежи РБ отмечаются позитивные изменения – возросла значимость: инициативы, предприимчивости, трудолюбия, упорства в достижении цели, коммуникабельности, исполнительности. Принципиальность и порядочность стали важнее, хотя ценились меньше, чем ловкость и хитрость. Меньшую ценность имели здоровье, конформизм, лояльность.

Несмотря на особенности ценностного выбора девушек необходимо учитывать естественность их психологического развития. Ведь юношеский возраст – это период, когда происходит интенсивный поиск себя, личных ценностей и идеалов. В эпицентре этого выбора оказывается процесс осознания себя в системе моральных координат. Важно, чтобы в это время рядом с ним были те, кто поддержит в поисках образа жизни, наполненного смыслом, человеколюбием, милосердием и добротой.

Девушки и испытывают дефицит в духовно-нравственной направленности своего развития. В последние годы наблюдается актуализация потребности в восстановлении ценностей: спокойная жизнь, душевная гармония, равенство возможностей, интересная работа и снижение социальной активности молодежи РФ, культурных запросов, кризис идеалов и утрата духовных ориентиров.

Примечательно, что в этом ключе отечественные исследователи стремятся не просто выявить ценности людей, а подходят к проблеме

ценностного ориентирования с разных сторон, пытаюсь выстроить ценностную иерархию, проследить взаимосвязи ЦО и с различными психическими процессами.

Так В.С.Волченков (2012) выявил иерархию ценностей студентов РБ 21–25 лет в зависимости от уровня личной зрелости: 1) “общительные”: деятельность; семья; самоактуализация, межличностные отношения, личное благополучие; альтруизм, материальное благополучие; трансцендентность, гедонизм, ценности переживания; 2) “инфантильные”: деятельность; семья, межличностные отношения; личное и материальное благополучие; альтруизм, самоактуализация; трансцендентность, гедонизм, ценности переживания; 3) “негативисты”: деятельность; семья; самоактуализация; межличностные отношения; личное благополучие; материальное благополучие; альтруизм, трансцендентность, гедонизм, ценности переживания; 4) “ищущие себя”: деятельность; личное благополучие; семья; самоактуализация; межличностные отношения; материальное благополучие; альтруизм, трансцендентность, гедонизм, ценности переживания; 5) “лично зрелые”: деятельность, семья; самоактуализация; межличностные отношения; личное благополучие; альтруизм, трансцендентность, материальное благополучие, ценности переживания; гедонизм. Он отмечает несогласованность уровней развития социальной и личностной зрелости: при достаточном уровне социальной зрелости (усвоен набор общественно значимых ценностей) отличаются личной незрелостью.

Р.А. Кобзев (2012) заключает, что терминальные ценности белорусских студентов 17–18 лет с разным уровнем интеллекта направлены в основном на достижения и развитие себя (образование, обучение; профессиональная, общественная жизнь): 1) при среднем уровне IQ значимы ценности: достижения, духовное удовлетворение, высокое материальное положение, активные социальные контакты, развитие себя в общественной жизни; 2) при IQ выше среднего – сохранение индивидуальности, достижения, духовное удовлетворение, креативность в общественной жизни, активные социальные контакты в семейной жизни; 3) при высоком IQ – креативность, собственный престиж и достижения в семейной жизни, активные социальные контакты, сохранение своей индивидуальности в профессиональной сфере. Чем выше уровень IQ, тем значимее собственный престиж и креативность.

Социо-психологическое исследование 2013 г. показало, что у молодежи РФ: 1) нет социальной и идеологической идентификации (не осознает цель своего развития, не может планировать будущее), что ведет к фрустрациям, нет понимания “что такое хорошо/плохо” ; 2) в моде негативизм, алкоголь, наркотики, общение в Интернете, приводящие к глобализации сознания, падению духовных ценностей, культуры, грамотности; 3) уважение только к ближайшему окружению и звездам ТВ, нет кумиров – уважаемых профессионалов.

Таким образом, последние 30 лет наблюдались две противоречивые тенденции: 1) несмотря на тяжелейшую адаптацию, сохранились традиционные нравственные женские ценности, способствующие гармоничному сочетанию укрепления семьи и карьерного роста; 2) наблюдался частичный отказ от женских ценностей в пользу карьеры, материальных и гедонистических ценностей, как результат дезадаптации и острого ценностного конфликта.

Можно сделать вывод, что ценностная трансформация, затронувшая процесс формирования ЦО нынешних женщин (девочек 1980-ых гг. или девушек 1990-ых гг.) объясняется вынужденной адаптацией к изменяющимся жизненным условиям, спровоцированной распадом СССР. Еще несформировавшиеся ценности девочек 1990-ых гг. подверглись жесточайшей атаке активно распространяющихся антидуховных ценностных установок (сексуальная революция, алкоголизм, курение, наркотики, воздействие информационных технологий). Поскольку для многих матерей был характерен высокий уровень социально-психологической дезадаптированности, они не стали примером для подражания в глазах своих детей, так как не могли сориентироваться в том, положительны или отрицательны эти “новые веяния” , не могли остановить дочерей, ставших на путь “свободы и независимости” , не могли объяснить им суть этой “свободы” и “новых ценностей” , так как сами их плохо понимали. Сохранившаяся привычка рассчитывать на социальную поддержку государства, привела к тягостному осознанию потери этих гарантий, растерянности и, как следствие, пассивности, апатичности и депрессивности многих женщин, что в свою очередь тормозило полноценное активное духовно-нравственное развитие девочек и способствовало снижению материнского контроля поведения дочерей. Отсутствие положительного ценностного образца привело к реактивному впитыванию девочками “нового, доступного, интересного”. Эта свобода привела к страшной деформации ценностной структуры, обнаруживаемую у многих

современных женщин: к отказу от гражданского брака в пользу эгалитарных супружеских отношений, свободных от ответственности, к отказу от материнства, бесплодию, распространению курения, алкоголизма, наркомании, моды на проституцию среди женщин, ориентации на внесемейные ценности.

Однако, велика доля матерей, которая благодаря своим высоким адаптивным способностям, трудолюбию, терпению и устойчивой духовно-нравственной ценностной структуре, показала на личном примере дочерям, как выжить в тяжелых условиях и сохранить чувство собственного достоинства, как образовать и сохранить детоцентрированную семью, которая бы гармонично сочеталась с работой и личностным развитием, привила им базовые жизненные ценности, являющиеся основой нравственного человека, способного к просоциальным поступкам, а не к отклоняющемуся поведению. Особо следует отметить, что эти выросшие девочки (женщины 2013 г.) в современном мире уже не способны демонстрировать в большинстве своем чисто фемининные ценности, поскольку из-за сложившейся исторической ситуации традиционные жизненные ценности претерпели значительные изменения. Тяжелая социальная адаптация потребовала выработки традиционно мужских черт характера и моделей поведения. И поскольку жизненный опыт женщин показал, что данные черты способствовали выживанию, они были приняты естественным образом, как новые ценностные установки, и некоторые мужские ценности стали ценностями женщин. То есть, произошли изменения в гендерной идентичности – сильные женщины стали проявлять маскулинную модель ценностного ориентирования в жизни, которая стала дополнять женские ценности. Но для большинства женщин все же свойственна андрогинная идентичность.

Ценностная модель, которую наблюдали современные девушки (девочки, родившиеся во второй половине 1990-ых – начало 2000-ых гг.), несколько отличалась от модели девочек 1980-ых гг., поскольку у одной части их матерей уже наблюдалась благополучная адаптация к “новой жизни”, у другой – дезадаптация из-за психологической неготовности к жизни в условиях конкуренции, а у третьей – адаптация к новым социально-экономическим условиям посредством восприятия ценностей, несущих опасность девиаций. Также сыграли весомую роль ЦО старших сестер и иных ближайших родственниц. Если модель имела характер духовного ценностного ориентирования, то она обладала сильной сдерживающей силой от рекламируемых

соблазнов в воспитании просоциальной личности. Такие девушки положительно идентифицируют себя с матерями, имеют ЦО на семью с детьми, здоровье, получение образования, хорошую работу, на саморазвитие. Другое дело, если эта модель имела противоположную направленность. Пример матерей с низким уровнем социальной адаптации, психологически не готовых к условиям жизнедеятельности в условиях конкуренции, характеризующийся ориентацией на материальные ценности, малодетность, рождение и воспитание детей в сожительстве, разводы, аборт, профессионализм и карьерный рост, иждивенчество, удовольствия, девиантное поведение и пример отклоняющегося поведения сестер (девиантное материнство, курение, алкоголизм, наркомания, проституция) отрицательно сказываются на поведении и ЦО современных девушек.

В заключение отметим, что духовные ЦО как современных белорусских женщин и девушек, так и российских, несмотря на актуализацию стремления к пониманию и принятию основных базовых ценностей, все же характеризуются, в большинстве своем, несформированностью и противоречивостью.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мерзлякова С.В. Психологические особенности ценностных ориентаций современных студентов: дис.... канд. психол. наук. - Астрахань, 2006. - 170 с.
- [2] Газанчян Н.С. Ценностные ориентации домохозяйек в современном российском обществе : автореф. дис....канд. социол. наук. - М., 2006. - 24 с.
- [3] Ярославкина Е.В. Ценностно-смысловая сфера женщин с разной гендерной идентичностью: автореф. дис. канд. психол. наук. - Южно-Сахалинск, 2008. - 25 с.
- [4] Король Н.В. Система жизненных ценностей в представлениях женщин о счастье // Психологический журнал. - 2011. - № 3. - С. 107—111.
- [5] Аникеев М.В. Формирование духовных ценностей у младших школьников через актуализацию веры в нравственный идеал : автореф. дис.канд. пед. наук. - Тула, 2004. - 24 с.
- [6] Кузнецова Ю.М. Структурные и содержательные характеристики ценностных образований личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2006. - 22 с.
- [7] Исаченко О.К. Деловая женщина России как социокультурное явление: автореф. дис.... канд. социол. наук. - Ставрополь, 2005. - 24 с.

REFERENCES

- [1] Merzlyakova, S.V. Psikhologicheskiye osobennosti tsennostnykh oriyentatsiy sovremennykh studentov : dis. ... kand. psikhol. nauk. Astrakhan', 2006, 170 s. [in Russ.].
- [2] Gazanchyan N.S. Tsennostnyye oriyentatsii domokhozyayek v sovremennom rossiyskom obshchestve: avtoref. dis.... kand. sotsiol. nauk. M., 2006, 24 s. [in Russ.].
- [3] Yaroslavkina Ye.V. Tsennostno-smyslovaya sfera zhenshchin s raznoy gendernoy identichnost'yu: avtoref. dis.... kand. psikhol. nauk. Yuzhno-Sakhalinsk, 2008, 25 s. [in Russ.].

[4] Korol, N.V. Sistema zhiznennykh tsennostey v predstavleniyakh zhenshchin o schast'ye. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2011, № 3, S. 107–111 [in Russ.].

[5] Anikeyev M.V. Formirovaniye dukhovnykh tsennostey u mladshikh shkol'nikov cherez aktualizatsiyu very v npravstvennyy ideal : avtoref. dis.... kand. ped. nauk. Tula, 2004, 24 s. [in Russ.].

[6] Kuznetsova YU.M. Strukturnyye i sodержatel'nyye kharakteristiki tsennostnykh obrazovaniy lichnosti : avtoref. dis..... kand. psikhol. nauk. M., 2006, 22 s. [in Russ.].

[7] Isachenko O.K. Delovaya zhenshchina Rossii kak sotsiokul'turnoye yavleniye: avtoref. dis.... kand. sotsiol. nauk. Stavropol', 2005, 24 s. [in Russ.].

**ҚЫЗ-КЕЛІНШЕКТЕРДІҢ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК
ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫНЫҢ ӨЗГЕРУІНЕ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ (1981–2013 жж.):**

Катренко О.А., аспирант,

Мемлекеттік білім беру мекемесі,

“Жоғарғы оқу орнынан кейінгі білім беру академиясы”,

E-mail.ru: katrenko@inbox.ru, Минск, Беларусь

Тірек сөздер: өзгеріс, құндылық, рухани құндылық, қыз-келіншектер, әйел құндылығы.

Аңдатпа. Мақалада қыз-келіншектердің рухани құндылықтарының өзгеру мәселесі қарастырылады. Осы саладағы теориялық талдаудың нәтижесі келтіріледі. Қыз-келіншектердің рухани құндылығын эмпирикалық зерттеуде алынған нәтижесіне сипаттама беріледі. Автордың дәстүрлі әйел құндылығының өзгерісін талдайды. Қыз-келіншектердің құндылық бағдары мен олардағы рухани құндылықтың дамымауындағы қарама-қайшылық көрініс береді.

