Р Е С П У Б Л И К А К А З А Х С Т А Н

У Н И В Е Р С И Т Е Т « Т У Р А Н »

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Материалы II Международной научной конференции

10 февраля 2012 г.

Алматы, 2012

УДК 378
ББК 74.58; 88.3
П 86

Психолого-педагогические проблемы образования
в условиях инновационного развития:
Материалы II Международной научной конференции. Часть 1.
// Под ред. Исламгуловой С. К. – Алматы: Университет «Туран», 2012.- 224 с.

ISBN 978-601-214-103-0

В сборнике представлены материалы участников II Международной научной конференции «Психолого-педагогические проблемы образования в условиях инновационного развития», прошедшей на базе университета «Туран».

Адресуется учителям, психологам, руководителям организаций образования, научным сотрудникам и профессорско-преподавательскому составу вузов, институтов повышения квалификации и переподготовки кадров системы образования, работникам методических служб и студентам, всем, интересующимся проблемами повышения качества образования.

ISBN 978-601-214-103-0

© Коллектив авторов, 2012
© Университет «Туран», 2012

Уважаемые коллеги!

Социально-экономические преобразования, которые происходят в Республике Казахстан, обеспечили нашей стране значительный рост в экономике, сделали возможным интеграцию в мировое сообщество. Это обусловило мобильность, адекватное реагирование на реалии нового исторического этапа.

За годы суверенитета в системе среднего образования отмечены следующие результаты: усовершенствована система финансирования образования; разработана и утверждена концептуально-нормативная основа реформирования системы школьного образования; начата разработка и внедрение учебников и УМК нового поколения соответственно целям и задачам новой структуры школы и содержанию среднего общего образования; активизировался процесс гуманизации образовательной сферы; повышена активность педагогической общественности (создание образовательных учреждений нового типа, разнообразие образовательных технологий); развиваются негосударственные формы образования; внедряются новые информационные технологии; сделаны серьезные шаги на пути к интеграции в международное образовательное пространство; приняты законодательные акты, направленные на совершенствование прав и обязанностей образовательных учреждений, а также учащихся и учителей.

В высшей школе Казахстана приняты меры по достижению мирового уровня образования и вхождению в Европейское образовательное пространство: присоединение к Болонской Декларации, открытие университетов международного уровня, расширение академической свободы вузов, рост количества студентов, желающих получить качественное высшее образование за рубежом.

Аналогичные процессы проходят на всем постсоветском пространстве.

Вместе с тем реформирование системы образования сопряжено с проблемами, которые требуют всестороннего обсуждения, способствующего их эффективному решению.

С этой целью университет «Туран» и проводит данную конференцию, которая стала уже традиционной.

Оргкомитет

С. К. Исламгулова

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

"Технологиялық жолдың негізінде сабақ беру сапасын басқару" атты мақалада кең таралған мәселелер және ғылыми-әдістемелік жұмыстың ұйымдастырылуы айқындалып, ЖОО-ның оқытушысының кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруына себепші болатын сабақ беру сапасын бақылаудың технологиялық жолдары ұсынылады.

In the article "The management of the teaching quality based on the technological approach" the technological approach to the teaching quality monitoring is proposed. This approach conduces professional integrity of the lecturer and teacher formation, discovering of the most common problems and organization of the scientific work on this base.

Ключевые слова: система образования, профессиональная компетентность, мониторинг качества образования, технологический подход.

Key words: education system, professional competence, Monitoring the quality of education, technological approach

Изменения, произошедшие в системе общественных отношений за последние десять лет, предопределили модернизацию системы образования Республики Казахстан, актуализировали проблемы управления качеством образования.

В этих условиях особую значимость приобретает профессиональная компетентность преподавателя высшей школы, то есть обладание им соответствующими профессиональными компетенциями, отвечающими современным требованиям системы образования и отражающими нравственные, психические, когнитивные, методические и культурные характеристики личности. Педагог высшей школы должен владеть кроме специальных знаний, знанием психологии и педагогики высшей школы, инновационными образовательными, управленческими, коммуникативными и информационными технологиями, современными средствами и методами обучения.

Становление профессиональной компетентности преподавателей – одна из главных задач управления университетом. Для ее решения организуются обучающие и научно-практические семинары, конференции и другие формы научно-исследовательской работы, участие в которых способствует профессиональному развитию преподавателя.

В вузе обычно практикуются взаимопосещения преподавателями и плановые посещения комиссией по качеству лекционных и семинарских занятий, что обеспечивает постоянный и системный контроль и

оценку состояния преподавания. Вместе с тем необходимо организовать такой мониторинг (постоянный и системный контроль и оценка состояния качества бучения, сопоставление с ожидаемыми результатами), который будет способствовать и становлению педагогической компетентности преподавателя. Это возможно реализовать на основе технологического подхода.

Технологию мониторинга качества образования характеризуют ряд критериев, основными из которых являются:

а) наличие научного проекта – технологической карты анализа занятия (Приложения);

б) операциональная (конкретная и диагностичная) постановка требований к занятию в виде критериев и параметров (индикаторов соответствия требованиям);

в) целостность дидактических процессов;

г) объективная оценка деятельности преподавателя;

д) гарантия качества преподавательской деятельности.

Важным условием является открытость процедуры мониторинга, то есть требования к организации процесса обучения должны быть известны и понятны преподавателю.

Такой мониторинг будет стимулировать педагога к обеспечению качества преподавания, к пониманию условий организации качественного обучения, поскольку учитывает, что становление профессиональной компетентности преподавателя – это процессы внешнего управления со стороны администрации вуза и внутреннего управления (метауправления), осуществляемый самим преподавателем как субъектом образовательного процесса.

Мониторинг на основе технологического подхода будет способствовать становлению у преподавателя определенных квалитативных компетенций, обеспечивающих соответствие профессиональной деятельности требованиям современных систем менеджмента качеством. Реализация технологического подхода направлена на выявление педагогических проблем и сопровождение становления профессиональной компетентности педагога в частности и ППС в целом.

Приложение 1.* *Первая сторона листа*

А Н А Л И З Л Е К Ц И И

Ф.И.О. преподавателя

Дисциплина

Факультет **Курс** **Группа**

Кол-во студентов в группе **Кол-во присутствующих студентов**

Дата **Время** **Аудитория** **Тип лекции**[1]

Тема занятия

№	Показатели	Индикаторы соответствия требованиям	«+» / «-»[2]	Примечание	Баллы[3]
1.	Организация занятия	Занятие началось вовремя			
		План занятия имеется			
		Присутствующие в журнале отмечены			
		Тема соответствует календарному плану			
		Тема и целевые установки объявлены			
2.	Практическая значимость	Обозначена практическая значимость данного материала в жизни и профессии			
		Указано значение