Статья поступила 17.10.2016 г.

**RAISING AND DEVELOPING OF THE PROBLEM OF CREATIVE THINKING
IN THE DOMESTIC AND FOREIGN SCIENCE**

Kosherbaeva G.N., c.p.s., associate prof.,

KazUIRandWL named after Ablai khan,

Almaty, Kazakhstan, E-mail.ru: nurasi@mail.ru,

Zelenetskaya I.G., the master of pedagogy,

Zhambyl, Kazakhstan

Keywords: thinking, thinking psychology, creative thinking, creativity, creative work, the development of creative thinking.

Abstract. In the present article such conception as “creative thinking“ is being specified. Principal scientific schools studying creative work, creativity and creative thinking are marked out. The main approaches to the understanding of thinking; understanding of creative thinking as a cognitive activity of the person. These schools are classified. Such conceptions as “creative work“, “creativity“ and “creative thinking“ are revealed.

УДК37.025.7

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Кошербаева Г.Н., к.п.н, доцент,
КазУМОиМЯ им Абылай хана,
Алматы, Казахстан, E-mail.ru: nurasi@mail.ru,
Зеленецкая И.Г., магистр педагогики,
Жамбыл, Казахстан

Ключевые слова: мышление, психология мышления, творческое мышление, креативность, творчество, развитие творческого мышления.

Аннотация. В данной статье уточнено понятие “творческое мышление”. Выделены основные научные направления и школы, занимавшиеся вопросами творчества, креативности и творческого мышления. Рассмотрены основные подходы в понимании мышления; понимание творческого мышления как познавательной деятельности личности. Определена классификация данных направлений. Раскрыта сущность самих понятий “творчество”, “креативность”, “творческое мышление”.

В современной научной педагогической и психологической литературе изучению творчества, креативности и творческого мышления уделяется довольно большое внимание. Однако в ней прослеживается отсутствие согласованности в понимании различными исследователями смысла, определения, а также методик диагностики и развития этих психолого- педагогических категорий. Между тем история изучения данного вопроса насчитывает уже не одно столетие.

Этой проблемой занимались еще античные философы (Гераклит, Демокрит, Платон), выдвигая весьма прогрессивные для того времени идеи. Интересна, например, идея Платона, в чем-то предвосхитившая идею З. Фрейда, изложенную в учении об эросе. Платон представляет, что человеческое творчество есть только момент в достижении высшего, доступного человеку, “умного” созерцания. Так, стремление к творчеству он сопоставляет со стремлением к рождению, и делает вывод, что и то и другое – разные виды одержимости, именуемые им как “Эрос” [1].

Так в античном сознании творчество выступает в двух формах: как божественное – акт рождения (творения) Космоса, и как человеческое – искусство, ремесло. В Средневековье создается предпосылка понимания творчества как создания чего-то небывалого, уникального и неповторимого. В эпоху Возрождения усиливается его антропологическое звучание. Философы рационалисты выделили некоторые компоненты творчества. Завершенная концепция творчества создается в XVIII веке И. Кантом. Творческой деятельностью

называется продуктивная способность воображения. Усиливается предметно-практическое деятельностное видение творчества. Структура творческого процесса признается важнейшим моментом структуры сознания. Фридрих В. Шеллинг акцентировал внимание на том, что творческая способность воображения – есть единство сознательной и бессознательной деятельности [2].

Одна из первых попыток дать психологический анализ процесса решения задач принадлежит ассоциативному направлению, рассматривающему ассоциацию идей и образов как основной механизм интеллектуальной деятельности. Однако ассоциативная психология оказалась не в состоянии объяснить закономерности процесса сознательного мышления и, в частности, творческого мышления [3].

Раздел “психология мышления” впервые выделяется психологами, относящимися к Вюрцбургской школе. В противоположность ассоцианистам, представители этой школы (О.Кюльпе, К. Марбе, Н. Ах) рассматривали мышление как внутреннюю деятельность по решению задач [4].

Близок к Вюрцбургской школе был и О. Зельц, понимавший мышление как функционирование интеллектуальных операций. О. Зельц исследует процесс мышления, исходя из предположения единства механизмов репродуктивной и продуктивной деятельности, рассматривает творческую деятельность как основанную на перекомбинировании творческого опыта [5].

Нельзя обойти вниманием и психоаналитический подход к исследованию творческого мышления. В рамках этого подхода впервые была предпринята попытка выделения фактора, лежащего в основе мыслительной активности. Основатель психоанализа и приверженец энергетической теории человека, З. Фрейд, считал, что творческий продукт является результатом косвенного выражения сексуальной и агрессивной энергии, которой не дали выразить себя более прямым путем. А. Адлер смещает акценты с сексуальной сферы на социальную. К. Юнг рассматривал стремление к творчеству как часть базовой энергии либидо. Психоанализ впервые акцентировал важность проблемы мотивов и значимость бессознательного в мышлении [6].

В первой половине XX века в науке возрождается проблема сознательного и бессознательного в творческом процессе.

П.П. Блонский, внесший значительный вклад для отечественной психологии в изучение памяти, воображения и мышления, возвращается к вопросам сознательного и бессознательного в творческом

воображении. В своих исследованиях он приходит к выводу, что творчество, безусловно, является сознательным процессом, которому предшествует бессознательная работа воображения, вызывающая яркие, эмоциональные образы, что и называется вдохновением, озарением, творческой интуицией, но еще не творчеством. “Творчество начинается лишь с того момента” - считает П.П. Блоский – “когда субъект становится в определенное отношение к этим образам, именно использует вышеописанные свойства их”. То есть комбинирует эти образы, их свойства, выделяет нужное, придавая создаваемому нужные эмоциональные оттенки, смысловую направленность, естественно, что данные процессы происходят сознательно [7].

Впервые разделил мышление на два типа, такой американский ученый как Дж. Гилфорд. Он выделил: конвергентное и дивергентное мышление. Работая в рамках психометрического подхода Дж. Гилфорд придерживался такой концепции, при которой креативность представляется как универсальная познавательная способность. Дж. Гилфорд считал операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности. Основоположником эмпирического подхода к исследованию индивидуальных качеств творческой личности является Ф. Гальтон, который, совместно с Ч. Пирсоном заложил основы психометрики и психодиагностики. Впервые же применили психометрический метод для исследования креативности именно Дж. Гилфорд и Э.П. Торранс. Они провели ряд исследований взаимосвязи интеллекта и креативности с применением тестов. В результате эмпирических исследований Дж. Гилфорд и Э.П. Торранс сделали вывод о наличии положительной корреляции между уровнями IQ и креативности.

Однако более поздние исследования М. Воллаха и Н. Когана, которые также применили тестовый метод, но при этом модифицировали его в соответствии со своим пониманием условий, благоприятных для проявления креативности. В результате они пришли к выводу, что при соблюдении в ходе исследования условий, наиболее приближенных к обычным жизненным ситуациям, корреляция креативности и тестового интеллекта будет близка к нулю [4].

Э.П. Торранс приравнивал креативность к творческому мышлению, считая, что она связана, прежде всего, с процессом решения проблемы. Рассматривая творческое мышление как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения,

возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности, Э.П. Торранс предполагал возможность выявлять как способности к творчеству, так и условия, облекающие и стимулирующие этот процесс, а также оценивать его продукты (результаты). Так, Э.П. Торранс разработал серию тестов на креативность “от дошкольников до взрослых”, разработал программу развития творческих способностей детей.

Тесты сгруппированы в вербальную (словесную), избирательную (фигурную, рисуночную), звуковую и двигательную батареи, отражая различные проявления креативности в показателях беглости (скорости), гибкости, оригинальности и разработанности идей и предполагают использование в практике обследований таких батарей в целом.

Долгое время исследованием креативности занимался такой ученый XX века, как Эдвард де Боно, он подобно Дж. Гилфорду, выделяет два типа мышления. Однако, если Дж. Гилфорд выделял конвергентное и дивергентное мышление, где под последним подразумевается мышление творческое, преобразующее, то Э. де Боно выделяет вертикальный и латеральный типы мышления, которые в определенной степени сходны с терминами взятым Дж. Гилфордом. С нашей точки зрения, наиболее фундаментальными исследованиями творчества являются те, которые изучают как результативные, так и процессуальные стороны творчества. Активными приверженцами этого подхода были еще Дж. Гилфорд и П. Торранс, и сейчас на необходимость учета как результативных, так и процессуальных сторон творчества указывают многие зарубежные и отечественные авторы.

В настоящее время имеется достаточно большое количество работ, посвященных изучению творческого мышления, творчества, креативности. Разнообразие теоретических подходов к изучению этих феноменов оказалось так велико, что возникла необходимость в их классификации. Иерархически-уровневая классификация подходов к изучению творческого мышления, позволяет осуществить анализ творческой деятельности и креативности субъекта как на интра-, так и на интериндивидуальном уровнях. В соответствии с этим выделяются следующие основные подходы к изучению творческого мышления и креативности: психофизиологический, когнитивный, личностный, экономико-прагматический подход, системный. Необходимо сказать, что практически во всех подходах к изучению креативности и творческого мышления широко используются психометрические

методы, ориентированные на оценку различных параметров и характеристик творчества [8].

Таким образом, проследив историю изучения вопроса, с самого момента возникновения проблемы до современности, проследив эволюцию определения понятия, выделения определенных характеристик данных категорий, а также различных подходов к ним, нам необходимо сделать выводы. С того момента, когда проблема творчества обозначилась в науке, вплоть до исследований Вюрцбургской школы существовало лишь понятие “творчество”, включавшее в себя и результативные и процессуальные и личностные характеристики. После выделения Вюрцбургской школой раздела “психология мышления”, возникает такое понятие как “творческое мышление”, которое включает в себя иное смысловое наполнение и является иной категорией, нежели “творчество”. Такое понятие как “креативность” впервые вводит Дж. Гилфорд.

В целом, можно выделить три основных подхода в соотношении понятий “творчество” и “креативность”.

Во-первых, понятия “творчество” и “креативность” рассматривается как синонимы. Частично, на такое пересечение терминологии влияет двойственность английского “creativity”, переводимого и как “творчество”, и как “креативность”, в зависимости от контекста и области исследования.

Второе направление изучает креативность и творчество как отдельные феномены. Делая попытку разделить “творчество” и “креативность”.

Третье направление связано с тем, что креативность выступает как отдельный аспект изучения творчества, и рассматривается как потенциал человека.

Однако, все же, в современной отечественной науке чаще всего даются разные определения вышеупомянутых терминов. Творчество чаще всего понимается как вид продуктивной деятельности человека, порождающий новые ценности, идеи, предметы, отличающиеся оригинальностью, а также как совокупность свойств личности, где доминирующими являются опять же такие, как оригинальность, новизна, высокая продуктивность и т.п. Креативность определяется чаще всего как способность к творчеству, иногда творческому мышлению.

Кроме того, многие исследователи выделяют такие понятия, как “малая креативность” и “большая креативность”. К первой

способен практически каждый субъект при решении нестандартных, сложных проблем и ситуаций, в своей повседневной деятельности. Результатом же второй являются глобальные открытия, имеющие значение для развития мировой науки, культуры, и оставляющие след в истории. Некоторые ученые связывают “большую креативность” с гениальностью, которую чаще всего определяют как высший уровень развития способностей (как общих, интеллектуальных, так и специальных), позволяющий достигать определенно нового в той или иной сфере деятельности; творчество гениального человека имеет историческое и обязательно положительное значение. Необходимо заметить, что любой подход к исследованию креативности и творчества затрагивает проблемы психологии мышления, и в целом, вопросы творчества и креативности неразрывно связаны с вопросами психологии мышления. Так, Дж. Гилфорд определял креативность, прежде всего, как способность к дивергентному (продуктивному, творческому) мышлению. Э. де Боно, чьи исследования посвящены развитию и диагностике латерального мышления, также понимал под этим термином мышление творческое. Э.П.Торранс приравнивал креативность к творческому мышлению.

Исходя из изученного нами материала, а также исследований ученых, занимавшихся вопросами творчества, креативности и творческого мышления основным, Э.П.Торранса и его научной школы, мы определяем проблемой нашего исследования именно развитие творческого мышления.

Р.С.Немов определяет мышление как высший познавательный процесс, который представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Отличием мышления от других психологических процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Однако мы исходим, прежде всего, из того, как данный термин определен в педагогике. Согласно этому мышление – познавательная деятельность личности, характеризующаяся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Таким образом, опираясь на исследования проблемы мышления в психологии и педагогике, а так же беря за основу исследования Э.Де Боно, Э.П.Торранса и его научной школы, мы выводим следующее рабочее определение творческого мышления. Мы

понимаем творческое мышление как познавательную деятельность личности, отличающуюся беглостью, гибкостью, оригинальностью, а также разработанностью идей, характеризующуюся обобщенным и опосредованным отражением действительности, важностью ее творческого преобразования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Кисиль В.Я., Рибер, В.В. Галерея античных философов: В 2 т.: Т. I. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 576 с.
- [2] Либиэр А. Философия творчества. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 326 с.
- [3] Тихомиров О.К. Психология исследования творческой деятельности. – М.: Издательство “Наука”, 1975. – 258 с.
- [4] Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
- [5] Чуешов В.И. Введение в современную философию. – 2-е изд. – Мн.: “ТетраСистемс”, 1998. – 128 с.
- [6] Хрестоматия по психологии художественного творчества. Издание 2-е. - М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1998. – 200 с.
- [7] Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
- [8] Узакбаева С.А., Кобланбаева А.А. Педагогические условия формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности //Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Серия “Педагогические науки”. – 2016. – 2(41). – 11-24.

REREFENCES

- [1] Kisil' V.Ya., Riber, V.V. Galereya antichnykh filosofov: V 2 t.: T.I. M.: FAIR-PRESS, 2002, 576 s. [in Russ.].
- [2] Libie, A. Filosofiya tvorchestva. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2002, 326 s. [in Russ.].
- [3] Tikhomiro, O.K. Psikhologiya issledovaniya tvorcheskoy deyatel'nosti. M.: Izdatel'stvo "Nauka", 1975, 258 s. [in Russ.].
- [4] Meshcheryako, B.G., Zinchenko V.P. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. M.: OLMA Media Grupp, OLMA PRESS Obrazovaniye, 2007, 800 s. [in Russ.].
- [5] Chuyesho, V.I. Vvedeniye v sovremennuyu filosofiyu. 2-ye izd. M.: TetraSistems, 1998, 128 s. [in Russ.].
- [6] Khrestomatiya po psikhologii khudozhestvennogo tvorchestva. Izdaniye 2-ye. M.: ICHP "Izdatel'stvoMagistr", 1998, 200 s. [in Russ.].
- [7] Blonski, P.P. Pamyat' i myshleniye. SPb.: Piter, 2001, 288 s. [in Russ.].
- [8] Uzakbayeva S.A., Koblanbayeva A.A. Pekdagogicheskiye usloviya formirovaniya gotovnosti studentov k tvorcheskoy vospitatel'noy deyatel'nosti. Izvestiya KazUMOiMYA im. Abylay khana. Seriya "Pedagogicheskiye nauki". 2016, 2(41), 11-24 [in Russ.].

ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖӘНЕ ДАМУЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Көшербаева Ғ.Н., п.ғ.к, доцент,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Қазақстан,
E-mail.ru: nurasi@mail.ru,
Зеленецкая И.Г., педагогика магистрі,
Жамбыл, Қазақстан

Тірек сөздер: ойлау, ойлау психологиясы, шығармашылық ойлау, шығармашылық, шығармашылық ойлау қабілетін дамыту.

Андатпа. Мақалада “шығармашылық ойлау” ұғымы нақтыланады. Шығармашылық, креативтік және шығармашылық ойлау сұрақтарымен айналысатын негізгі ғылыми бағыттар мен мектептер қарастырылған. Ойлау қабілетін түсіну үшін негізгі тәсілдері мен шығармашылық ойлау жеке тұлғаның танымдық белсенділігіретінде түсініктер қарастырылған. Бұл салалардың жіктеу анықталады. “Шығармашылық”, “креативтік”, “шығармашылық ойлау” түсініктердің мәні ашылған.

Статья поступила 12.10.2016 г

PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Tileubaeva G., master student,
KazUIRandWL named after Ablai khan,
Almaty, Kazakhstan, E-mail.ru: tileubaeva@mail.ru

Keywords: suicide, suicidal behavior, prevention of suicidal behavior in adolescents, conflict, self-destructive behavior, depression, suicide, healthy lifestyle.

Abstract. This article deals with the problem of suicidal behavior of schoolchildren. This behavior is required from educators (teachers, psychologists, social workers, school officials) understand the nature of this phenomenon, the ability to timely recognize signs of suicidal ideation and organization of preventive work - these measures will help reduce the problem of suicidal behavior.

УДК 371.7

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Тилеубаева Г., магистрант,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан,
E-mail.ru: tileubaeva@mail.ru

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, профилактика суицидального поведения подростков, конфликт, саморазрушаемое поведение, депрессия, самоубийство, здоровый образ жизни.

Аннотация. В данной статье раскрываются проблемы суицидального поведения школьников. Данное поведение требует от работников системы образования (педагогов, психологов, социальных работников, должностных лиц школы) понимания сущности этого явления, умения своевременного распознавания признаков суицидальных намерений и организации профилактической работы – эти мероприятия помогут снизить проблемы суицидального поведения.

На современном этапе развития республики Казахстан, наряду с позитивными изменениями в обществе, происходит обострение социальных проблем, одной из которых является рост самоубийства среди подростков. Причинами отклонений в их поведении являются отсутствие идеологии в обществе, изменения в содержании ценностных ориентаций подростков, алкоголизм и наркомания, как родителей, так и самих подростков, черствость и безразличия, окружающих (родителей, педагогов, друзей), индивидуальные психологические особенности человека, внутрличностный конфликт и т.д.

Не смотря на то, что на протяжении веков ученые стремились дать теоретическое обоснование суицидальному поведению, в настоящее время нет единой теории, объясняющей природу самоубийств. Среди множества концепций В.Т.Кондратенко выделяет четыре основные: биологическая, психопатологическая, психологическая и социальная [1].

1. Биологическая концепция исходит из инстинктивной природы самоуничтожения [S. Pepper, 1942], эволюционного характера самоубийства как “приспособительного” (хотя и не адаптивного) механизма освобождения от неполноценных, болезненных особей [H. Murray, 1953], элемента естественного отбора [R. Dawkins, 1976]. Или же результата биохимической депрессии [G. Murphy, 1998; A. Beck, G. Brown, R. J. Verchick et al, 1990; F. Goodwin, 1999].

2. Психопатологическая концепция исходит из положения о том, что все самоубийцы – душевнобольные люди, а суицидальные действия – проявления острых или хронических психических расстройств.

3. Психологическая концепция отражает точку зрения, согласно которой в формировании суицидальных тенденций ведущее место занимают психологические факторы (от фрейдовского “танатоса” до современных представлений о природе психологической дезадаптации).

Среди ученых психологов Зигмунд Фрейд рассматривал самоубийство как проявление инстинкта смерти, который может выражаться агрессией и как частный случай – аутоагрессией. Сторонники этой концепции считают, что самоубийство – это преобразованное (направ-

ленное на себя) убийство, а в подтверждение правильности своей точки зрения ссылаются на обратное численное соотношение убийств и самоубийств, действительно существующее в ряде стран, а также на снижение самоубийств во время войн.

Однако, современные суицидологи не совсем разделяют взгляды З.Фрейда, в частности, его подход к аутоагрессии только как к проявлению агрессивных инстинктов, тем не менее среди причин самоубийства ведущее место уделяют психологическим. Так, Эдвин Шнейдман выделяет несколько общих психологических черт самоубийств [2]. Французский психиатр и суицидолог Gougan описывает существование прямой зависимости между суицидальным поведением и “страстной влюбленностью”. При этом суицидальное поведение, по мнению автора, является своеобразной попыткой стать “хозяином положения” и может временно снять напряжение, вызванное тяжелым кризисным состоянием.

Большинство отечественных исследователей, не снижают роли психологических факторов в формировании суицидального поведения. Но несмотря на это и не считают их ведущими, рассматривают в совокупности с социальными и биологическими. Большой интерес в этом направлении исследований представляют работы ряда ученых, в которых премоурбидные особенности личности рассматриваются как один из предрасполагающих факторов, позволяющих прогнозировать суицидальное поведение.

Например, если У.П.Короленко выделяет такие психологические особенности суицидентов, как преобладание формально-логического типа мышления, чувствительность аффективной сферы и недостаточность активного воображения [3]. То Н.В.Конончук предлагает три основных свойства, характеризующих личность суицидента: повышенная напряженность потребностей, выражающаяся в необходимости неуклонного достижения поставленной цели; повышенная потребность в эмоциональной близости, зависимости от любимого человека, когда собственное Я растворяется и воспринимается лишь в паре, а вся жизнь строится на сверхзначимых отношениях; низкая способность личности к образованию любого рода компенсаторных механизмов, неумение ослабить фрустрацию [4].

А.Г.Амбрумова, рассматривая роль личности в проблеме суицида, отмечает, что суицидогенность ситуации определяется готовностью личности воспринять и расценить ее как таковую [5]. Исходя из этого положения и обосновывая его практическую значимость, автор

выделяет несколько типов адаптированности личности:

- Интегрированный тип;
- Компенсаторно-адаптированный тип;
- Дискордантно-адаптированный тип;
- Ригидно-конформный тип;
- Ограниченно-конформный тип;
- Тип социально ведомых;
- Тип патологически дезадаптированных.

4. Социологическая концепция исходит из того, что в основе суицидального поведения лежит снижение и неустойчивость социальной интеграции, а самоубийство во всех случаях может быть понято лишь с точки зрения взаимоотношений индивида с социальной средой, при этом собственно социальные факторы играют ведущую роль.

Основатель социологического подхода к анализу суицидального поведения Э.Дюркгейм разделил самоубийства на три основные категории: альтуристическое, эгоистическое, аномическое самоубийство [6].

Альтуристическое самоубийство – это своеобразный акт принесения своей жизни в жертву ради блага своей социальной группы – семьи, друзей, единомышленников и т.д. Эгоистическое самоубийство характерно для людей, утративших чувство единства со своей социальной группой и, таким образом, больше не ощущающих себя подвластными социальному, семейному и религиозному контролю с ее стороны. Аномическое самоубийство (от франц. *anomie* – отсутствие закона, организации) наблюдается среди живущих в обществе, где недостает “коллективного порядка”, поскольку оно находится в стадии коренных социальных перемен или переживает политический кризис.

Концепция Э. Дюркгейма оказала значительное воздействие на развитие теорий современной суицидологии, хотя сегодня и представляется очевидным, что он переоценивал роль социальных факторов, не уделяя должного внимания индивидуальным причинам.

Однако, нельзя обойти внимание и то, что, будучи микросоциально обусловленными, большинство суицидальных действий направлены не на самоуничтожение, а на восстановление нарушенных социальных связей с окружающими. Это в первую очередь относится к суицидальным действиям подростков, поскольку они направлены обычно не против своей личности, а против окружения. В большинстве случаев в подростковом возрасте речь идет не о покушении на самоубийство, а

лишь о применении суицидальной техники для достижения той или иной несуицидальной цели.

Руководствуясь диагностическими целями, целесообразно выделить несколько типов личности повышенного суицидального риска. Например, А.Г.Амбрумова и другие ученые исследуя личностные особенности подростков с суицидальным поведением, приходят к выводу, что для большинства из них характерна импульсивность, которая проявляется в неспособности обдумывать скольконибудь продолжительное время принятые решения, прогнозировать последствия поступков. Подросткам-суицидентам свойственна эмоциональная неустойчивость, чем и объясняется большое количество конфликтных ситуаций, часто заканчивающихся суицидальными действиями. Большинство подростков, совершивших суицидальные действия, отличались повышенной внушаемостью, а также некоторой несамостоятельностью мышления, зависимостью от мнения окружающих, стремлением строить свое поведение по образу героев книг, фильмов и т.д. [5].

Все вышесказанное приводит к такому выводу, что суицидальные действия у подростков часто бывают импульсивными, ситуативными и не планируются заранее. Попытки суицида являются следствием защитной адаптации к жизни – фиксированное, негибкое построение человеком отношений с собой, своими близкими и внешним миром на основе действия механизма отчуждения: попыткам разрешить трудную жизненную ситуацию непригодными, неадекватными способами. Своевременная психологическая помощь, оказанное подросткам в трудной ситуации, помогли бы избежать трагедий.

Так, например, причиной суицида подростка, чаще всего, являются длительная конфликтная ситуация в семье, безтактное отношение в школе, со стороны сверстников. В семье чаще всего преобладают авторитарный стиль воспитания, требования безотказного выполнения указаний, что препятствует формированию у подростков самостоятельности в принятии решений. В форме наказаний используются унижающие высказывания, оскорбления, задевающие самолюбие и снижающие самооценку подростка. Семью могут постичь неожиданные, жизненные ситуации: смерть близких, развод или потеря работы и т.д. В таких ситуациях родители находятся в подавленном состоянии: часто всего ищут причины для конфликта. Но несмотря на это одним из сильных факторов, удерживающих подростков в жизни, являются отношения с родителями. Если отношения родителей и

детей строятся на доверительной основе, то безусловно формируются защитные механизмы, предохраняющие подростка от суицидального поведения.

Школьные причины суицидального поведения возникают чаще всего из-за безтактного отношения со стороны учителей. Хотя такие важные социальные запросы подростка формируются именно в школе (потребность в самоуважении (низкая успеваемость способствует недостаточному развитию способностей и интеллекта); потребность в положительной оценке взрослых (негативная оценка учителя способствует отрицательному отношению родителей); потребность в общении (мнение учителя определяет мнение коллектива, низкие оценки не играют роль в улучшении отношений ученика в классе).

В суицидальном поведении подростков одним из важных факторов является также отношения со сверстниками. Одним из объяснений важности этих отношений служит чрезмерная зависимость от другого человека, возникающая обычно из-за конфликтных ситуаций с родителями, из-за отсутствия контакта с ним. Нередки случаи, когда любое охлаждение привязанности, а также, измена любимого человека воспринимается как невозполнимая утрата, лишаящая смысла дальнейшую жизнь. Покушение на жизнь может быть подражанием поведению, демонстрируемому с экранов телевидения, из-за влияния религиозных сект. В подростковом возрасте наблюдается повышенный интерес к темам смерти и самоубийства, жестокости и пытке. Насмотрев подобные стереотипы, суициденты рассматривают посягательство на свою жизнь.

Ранняя половая жизнь, приводящая к ранним разочарованиям, также является причиной суицидального поведения. Молодые люди, не имея жизненного опыта, не могут правильно определить цель своей жизни и наметить пути ее достижения.

Саморазрушаемое поведение (алкоголизм, наркомания, криминализация общества), депрессия также является одной из причин, приводящих подростка к суицидальному поведению. Многие из черт, свидетельствующие о суицидальности, сходны с признаками депрессии. Психика при депрессии лишается сильных чувств. Психогенные причины депрессии часто связаны с потерей: утратой друзей, близких, здоровья и т.д. Люди, страдающие депрессией, постоянно ощущают свою нежеланность, греховность и бесполезность, в силу чего приходят к заключению, что жизнь не имеет смысла.

Характерные черты суицидальных личностей:

- настойчивые или повторные мысли о суициде;
- депрессивное настроение, часто с потерей аппетита, сна;
- присутствие сильной зависимости от наркотиков или алкоголя;
- отсутствие поддержки со стороны семьи или близких людей;
- безразличие со стороны сверстников;
- ощущение безнадежности и беспомощности;
- неспособность общаться с другими людьми из-за мыслей о самоубийстве и чувстве безысходности;
- в мыслях и речах наличие обобщения и фатальности;
- найти выхода из сложной ситуации;
- желание умереть и в то же время хотят жить.

Организация профилактической работы по предупреждению суицидальных действий среди подростков должна проводиться по следующим направлениям:

1. Выявление и реабилитация детей “группы риска” и семей, находящихся в социально опасном положении:

Усиление внимания педагогов на выявление случаев жестокого обращения к детям в семье, выявление детей, нуждающихся в психологической, социальной помощи.

2. Проведение диагностики (тесты, анкетирования, опросы и др.), в целях определения личностной и реактивной тревожности, подверженности стрессу.

- создание электронной базы данных по социально неблагополучным семьям;
- создание электронной базы данных по детям, склонным к суицидальному поведению;
- проведение тематических мероприятий, в целях снижения суицидального риска.

3. Пропаганда здорового образа жизни, сохранение и укрепление психического здоровья среди обучающихся.

- организация досуга подростков для развития широкого круга интересов, увлечений, занятий;
- организация и проведение мероприятий по пропаганде здорового образа жизни, вовлечение учащихся суицидального поведения в социально-значимые мероприятия.

4. Оптимизация межличностных отношений в школе.

В связи с тем, что причинами суицидов среди подростков являются нарушения межличностных отношений в школе, необходимо

установить нормальное отношение между учениками в коллективе. Нужно привлекать учащихся в социально-значимые виды деятельности, организации школьного самоуправления. Помочь учащимся в самореализации в социально-одобряемых сферах жизнедеятельности (культуре, спорте, искусстве, науке и др.).

Взаимоотношения с учащимися должны строиться на основе уважения, убеждения, спокойном, доброжелательном тоне общения.

Для предотвращения суицидов у подростков учителя могут сделать следующее: вселять у детей уверенность в свои силы и возможности; внушать им оптимизм и надежду; проявлять сочувствие и понимание; осуществлять контроль за поведением учащихся, анализировать их отношения со сверстниками; информировать учащихся о получении анонимной экстренной помощи по городскому “телефону доверия”; проводить классные часы на формирование положительных ценностных жизненных установок на темы: “Я сам строю свою жизнь”, “Успех в жизни”, “В чем смысл жизни?”, “Умеешь ли говорить комплименты” и т.п.

Незнание ситуации, в которой находится подросток, отсутствие контроля за посещаемостью и успеваемостью ученика – все это не позволяет вовремя оказать учащемуся необходимую помощь, организовать соответствующую работу, направленную на повышение групповой сплоченности и улучшение психологического климата в классном коллективе.

Содержание основных понятий заключается в следующем:

Покушение на самоубийство – это однородная деятельность человека, не закончившаяся летальным исходом по различным обстоятельствам.

Социализация - двуединый процесс: с одной стороны, это внешнее для человека влияние на него со стороны общества его социальных институтов и общественной атмосферы, нравственных норм и культурных ценностей, образа жизни людей; с другой – это внутреннее, личностное освоение каждым человеком такого влияния в процессе социального становления.

Социальная среда – человеческое, духовное, предметное окружение ребенка, которое оказывает влияние на его личностное развитие, выступая реальным пространством его формирования и самореализации.

Суицид – самоубийство, намеренное лишение себя жизни. Самоубийство и примыкающий к нему более широкий ряд феноменов

аутоагрессии и саморазрушения следует отнести к формам девиантного поведения (поступки или действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам).

Суицидальная попытка – это целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившееся смертью.

Суицидальное поведение – волевые действия личности, конечной целью которых является покушение на самоубийство или сам акт самоубийства. Является следствием социально - психологической дезадаптации личности в условиях микросоциального климата.

Суицидальные замыслы – это активная форма проявления суицидальности, т.е. тенденция к самоубийству, глубина которой нарастает параллельно степени разработки плана её реализации.

Суицидальный риск – склонность человека к совершению действий, направленных на собственное уничтожение.

Суицидент – человек, совершивший самоубийство или покушение на самоубийство.

Толерантность – способность человека принимать других людей такими, каковы они есть, сосуществовать и взаимодействовать с ними.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сказать, что сегодня суицид - проблема государственного масштаба. Школа должна стать для детей местом социальной и психологической стабильности. Поэтому проблемы суицидального поведения требуют от руководителей школ, педагогов и психологов понимания сущности данного явления, умения своевременного выявления признаков суицидальных намерений и организации профилактической работы, ибо эти мероприятия помогут снизить проблемы суицидального поведения.

Профилактика здорового образа жизни, развитие личности каждого подростка, формирование положительных ценностных жизненных установок и развитие психологически здорового подростка – являются приоритетными задачами в профилактике суицидального поведения школьников. Суицидальную превенцию в школах следует осуществлять в тесном сотрудничестве с другими специалистами (психиатрами, психологами, социальными педагогами и др.), которые могут оказать необходимую поддержку учащимся, их родителям и школьному персоналу при взаимодействии с суицидальной молодежью.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Кондратенко В.Т. Девиантное поведение подростков. - Минск.: Беларусь, 1998. - 207 с.

- [2] Шнейдман Э. Душа самоубийцы. - М.: Смысл, 2001. - 313 с.
[3] Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. - Новосибирск: Сибирское отделение, 1990. - 224 с.
[4] Конончук Н.В. О психологическом смысле суицидов // Психологический журнал. - 1989. - Т. 10. - №5. - С.95-102.
[5] Амбрумова А. Г. О причинах и предупреждениях самоубийств. - М., 1989. - 86 с.
[6] Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. - СПб: изд. Н.П. Карбасникова, 1912. - 98 с.

REFERENCES

- [1] Kondratenko V.T. Deviantnoe povedenie podrostkov. Minsk: Belarus, 1998, 207 s. [in Russ.].
[2] Shneidman E. Dusha samoubiici. M.: Smisl, 2001, 313 s. [in Russ.].
[3] Korolenko C.P., Donskih T.A. Sem putei k katastrophe. Novosibirsk: Sibirskoe otделение, 1990, 224 s. [in Russ.].
[4] Kononshuk N.V. O psichologisheskom smysle suicidov. *Psichologicheskie zhurnal*, 1989, T. 10, №5, S.95-102 [in Russ.].
[5] Ambrumova A.G. O prichinah I preduprezhdeniah samoubiistv. M., 1989, 86 s. [in Russ.].
[6] Durkheim E. Samoubiistvo. Sociologicheskie etiud. SPb: izd. N.P.Karbasnikova, 1912, 98 s. [in Russ.].

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӨЗ-ӨМІРІН ҚИЮДЫҢ АЛДЫН АЛУ ЖОЛДАРЫ

Тилеубаева Г., магистрант,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Қазақстан,
E-mail.ru: tileubaeva@mail.ru

Тірек сөздер: өз өмірін қию, жеткіншектердің өз өмірін қиюдағы мінез-құлқы, жанжал, өз өмірін өзі құрудағы мінез-құлық, депрессия, өзінің жанын қию, салауатты өмір салты.

Аңдатпа. Мақалада оқушылардың өз өмірін қиюдағы мінез-құлық проблемалары қарастырылады. Мұндай мінез-құлық білім беру жүйесі қызметкерлерінен (педагогтардан, психологтардан, әлеуметтік қызметкерлерден, мектеп басшыларынан) осы құбылыстың мәнін түсінуді, өз өмірін қиюдағы өзгерістерді уақытылы танып-білуді және алдын-ала сақтандыру жұмысын ұйымдастыруды талап етеді – осы іс-шаралардың бәрі өз өмірін қиюдағы мінез-құлық проблемаларына жағымды әсерін береді.

Статья поступила 12.10.2016 г.

MODEL OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO CREATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY

Abdybaeva A.A., master student,
KazUIRandWL named after Ablai khan,
Almaty, Kazakhstan, E-mail.ru: asema@mail.ru

Keywords: training, educational activities, creative activities, readiness for creative educational activities, simulations, educational process, creativity.

Abstract. In this article by defining the basic research approach clarifies the concept of “a willingness to creative educational activity”, a definition for this concept. Proposed content of the model of the process of formation of readiness of students to creative educational activities. The model is characterized by the following features: unity structural (goal, content, forms and methods of preparation) and functional (motivational-value, orientation-targeted, content-Gnostic, operationally - activity, reflexive and evaluative components) components; creativity, centering all the ingredients ready formed; integrity; dynamic and level.

УДК 378.1

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Абдыбаева А.А., магистрант,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Алматы, Казахстан, E-mail.ru: asema@mail.ru

Ключевые слова: профессиональная подготовка, воспитательная деятельность, творческая деятельность, готовность к творческой воспитательной деятельности, моделирование, учебно-воспитательный процесс, креативность.

Аннотация. В данной статье путем определения основного подхода исследования уточняется содержание понятия “готовность к творческой, воспитательной деятельности”, дается определение на данное понятие. Предлагается содержание модели процесса формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности. Модель характеризуется следующими особенностями: единством структурных (цель, содержание, формы и методы подготовки) и функциональных (мотивационно-ценностный, ориентационно-целевой, содержательно-гностический, операционально - деятельностный, рефлексивно-оценочные компоненты) составляющих; креативностью, центрирующей все компоненты формируемой готовности; целостностью; динамичностью и уровневостью.

Решение проблемы формирования готовности к творческой воспитательной деятельности требует определения методологического подхода, с позиции которого будет выстраиваться логика исследования. В научном понимании под методологическим подходом понимается “принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования” и как совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической [1]. Таким образом, подход, определяющий стратегию исследования, выступает как условие успешного разрешения противоречий, связанных с проблемой исследования.

Проблема профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в настоящее время чаще всего решается с позиции таких подходов, как: системный, программно-целевой, личностно-деятельностный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный, интегративно-модульный и другие. Для разрешения проблемы формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности мы основываемся на креативно-деятельностном подходе, включающем позитивные идеи остальных подходов. Креативно-деятельностный подход - это подход, который способствует педагогическому проявлению креативности будущего учителя-воспитателя через актуальное деятельностное воплощение его потенциальных творческих сил. В рамках данного подхода креативность рассматривается как профессионально-значимое качество центрирующее все компоненты формируемой готовности при их целостном проявлении.

Определение основного подхода исследования позволяет нам уточнить содержание понятия “готовность к творческой воспитательной деятельности”. Анализ научных исследований (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.), в которых сформулированы теоретические положения, позволяющие по новому подойти к вопросам изучения, развития и формирования как отдельных качеств, определяющих готовность к профессиональной деятельности, так и готовности как целостного образования личности. Последний аспект все чаще получает развитие в некоторых педагогических исследованиях. Так, понятие “готовность” в трудах Н.М. Яковлевой рассматривается как профессионально-значимое качество личности будущего учителя, образующее систему взаимосвязанных компонентов, в состав которой входят как личностные качества, включающие в себя наличие профессиональных мотивов и интересов, знаний, так и умений, обеспечивающих выполнение функций, адекватных потребностям определенной профессиональной деятельности [2].

При определении компонентов исследуемой готовности мы опирались на труды ведущих ученых - психологов, педагогов (В.И. Андреева, А.А. Бодалева, В.А. Слостенина, Л.Ф.Спирина и др.) на специфику творческой воспитательной деятельности на особенности креативно-деятельностного подхода. И с учетом предмета своего исследования дали собственную трактовку на данное понятие. Под готовностью студентов к творческой воспитательной деятельности мы понимаем сложное, динамически развивающееся целостное личност-

ное образование, которое проявляется в единстве мотивационно-ценностного, ориентационно-целевого, содержательно-гностического, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов, наличие и степень сформированности которых обеспечивают успешное осуществление данной профессиональной деятельности. Центральным интегративным профессионально-значимым качеством, обеспечивающим единство всех компонентов готовности является педагогическая креативность. Содержание каждого компонента включает знания, умения и качества, которые определяют сформированность готовности студента к творческой воспитательной деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется ценностным отношением личности студента к осуществлению творческой воспитательной деятельности.

Ориентационно-целевой компонент определяется совокупностью знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять педагогическое целеполагание в творческой воспитательной деятельности.

Содержательно-гностический компонент представляет собой совокупность знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять познание в творческой воспитательной деятельности.

Операционно-деятельностный компонент предполагает освоение и проявление практических действий творческого осуществления воспитательной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется совокупностью знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять анализ и рефлексию, оценку и самооценку творческой воспитательной деятельности [3].

Каждый из вышеперечисленных компонентов готовности не может рассматриваться отдельно от других компонентов, так как готовность личности проявляется именно в единстве и целостности всех ее компонентов. Изменение содержания одного компонента ведет к изменению содержания других, так и наоборот. Компоненты отражают целостную структуру деятельности (мотив, цель, средства и результат).

Определение основного теоретико-методологического подхода исследования и структурное рассмотрение содержания формируемой готовности позволило перейти нам к моделированию процесса формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности.

Моделирование, как один из методов исследования, позволяет познать или изучить интересующий нас объект, а также дает возможность представить наши знания в виде модели. Модель в нашем исследовании одновременно является как объектом изучения, так и экспериментальным средством.

Среди существующих классификаций моделей по типам целей, нами предлагаемая модель, с одной стороны является познавательной (как форма организации и представления знаний) с другой - прагматической (средство организации и управления практических действий). Модель отражает динамический характер. Разработка модели процесса формирования готовности студента к творческой воспитательной деятельности требовала обращения к методологии и методике создания модели специалиста. Теоретико-методологические основы моделирования специалиста с высшим образованием рассмотрены в трудах ряда ученых (Е.Э. Смирновой, А.К. Марковой и др.). Наша модель является моделью специалиста, которая включает в себя: модель личности будущего специалиста, где она представлена через компоненты готовности, содержание которых есть описание совокупности установок, ценностных ориентации, знаний, умений и качеств, обеспечивающих успешное выполнение данной профессиональной деятельности; модель деятельности специалиста, которая представлена различными типами профессионально-педагогических задач и т.д., а также показаны стадии процесса формирования исследуемой нами готовности. Модель деятельности специалиста находит свое отражение в его профессионально-педагогической подготовке, что выражается в цели, содержании учебных планов, программах, методах и формах организации учебно-воспитательного процесса.

Модель процесса формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности показывает что:

- исходным центром (целью) проектирования и организации профессионально-педагогической подготовки является субъектность студента. Личность здесь выступает не только как объект, формирующийся со стороны внешних педагогических воздействий, но и как субъект творческого преобразования себя и педагогической деятельности. Внешние педагогические воздействия включают в себя объективно существующий опыт обучения и воспитания, отраженный в сознании поколений, переработанный и представленный для усвоения в учебниках, пособиях, программах, инструкциях, а также

получаемый в процессе различных форм обучения, педагогической практики. Субъект характеризуется внутренними условиями, определяющими его самодетерминацию, отражение объективного опыта и самодвижение в плоскости индивидуально неповторимых способов присвоения профессиональных отношений, определяющих в конечном итоге его индивидуальное педагогическое мастерство (педагогический стиль);

-субъективное(личностное) содержание потенциальной готовности личности будущего педагога и объективное (профессиональное) содержание, отражающее характер профессионально-педагогической подготовки, образуют между собой диалектическое единство. Сложный характер взаимодействия субъективного и объективного, процессов протекающих при этом (интериори- зации и экстериоризации) объясняется наличием определенных противоречий развития личности будущего педагога, например, противоречие между имеющимися качествами личности и объективными требованиями профессионально-педагогической подготовки, и уровнем их реального освоения в ходе подготовки. Данное противоречие выступает в качестве движущей силы или основы развития личности будущего педагога.

Механизмами формирования готовности являются рефлексия и идентификация. Результатом этого процесса в нашем случае является сформированность определенного уровня готовности личности к творческой воспитательной деятельности через включение в соответствующую деятельность.

Формирование готовности будущего учителя к творческой воспитательной деятельности изначально предполагает возрастание субъектности студента по отношению к профессионально-педагогической подготовке, где личность студента выступает не только как объект обучения и воспитания в вузе, но и как субъект собственного профессионального становления, то есть активно преобразующий педагогическую деятельность и себя самого, ориентированный на полную самореализацию в профессиональной деятельности.

Процесс формирования готовности к творческой воспитательной деятельности разворачивается на каждом этапе профессионально-педагогической подготовки через субъект - объект субъектное взаимодействие преподавателя и студента, где объектом является деятельность с ее целями, содержанием и средствами осуществления, а также само взаимодействие, осуществляемое в рамках учебной и профессиональной деятельности. Стадии процесса формирования

готовности студентов к творческой воспитательной деятельности: диагностическая, установочно-ориентационная, деятельностьно-формирующая, рефлексивно-оценочная, закрепляющие-идентифицирующая, диагностико-контролирующая.

Результатом прохождения данных стадий является сформированность компонентов готовности. Сам процесс прохождения стадий носит циклический характер, где содержание и количество циклов определяется этапами подготовки и изменением уровня готовности к данной деятельности.

Предлагаемая модель процесса формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности характеризуется ее основными параметрами: целостностью, динамичностью и уровневостью.

Особенностью, характеризующей предложенной нами модели является креативность, центрирующая все компоненты готовности имеющие функциональное назначение.

Основная часть модели процесса формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности представлена профессиональным (объективным) содержанием, которое отражается в следующих структурных составляющих (компонентах): цель, содержание, методы и формы подготовки. Рассмотрим содержание каждого из них. Цель, ориентированная на формирование готовности студентов к творческой воспитательной деятельности, которая достигается в процессе профессионально-педагогической подготовки, где системаобразующую функцию этой подготовки выполняет профессионально-педагогическая задача, которая характеризует единство цели, содержания, форм и методов подготовки. В соответствии с логикой исследования мы выделили типы задач, которые соответствуют компонентам готовности и пронизывают все компоненты (виды) содержания подготовки (теоретико-ориентационный, информационно-когнитивный и конструктивно-эвристический). Такими задачами являются: установочно - мотивационные, целеориентационные, поисково - познавательные, конструктивно - деятельностьные, аналитико - рефлексивные.

Следующим структурным составляющим является содержание, которое представлено через взаимосвязь основных компонентов профессионально-педагогической подготовки, как: теоретико-ориентационный, информационно-когнитивный и конструктивно-эвристический, направленной на формирование готовности сту-

дентов к творческой воспитательной деятельности. Выделение данных компонентов основано на исследованиях ряда ученых (О.А. Абдуллинаой, В.А.Сластенина и др.) [4-5; 2]. В нашем исследовании содержание каждого компонента подготовки получило следующее выражение:

Теоретико-ориентационный компонент обеспечивает методологическую подготовку, формирование основ философских и общенаучных знаний о построении и обосновании теории содержания образования, воспитания, знание общих принципов и подходов исследования и моделирования процесса воспитания.

Информационно-когнитивный компонент обеспечивает овладение студентами базовых основ знаний теории воспитания, основ психологии и педагогики творчества, овладение знаниями принципов, содержания, правил, фактов, форм и методов организации творческой воспитательной деятельности.

Конструктивно-эвристический компонент способствует формированию и развитию будущих учителей личностных профессионально-значимых качеств, позволяющих применять методологические, теоретические и методические знания в конструировании творческой воспитательной деятельности, получать новые, оригинальные продукты в процессе организации воспитания детей и позитивные изменения субъектов данной деятельности [6].

Важно отметить, что творческий характер обучения и воспитания студентов в вузе предполагает интеграцию всех вышеперечисленных компонентов содержания профессионально-педагогической подготовки, где творческий подход является интегрирующим в содержании данных компонентов.

Таким образом, модель процесса формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности, разработанная на основе креативно-деятельностного подхода характеризуется следующими особенностями: единством структурных (цель; содержание, включающее теоретико-ориентационный, информационно-когнитивный и конструктивно-эвристический компоненты; формы и методы подготовки) и функциональных (мотивационно-ценностный, ориентационно-целевой, содержательно-гностический, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты готовности) составляющих; креативностью, центрирующей все компоненты формируемой готовности; стадийностью (диагностическая, установочно-ориентационная, деятельностно-формирующая, рефлексивно-

оценочная, закрепляюще-идентифицирующая, диагностико-контролирующая); целостностью; динамичностью и уровневостью.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология. - М.: Прогресс, 1976. -251 с.

[2] Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач. – М., 1990. – 245 с.

[3] Узакбаева С.А. Кобланбаева А.А. Педагогические условия формирования готовности студентов к творческой воспитательной деятельности // Известия КазУМОиМЯ им.Абылай хана. Серия “Педагогические науки” . – 2016. - №2 (41). - С. 11-24.

[4] Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

[5] Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещения, 1976. – 160 с.

[6] Кашлач В.М., Ведерникова Л.В. Компетентностный подход как основа совершенствования подготовки студентов педагогического вуза //Известия КазУМОиМЯ им.Абылай хана, Серия “Педагогические науки” . – 2015. - №3(37). – С.31-36.

REFERENCES

[1] Stefanov N. Obshchestvennyye nauki i sotsial'naya tekhnologiya. M.: Progress, 1976, 251s. [in Russ.].

[2] Yakovleva N.M. Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nykh zadach. M., 1990, 245 s. [in Russ.].

[3] Uzakbayeva S.A. Koblanbayeva A.A. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya gotovnosti studentov k tvorcheskoy vospitatel'noy deyatel'nosti. *Izvestiya KazUMOiMYA im. Abylay khana, seriya “Pedagogicheskiye nauki”* 2016, №2 (41), S. 11-24 [in Russ.].

[4] Abdullina O.A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Prosveshcheniye, 1990, 141 s. [in Russ.].

[5] Slastenin V.A. Formirovaniye lichnosti uchitelya sovetskooy shkoly v protsesse professional'noy podgotovki. M.: Prosveshcheniya, 1976, 160 s. [in Russ.].

[6] Kashlach V.M., Vedernikova L.V. Kompetentnostnyy podkhod kak osnova sovershenstvovaniya podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza. *Izvestiya KazUMOiMYA im. Abylay khana. Seriya “Pedagogicheskiye nauki”* . 2015, №3(37), S.31-36 [in Russ.].

СТУДЕНТТЕРДІҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ТӘРБИЕ ӘРЕКЕТІНЕ ДАЯРЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮДЕРІСНІҢ МОДЕЛІ

Абдыбаева А.А., магистрант,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан, E-mail.ru: asema@mail.ru

Тірек сөздер: кәсіби даярлық, тәрбиелік іс-әрекет, шығармашылық әрекет, шығармашыл тәрбие әрекетіне даярлық, модельдеу, оқу-тәрбие үдерісі, кіріктіру.

Андатпа. Мақалада “шығармашыл тәрбие әрекетіне даярлық” ұғымының

мазмұны зерттеудің негізгі бағытын анықтау арқылы нақтыланады, осы ұғымға анықтама беріледі. Студенттердің шығармашыл тәрбие әрекетіне даярлығын қалыптастыру процесі моделінің мазмұны ұсынылады. Модельдің ерекшеліктері былайша сипатталады: құрылымдық (даярлықтың мақсаты, мазмұны, түрлері, әдістері) және функционалды (мотивациялық-құндылық, бағдарлық-мақсаттылық, мазмұндық, іс-әрекеттік, рефлексивтік-бағалаушы компоненттер) құраушылық бірлігімен; даярлықты қалыптастырудағы барлық компоненттерді бірлестіретін креативтілігімен; тұтастығымен; дамушылығымен және деңгейлігімен.

Статья поступила 13.10.2016 г.

THE ROLE OF KAZAKHSTAN PEOPLES ASSEMBLY IN THE FORMATION OF CULTURE OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS

Abiyeva M., master student,
KazUIRandWL named after Ablai khan, Almaty, Kazakhstan,
E-mail: abiyeva_maira@mail.ru

Keywords: inter-ethnic relationship, culture of international relations, cultural values, tolerance, inter-cultural dialogue, promoting a culture of inter-ethnic relations, polyculture.

Abstract. Before higher education raises complex problems associated with the formation of culture of international relations students in a multicultural educational environment. Among them - the development of axiological identity systems by consciousness of the person-specific enrichment of the national values of different cultures, Ethnopedagogical education for young people in order to expand and deepen its ethnic and cultural performances; formation outlook, tolerance, intelligence, international relations, intercultural harmony involving students. In addressing this issue, the study and use the experience of the Assembly of Peoples of Kazakhstan plays an important role.

УДК 378.1

ҚАЗАҚСТАН ХАЛЫҚТАРЫ АССАМБЛЕЯСЫНЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ҰЛТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ РОЛІ

Абиева М., магистрант,
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеЭТУ,
Алматы, Қазақстан, E-mail: abiyeva_maira@mail.ru

Тірек сөздер: ұлтаралық қарым-қатынас, ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті, мәдени құндылықтар, толеранттылық, мәдениетаралық диалог, ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру, көпмәдениеттілік.

Андатпа. Мақалада қоғамдық дамудың қазіргі кезеңінде ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетіне тәрбиелеу маңыздылығы, бұл мәселені шешудегі Қазақстан халықтары Ассамблеясының ролі жөнінде баяндалады.

Жоғары білім берудің алдында студенттердің ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырумен байланысты проблемалар тұр. Олардың арасында тұлғаның аксиологиялық бағдарын түрлі мәдениеттердегі ұлттық құндылықтармен байыту алдыңғы орынға шығуда. Мұның өзі студенттердің этномәдени түсініктерін кеңейту және тереңдету мақсатындағы этнопедагогикалық міндеттерді шешу; студенттердің мәдениаралық өзара әрекеттестігі үйлесімділігін болжамдайтын дүниетаным қалыптастыру, толеранттылық, ұлтаралық өзара қарым-қатынастар интеллектісін дамыту мақсатын іске асыруды көздейді.

Мұнымен байланысты автор құндылықтар мен ұлттық мәдениет ерекшеліктерін түсіну, диалогты өзара әрекеттестік арқылы көпмәдениеттілікті есепке алу педагогикалық басымдылыққа айналуы қажет деген тұжырымға келеді.

Қазіргі әлемде ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетіне тәрбиелеу қоғамдық қатынастар мен оның даму келешегін зерттеуде танымал тақырыпқа айналууда. Бұл тақырып Қазақстан Республикасы секілді мәдениетаралық қарым-қатынас мәселесі күрделі және көпқырлы болып табылатын полиэтникалық мемлекет үшін аса өзекті болып табылады.

Мәдени құндылықтар – ұлтаралық қарым-қатынас, толеранттылық, мәдениетаралық диалог мәдениеттері ұлтаралық қатынаста ерекше маңызға ие болуда.

Жоғары білім берудің алдында студенттердің ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырумен байланысты проблемалар тұр. Олардың арасында тұлғаның аксиологиялық бағдарын түрлі мәдениеттердегі ұлттық құндылықтармен байыту алдыңғы орынға шығуда. Мұның өзі студенттердің этномәдени түсініктерін кеңейту және тереңдету мақсатындағы этнопедагогикалық міндеттерді шешу; студенттердің мәдениаралық өзара әрекеттестігі үйлесімділігін болжамдайтын дүниетаным қалыптастыру, толеранттылық, ұлтаралық өзара қарым-қатынастар интеллектісін дамыту мақсатын іске асыруды көздейді.

Бұл мәселелерді шешуде 1995 жылғы 1 наурызда құрылған Қазақстан халықтары Ассамблеясы аса үлкен роль атқарады. Оның басты мақсаты Қазақстан қоғамын біріктіруге ұлтаралық байланыстар мен мәдениетаралық диалогты нығайту мен дамытуға ықпал ету. Қазақстан халықтары ассамблеясы өзінің құрылған кезінен бастап орасан біріктірушілік әлеует жинақтап және халықтық дипломатия

институты үлгісіне бейімделе отырып, ұзақ даму жолынан өтті. Еліміздегі түрлі этникалық топтарды біріктіретін бірегей құрылым тұрақтылықты сақтап, республиканың ілгерілей дамуы үшін маңызды роль атқарумен бірге, жастар тәрбиесіне елеулі үлес қосып келеді.

Қазақстан – тарихи тағдыры ортақ этностардан құралған унитаралы мемлекет. Оларды ортақ құрылымның аясына біріктірудің сара жолы – Қазақстан халқы Ассамблеясын құру болды. Ассамблеяны құру идеясына Қазақстан қоғамының тарихи бастаулары алғышарт болды.

Жаңа әрі теңдесі жоқ құрылымды іске асыру жұмыстары аймақтарда кіші ассамблеялар құрудан басталды. Қазақстан халқы Ассамблеясы қоғамды топтастырушы тетіктердің біріне айналды. Шын мәнінде, ол ұлтаралық келісімнің қазақстандық моделін жүзеге асырудың маңызды тетігі болатын.

1995 жылы 16 ақпанда Президент Н.А. Назарбаев еліміздегі ұлттық мәдени орталықтардың жетекшілерімен кездесу өткізді [1].

Сонда, Ел басы республикадағы ұлтаралық келісімді сақтау және оны одан әрі нығайту үшін республикада жаңа қоғамдық институт – Президент жанындағы консультативті-кеңесші орган ретінде Қазақстан халқын ортақ мүддеге біріктіретін Ассамблея құру қажеттілігі туындап отырғандығына назар аударды.

Ассамблеяның басты мақсаты: Қазақстандағы барлық этностардың рухани тұрғыда қайта жанғыруы мен дамуын қамтамасыз ету; өркениеттік және демократиялық ұстанымдарға, мемлекеттік ұлттық саясатта барлық этностардың мүддесіне деген құрметке негізделген ұлтаралық қатынас мәдениетін қалыптастыру болатындығы айқындалды. Барлық облыстарда кіші Ассамблеялар құрылып, олардан сессияға 260 делегат сайланды. Сессия 1995 жылы 24 наурызда Алматы қаласында өтті және оның құрамына 40 ұлттық-мәдени орталықтың өкілдері енді. Сессияда Қазақстан Президенті Н.Назарбаев баяндама жасап, Ассамблеяның ұйымдастырушылық құрылымдары белгіленді.

Ассамблеяның белсенді қызметінің нәтижесінде Қазақстандағы этностардың мәдени өмірі жандана бастады. Өйткені Ассамблея этникалық топтар арасындағы ұйымдастыру жұмыстарының орталығына айналды. Ассамблея органдарына мемлекеттік мәртебе берілуіне байланысты этномәдени орталықтардың мәселелері жедел шешімін тауып, кейбір өзекті мәселелер бойынша үкімет деңгейіндегі шешімдер қабылданады.

Ассамблеяның негізгі міндеттері:

- этносаралық қатынастар саласында мемлекеттік органдармен

және азаматтық қоғам институттарымен тиімді өзара іс-қимылды қамтамасыз ету, қоғамда этносаралық келісімді және толеранттықты одан әрі нығайту үшін қолайлы жағдайлар жасау;

- халық бірлігін нығайту, қазақстандық қоғамның негіз қалаушы құндылықтары бойынша қоғамдық келісімді қолдау және дамыту;

- қоғамдағы экстремизмнің және радикализмнің көріністері мен адамның және азаматтың құқықтары мен бостандықтарына қысым жасауға бағытталған әрекеттерге қарсы тұруда мемлекеттік органдарға жәрдемдесу;

- азаматтардың демократиялық нормаларға сүйенетін саяси-құқықтық мәдениетін қалыптастыру;

- Ассамблеяның мақсаты мен міндеттеріне қол жеткізу үшін этномәдени және өзге де қоғамдық бірлестіктердің күш-жігерін біріктіруді қамтамасыз ету;

- Қазақстан халқының ұлттық мәдениетін, тілдері мен дәстүрлерін өркендету, сақтау және дамыту болып табылады [2].

Ассамблея қызметінің арқасында Қазақстанда этностық немесе діни ерекшелігіне қарамастан әрбір азаматтың Конституциямен кепілдік берілген азаматтық құқықтары мен еркіндігі толығымен қолданылатын этносаралық және конфессияаралық келісімнің айрықша үлгісі қалыптасты. Қазақстанның көпэтностық бай кеңістігінде сенім, келісім мен өзара түсіністік үлгісі орнады [3].

Бүгінде республикада Қазақстан этностарының мәдениеттері, тілдері, дәстүрлерінің дамуына қажетті барлық жағдай жасалған. Этномәдени бірлестіктердің өзінің саны тұрақты өсуде, қазір олар 800-ден асады, оның ішінде 28-і республикалық. 15 тілде газет-журнал, 8 тілде радиобағдарламалар 7 тілде телебағдарламалар шығады. Білім беру толықтай өзбек, тәжік, ұйғыр және украин тілдерінде жүргізілетін 88 мектеп жұмыс істейді. 108 мектепте 22 этностың тілі жеке пән ретінде жүргізіледі. Осымен қатар, балалардан басқа үлкендер де 30 этнос тілдерін оқуға мүмкіндік алған 195 этно-білім беру кешендері, жексенбілік және лингвистикалық мектептер ашылды. Қазақ және орыс театрларын қоспағанда елімізде тағы төрт ұлттық – өзбек, ұйғыр, корей және неміс театрлары жұмыс істейді. Әр жыл сайын Қазақстан этностарының тілдерінде бірнеше ондаған жаңа кітаптар жарық көреді. Жыл сайынға халықтық мерекелер Наурыз, 1 мамыр – Қазақстан халқының бірлігі мерекесі, масленица, сабантой дәстүрге айналды. Егер мемлекеттің қалыптасу кезеңінде басты міндет этносаралық төзімділік пен қоғамдық келісім негізінде қоғамды ұйыстыру болса, ел

дамуының жаңа кезеңінде, стратегиялық басымдық ретінде, қоғамның барлық азаматтары мойындаған ортақ құндылықтар мен қағидаттар жүйесіне негізделген Ұлт Бірлігіне жету болып табылады. Сондықтан 2010 жылы сәуірде азаматтық қоғам мен мемлекеттік институттардың, азаматтардың сындарлы ұсыныстарын жинақтаған Қазақстанның Ел Бірлігі Доктринасы қабылданды. Қазақстанның Ел Бірлігі Доктринасы – халықтың, уақыт талабына сәйкес, бірігу қажеттігін түсінуге негіз. Бұл – бізді қандай күш біріктіреді және біртұтас етеді - соны түсінудің тәсілі. Бұл – болашаққа бірігіп ұмтылудың серпіні [4].

Ел Президенті еліміздегі тіл мәселесіне ерекше көңіл бөліп келеді. Этносаралық қатынастар жүйесінде мемлекеттік тіл ел бірлігін қалыптастырудың маңызды факторы болып танылған. Сондықтан да Ассамблея қызметінде мемлекеттік тілдің қолданыс аясын кеңейту маңызды орынға ие.

Ассамблея қызметі этносаралық қатынастар мәселелерін тиімді шешіп келе жатқан ел ретінде Қазақстан Республикасының халықаралық беделінің өсуіне ықпал етуде. Бүгінде Н.Назарбаевтың этносаралық толеранттылық пен қоғамдық келісім үлгісі әлем назарын аударып отыр.

Айтылған мәліметтерден этносаралық қарым қатынастарды дұрыс дамытуда мемлекеттік саясаттың маңызы еліміз үшін өзекті деп қорытындылауға болады. Қоғамдағы бейбітшілік пен тұрақтылықты сақтап отырған ұлттық саясатты бағалай білуіміз керек. Тәуелсіздік алған жылдардан бері Қазақстан Республикасында жаңа демократиялық мемлекеттік институттар мен нарықтық экономиканың негіздері құрылды. Қазіргі таңда біздің мемлекетіміз әлемдік деңгейде өзіндік орны бар мемлекеттердің біріне айналуға. Қазақстан үнемі және жүйелі түрде жаңа серіктестік байланыстар орнатып, басқа да мемлекеттерге танылуға.

Қоғамдағы реформалаудың дұрыс шешімдері мен тәжірибесі саяси тұрақтылық пен бейбітшілік және бірліктің болуына ықпал жасауда. Қазақстанда осындай шаралардың жүргізілуі демократиялық құндылықтардың негізі болып табылады. Қоғамдағы ынтымақтастық пен бейбітшілікті қамтамасыз ету ел басқарушы саяси көшбасшымыздың еңбегі екендігін атап өткен дұрыс.

Ассамблеяны құрудың арқасында елімізде дүниежүзінде ешкімге ұқсамайтын, саяси, әлеуметтік, экономикалық және ұлттық дамудың қазақстандық моделін қалыптасты.

Сондықтан Ассамблея қызметіндегі аталған маңызды құндылықтарды жоғалтып алмауымыз керек. Қазақстан Республикасының Президенті ұйымның жиналысында отандық саясаткерлерге, қоғамдық ғылымдар саласындағы ғалымдарға ұлтаралық қатынастар саласындағы мәселелер туралы “Ассамблея Қазақстанның саяси жүйесінің маңызды бір белгісіне айналды, ол барлық этностардың мүдделерін бір арнаға тоғыстырады, ұлттық тегіне қарамастан барлық азаматтардың құқықтары мен еркіндіктерін бұлжытпай сақталуын қамтамасыз ететіндігін” атап көрсетті [5].

Қазақстандағы Ассамблея елдегі тұрақтылық пен саяси жүйенің тиімді жұмыс істеуіне негіз болады. Ұлтаралық қатынастарға байланысты салада саяси бағдарламалар мен маңызды шешімдер қабылдауда барлық этникалық топтардың қатысуы өте қажет. Ол қазақстандық полиэтникалық қоғамды қалыптастырып, дамытуға үлес қосады. Аталған институт Қазақстан Республикасының азаматтарын рухани, мәдени дамытып, біртұтас қоғамды қалыптастырып, бейбітшілік пен ынтымақтастықта өмір сүруге ықпал етеді. Қазақстан халықтары Ассамблеясының құрылуы және қызмет істеуі тек теориялық жағынан ғана емес, тәжірибелік тұрғыдан да өзекті екендігін көреміз. Тәуелсіз Қазақстан Республикасындағы шынайы саяси жағдайларды анықтап сараптауға көмектеседі.

Ассамблеяның ролі этномәдени бірлестіктердің қызметін қамтамасыз ету болып табылатындықтан ол көптеген жобалардың негізгі зерттеу объектісіне, соның ішінде педагогикалық та зерттеу нысанасына айналуы қажет.

Қазақстан Халықтары Ассамблеясының бағыт берушілік қызметін зерттеу білім беру саласын дамытудағы ұлттық орталықтардың ролін, этнопедагогикалық аспектілерін, тұрмыс пен еңбек іс-әрекеті, түрлі ұрпақтар өкілдері арасындағы өзара қарым-қатынас ерекшеліктерін түсінуге елеулі үлес қосады.

Осы орайда құндылықтар мен ұлттық мәдениет ерекшеліктерін түсіну, диалогты өзара әрекеттестік арқылы көпмәдениеттілікті есепке алу педагогикалық басымдылыққа айналуы қажет деп тұжырымдауға болады.

Бұл міндеттерді шешу өз кезегінде студенттердің ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін көтеруге, сындарлы мәдениетаралық диалог қалыптастыруға, ұлтаралық қарым-қатынастардағы толеранттылыққа ықпал етеді. Ұлтаралық өзара әрекеттестіктегі зиянды элементтерді болдырмаудың алдын алады, өзгенің көзқарасына

төзбеушіліктің, эгоизмнің, іштей жаратпаушылықтың, өзiмбiлемдiк-тiң, кесiмдi пiкiр бiлдiрушiлiктiң туындауына кедергi болады; әлемде өтетiн нақты үдерiстердi дұрыс ұғынуға, студенттерде түсiну мәдениетiн және түрлiлiктi қабылдау мәдениетiн тәрбиелеуге, өзiн (“Мен” тұжырымдамасы) және өзгелердi (“Олар” тұжырымдамасы) дұрыс қабылдауға септiгiн тигiзедi.

ӘДЕБИЕТ

- [1] Мемлекет басшысы Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. 2015 жылғы 30 қараша. – Астана, 2015.
- [2] Қазақстан халқы Ассамблеясы туралы. Қазақстан Республикасының 2008 жылғы 20 қазандағы N 70 Заңы //Егемен Қазақстан. – 2008. - № 319-320 (21 қазан).
- [3] Назарбаев Н. “Қазақстан - 2050” стратегиясы: бiр халық - бiр ел – бiр Тағдыр. Қазақстан Республикасының Президентi Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан Халқы Ассамблеясының жиырмасыншы сессиясындағы баяндамасы //Егемендi Қазақстан. – 2013. – 24 сәуiр
- [4] Ассамблея народа Казахстана: исторический очерк / Тугжанов Е.Л., Кан Г.В., Коробков В.С., Шаяхметов Н.У. – Алматы: Раритет, 2010. – 304 с.
- [5] Сұлтанов Б.Қ. Қазақстан қоғамы дамуының өзектi мәселелерi: мақалалар жинағы.- Астана: ҚР Президентiнiң жанындағы ҚСЗИ, 2010. - 164 б.

REFERENCE

- [1] Memleket basshysy N.Nazarbayevtyн Kazakstan khalkyna zholdauy. 2015 zhylygy 30 karasha. Astana, 2015 [in Kaz.].
- [2] Kazakstan khalky Assambleyasynyn turaly. Kazakstan Respublikasynyn 2008 zhylygy 20 kazandagy № 70 Zaty. Yegemen Kazakstan, 2008 zhylygy, № 319-320 (21 kasan) [in Kaz.].
- [3] Nazarbayev N. “Kazakstan - 2050” strategiyasy: bir khalyk - bir yel – bir Tagdyr. Kazakstan Respublikasynyn Prezidenti N.Ә.Nazarbayevtyн Kazakstan Khalky Assambleyasynyn zhiyrmасыnшы sessiyasyndagy bayandamasy. Yegemen Kazakstan, 2013, 24 sauir [in Kaz.].
- [4] Assambleya naroda Kazakhstana: istoricheskiy ocherk / Tugzhanov Ye.L., Kan G.V., Korobkov V.S., Shayakhmetov N.U. Almaty: Raritet, 2010, 304 s. [in Russ.].
- [5] Sultanov B.K. Kazakstan kogamy damuynyn ozekti maseleleri: makalalar zhinagy. Astana.: K.R Prezidentinin zhanyndagy KSZI, 2010, 164 b. [in Kaz.].

РОЛЬ АССАМБЛЕЙ НАРОДОВ КАЗАХСТАНА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Абиева М., магистрант,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан, E-mail.ru: abiyeva_maira@mail.ru

Ключевые слова: межнациональное отношение, культура межнациональных отношений, культурные ценности, толерантность, межкультурный диалог, формирование культуры межнациональных отношений, поликультура.

Аннотация. Перед высшим образованием встает комплекс проблем, связанных с формированием культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве. Среди них - развитие аксиологических установок личности посредством обогащения сознания личности национально-специфическими ценностями разных культур, этнопедагогическое просвещение молодежи с целью расширения и углубления её этнокультурных представлений; формирование мировоззрения, толерантности, интеллекта межнациональных взаимоотношений, предполагающих гармонию межкультурного взаимодействия студентов. В решении данной проблемы изучение и использование опыта Ассамблея народов Казахстана играет важную роль.

Статья поступила 15.10.2016 г.

**АО “Казахский университет международных отношений и
мировых языков им. Абылай хана”**

**Требования к статьям,
представляемым в “Хабаршысы-Известия КазУМОиМЯ
имени Абылай хана”**

Представленные для опубликования статьи должны соответствовать следующим требованиям:

1. Содержать результаты научных исследований по актуальным проблемам в области лингвистических, филологических и педагогических наук, переводческому делу, межкультурной коммуникации, востоковедения, международных отношений, международного права и экономических отношений, регионоведения, менеджмента и международных коммуникаций, маркетинга, туризма.

2. Доминантная идея публикаций: следование принципам научности, инновационности, самостоятельности, целостности и системности.

Необходимо соблюдать правила публикационной этики. Предоставление статьи в научные журналы “Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана” предполагает, что данная работа не была опубликована ранее и рекомендована рецензентами.

Никакие формы нарушения научной этики не допускаются, например, плагиат, фальсификация, фальсифицированные данные, неправильное толкование других работ, некорректные ссылки и т.д.

3. Принимаются статьи от 5 до 16 страниц (1 п.л.), включая литературу, таблицы, схемы, рисунки.

4. К статье должна быть приложена рецензия с подписью рецензента, имеющего ученую степень. Рецензия должны быть заверена печатью места работы рецензента.

Требования по оформлению статей

Статья предоставляется в бумажной и электронной форме только в формате **Word 2010** в целях избежания слипания слов.

Шрифт Times New Roman, кегль - 12, интервал - 1,5;

Поля: верхнее – 2 см, нижнее - 2,5, левое – 3 см, правое - 1 см.

Абзац (отступ) – 1 см.

Формат оформления статьи см. в таблице 1.

Обратите внимание:

Статья начинается в ФИО автора, названия статьи, ключевых слов и аннотации на английском языке.

Внимание !!!

Литература (Әдебиет, References) проставляется в квадратных скобках и делается транслитерация литератур – не перевод:

ЛИТЕРАТУРА

[1] Жуков В.И Теоретические основы подготовки социальных работников. - М., 1992. – 226 с.

[2] Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 198 с.

[3] Проблемы социологии быта и социальной работы в условиях перехода к рынку: Матер. Междунар. науч.-практ. конф., 16-18 февраля 1993 г. – М.: ГАСБУ, 1994. – 254 с.

REFERENCES

[1] Zhukov V.I Teoreticheskiye osnovy podgotovki sotsial'nykh rabotnikov. M., 1992. 226 s.

[2] Osnovy sotsial'noy raboty: Uchebnik / Otv. red. P.D. Pavlenok. M.: INFRA-M, 1999. 198 s.

[3] Problemy sotsiologii byta i sotsial'noy raboty v usloviyakh perekhoda k rynku: Mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 16-18 fevralya 1993 g. M.: GASBU, 1994. 254 s.

Таблица 1 – Формат оформления статьи

Структурная часть статьи	Образец
1 Название – по центру (жирным шрифтом прописными буквами)	EXPERIENCE OF DEVELOPED COUNTRIES IN PROVIDING IN SOCIAL ASSISTANCE TO NEEDY PEOPLE
2 Автор (по центру, инициалы и фамилия, с указанием ученой степени, должности, места работы).	Sultangazin A.A., chair of regional studies, Chair of Regional Studies of Ablai khan, KazUIRandWL, Almaty, Kazakhstan e-mail: asultan@mail.ru

<p>3 Резюме на английском языке (70-80 слов, 10-12 строк)</p>	<p>Keywords: social assistance, people, developed country Abstract. This article is devoted to social assistance for needy people by developed countries and the basic principle of activities in the field of social services. It examines the structure of the system of social assistance and the models of population's social protection (8-10 стр.).</p>
<p>4 В левом верхнем углу – шифр УДК (нежирным шрифтом)</p>	<p>УДК 327</p>
<p>5 Название статьи, автор статьи</p>	<p>ОПЫТ РАЗВИТЫХ СТРАН ПО ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ НУЖДАЮЩИМСЯ ЛЮДЯМ Султангазин А.А., к.соц.н., ст.преп. кафедры регионоведения ФМО, КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан e-mail: asultan@mail.ru</p>
<p>6 Резюме на языке статьи (70-80 слов, 10-12 строк)</p>	<p>Ключевые слова: социальная помощь, доходы, государственные гарантии, фонды, страховые пенсии, инвестирование. Аннотация. Данная статья посвящена вопросу оказания социальной помощи нуждающимся людям развитыми странами и основным принципам деятельности в сфере социального обслуживания граждан. Также рассмотрена структура системы социальной помощи и модели социальной защиты населения.</p>

7 Текст на языке статьи	<p>В тексте статьи необходимо учитывать следующее:</p> <p>1) Таблицы, схемы, графики и т.д. создаются средствами Microsoft Word, нумеруются, имеют название, которое печатается без отступа строки. Таблица вставляется в текст сразу после ссылки на нее. Например, Таблица 1 - Систематизация текстов о хронологии (по центру)</p> <p>2) Графики и диаграммы создаются средствами Microsoft Excel, снабжаются заголовками, соответствующими подрисуночными подписями, расположенное по центру, и вставляются в текст сразу после ссылки на них. Например, Рисунок 1 - Портрет Бальзака (по центру)</p> <p>3) Фотографии (изображения), иллюстрации представляются в формате JPEG (jpg), разрешение не менее 300 пикселей, и предоставляются отдельными файлами. К каждому изображению обязателен заголовок (сопроводительный текст, аннотация).</p>
8 Литература	<p>ӘДЕБИЕТ / если статья на казахском языке ЛИТЕРАТУРА / если статья на русском языке REFERENCES/ если статья на английском языке</p>

<p>9 Литература (не менее 5 наименований), в котором указывается использованная литература. Литература указывается цифрами в прямых скобках по мере ее упоминания [1, с.15]. Постраничные сноски не допускаются.</p>	<p style="text-align: center;">ЛИТЕРАТУРА</p> <p>[1] Жуков В.И. Теоретические основы подготовки социальных работников. - М., 1992. – 226 с. [2] Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 198 с. [3] Проблемы социологии быта и социальной работы в условиях перехода к рынку: Матер. Междунар. науч.-практ. конф., 16-18 февраля 1993 г. – М.: ГАСБУ, 1994. – 254 с. [4] Urbain C.,Bissot H. Cuisines en partage. Le plov dans tous ses états. Constitution d’une diaspora autour d’un plat d’Asiecentrale// Diasporas. – 2005. – N 7. – Режим доступа: URL: http://w3.framespa.univ-tlse2.fr/revue/articles_fiche.phpid=335 - (дата обращения 31.07.2012).</p>
<p>10. После “ЛИТЕРАТУРЫ” или “ЭДЕБИЕТ” в обязательном порядке следует транслитерация на англ.языке “REFERENCES”</p>	<p style="text-align: center;">REFERENCES</p> <p>[1] Zhukov V.I. Teoreticheskiye osnovy podgotovki sotsial’nykh rabotnikov. M., 1992. 226 s. [2] Osnovy sotsial’noy raboty: Uchebnik / Otv. red. P.D. Pavlenok. M.: INFRA-M, 1999. 198 s. [3] Problemy sotsiologii byta i sotsial’noy raboty v usloviyakh perekhoda k rynku: Mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 16-18 fevralya 1993 g. M.: GASBU, 1994. 254 s.</p>
<p style="text-align: center;">Обратите внимание на расстановку знаков препинания в “Литературе” в русском и английском вариантах (отсутствие - / тире в выходных данных).</p>	
<p style="text-align: center;">Завершается статья с повтором начальных структурных частей на языке: А) на казахском, если статья на русском языке; Б) на русском языке, если статья на казахском языке</p>	
<p style="text-align: center;">Если статья на англ.яз., то после списка литературы идет аннотация на каз. и рус. языках по схеме</p>	

11 Название	КЕМБАҒАЛ АДАМДАРҒА ӘЛЕУМЕТТІК КӨМЕК КӨРСЕТУ БОЙЫНША ДАМЫҒАН ЕЛДЕРДІҢ ТӘЖІРИБЕСІ
12 Автор	Султангазин А.А., Аймақтану кафедрасы, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ, Алматы, Қазақстан e-mail: asultan@mail.ru
13 Ключевые слова и аннотация статьи, т.е. статья завершается ключевыми словами и аннотацией.	Тірек сөздер: әлеуметтік көмек, табыс, мемлекеттік кепілдіктер, қорлары, зейнетақы сақтандыру, инвестициялық. Андағна. Бұл мақала дамыған елдердің кембағал адамдарға әлеуметтік көмек көрсету сұрағына және азаматтарды әлеуметтік күтуінің шеңберінде қызметтің негізгі ұстанымдарына арналған. Онда әлеуметтік көмек көрсету құрылымының жүйесі мен халықтың әлеуметтік қорғау қалыпықарастырылады.
В конце необходимо указать дату поступления статьи. Например, Статья поступила 12.4.2016 г.	

Прочие условия:

1. Таблицы, схемы, графики и т.д. создаются средствами Microsoft Word, нумеруются, имеют название, которое печатается без отступа строки.

Например,

Таблица 1 - Систематизация текстов о хронологии
(по центру вверху таблицы)

Таблица вставляется в текст сразу после ссылки на нее.

2. Графики и диаграммы создаются средствами Microsoft Excel, снабжаются заголовками, соответствующими подрисуночными подписями, расположенными по центру, и вставляются в текст сразу после ссылки на них.

Например,

Рисунок 1 - Портрет Бальзака
(по центру, под рисунком)

3. Фотографии (изображения), иллюстрации представляются в формате JPEG (jpg), разрешение не менее 300 пикселей, и предоставляются отдельными файлами. К каждому изображению обязателен заголовок (сопроводительный текст, аннотация).

Статьи предоставляются на бумажном и электронном носителях или по эл.почте:

1. Серия “Филологические науки” - urpkrya@ablaikhan.kz
2. Серия “Международные отношения и регионоведение” - fmo@ablaikhan.kz
3. Серия “Педагогические науки” - pedagoginyaz@mail.ru

Стоимость публикации – 3 500 тенге

Пример статьи

Sultangazin A.A.,

chair of regional studies, Chair of Regional Studies of Ablai khan
KazUIRandWL, Almaty, Kazakhstan
e-mail: asultan@mail.ru

Keywords: social assistance, people, developed country.

Abstract. This article is devoted to social assistance for needy people by developed countries and the basic principle of activities in the field of social services. It examines the structure of the system of social assistance and the models of population's social protection (8-10 строк).

УДК 327

**ОПЫТ РАЗВИТЫХ СТРАН ПО ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ
ПОМОЩИ НУЖДАЮЩИМСЯ ЛЮДЯМ**

Султангазин А.А.

к.соц.н., ст.преп. кафедры регионоведения ФМО,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан
e-mail: asultan@mail.ru

Ключевые слова: социальная помощь, доходы, государственные гарантии, фонды, страховые пенсии, инвестирование.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу оказания социальной помощи нуждающимся людям развитыми странами и

основным принципам деятельности в сфере социального обслуживания граждан. Также рассмотрена структура системы социальной помощи и модели социальной защиты населения (8-10 строк).

Задачи социальной политики охватывают стимулирование экономического роста и подчинение производства интересам потребления, усиление трудовой мотивации и деловой предприимчивости, обеспечение должного уровня жизни и социальной защиты населения, сохранение культурного и природного наследия, национального своеобразия и самобытности. Для эффективности осуществления своих регулирующих функций государство располагает такими мощными рычагами воздействия, как законодательство страны, национальный бюджет, система налогов и пошлин. Определяющей целью социальной политики были и остаются высокоэффективный и производительный труд, способствующий достижению ощутимого улучшения материального положения и условий жизни населения.

Говоря о социальной политике государства, подразумеваются, прежде всего, действия правительства, направленные на распределение и перераспределение доходов различных членов и групп общества. Так можно определить социальную политику в узком смысле этого слова. В широком смысле - социальная политика - это одно из направлений макроэкономического регулирования, призванное обеспечить социальную стабильность общества и создать, насколько это возможно, одинаковые «стартовые условия» для граждан страны.

Инструментами социальной политики государства выступают социальная защита и социальная помощь. Социальная защита представляет собой совокупность практических мероприятий, проводимых государством для поддержания материального благополучия тех слоев населения, которые по объективным причинам не могут самостоятельно зарабатывать деньги для поддержания среднего для данного общества уровня жизни, например, инвалиды, многодетные матери, сироты, безработные, малоимущие.

Последняя группа относится к социально незащищенным слоям населения. Социальная защита - важнейшая область социальной сферы жизнедеятельности общества; система мер, осуществляемых государством, объединениями предпринимателей и работников, общественными организациями и движениями с целью гарантировать определенный уровень и качество жизни населения, соблюдение соответствующих прав и привилегий граждан, страхование их от риска оказаться в затруднительном материальном положении, социальная

помощь особенно нуждающимся в поддержке. В качестве всеобщей нормы признается право каждого человека на такой жизненный уровень, включая пищу, одежду, жилище, медицинский уход и соцобслуживание, который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи. Также право на обеспечение в случае безработицы, болезни, инвалидности, вдовства, наступления старости или иного случая утраты средств к существованию по не зависящим от человека обстоятельствам и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Жуков В.И. Теоретические основы подготовки социальных работников. - М., 1992. – 226 с.
[2] Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 198 с.
[3] Проблемы социологии быта и социальной работы в условиях перехода к рынку: Матер. Междунар. науч.-практ. конф., 16-18 февраля 1993 г. – М.: ГАСБУ, 1994. – 254 с.

REFERENCES

- [1] Zhukov V.I. Teoreticheskiye osnovy podgotovki sotsial'nykh rabotnikov. М., 1992. 226 s.
[2] Osnovy sotsial'noy raboty: Uchebnik / Otv. red. P.D. Pavlenok. М.: INFRA-M, 1999. 198 s.
[3] Problemy sotsiologii byta i sotsial'noy raboty v usloviyakh perekhoda k rynku: Mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 16-18 fevralya 1993 g. М.: GASBU, 1994. 254 s.

КЕМБАҒАЛ АДАМДАРҒА ӘЛЕУМЕТТІК КӨМЕК КӨРСЕТУ БОЙЫНША ДАМЫҒАН ЕЛДЕРДІҢ ТӘЖІРЕБЕСІ

Султангазин А.А.,

ә.ғ.к., Аймақтану кафедрасы, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы, Қазақстан, e-mail: asultan@mail.ru

Тірек сөздер: әлеуметтік көмек, табыс, мемлекеттік кепілдіктер, қорлары, сақтандыру, зейнетақы.

Аңдатпа. Бұл мақала дамыған елдердің кембағал адамдарға әлеуметтік көмек көрсету сұрағына және азаматтарды әлеуметтік күтуінің шеңберінде қызметтің негізгі ұстанымдарына арналған. Онда әлеуметтік көмек көрсету құрылымының жүйесі мен халықтың әлеуметтік қорғау қалыпықарастырылады.

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ
ХАБАРШЫСЫ
“ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ” сериясы

ИЗВЕСТИЯ
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
серия “ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ”

BULLETIN
of Ablai khan KazUIRandWL
Series “PEDAGOGICAL SCIENCES”

4 (43) 2016
ISSN 2412-2149

050022, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200
+7 (727) 292 03 84 (вн. 3326)
e-mail: pedagoginyaz@mail.ru

Директор издательства: *Есенғалиева Б.А.*

**Технический редактор,
компьютерная верстка:** *Кынырбеков Б.С.*

Подписано в печать 06.12.2016 г.
Формат 60x84 1/8. Объем 18,5 п.л. Заказ № 281. Тираж 300 экз.
Отпечатано в издательстве “Полилингва”
КазУМОиМЯ имени Абылай хана



Издательство “Полилингва”КазУМОиМЯ имени Абылай хана
050022, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200
Тел.: +7 (727) 292-03-84, 292-03-85, вн. 24-09
E-mail: kazumo@ablaikhan.kz, ablaikhan@list.ru

ISSN 2412 - 2149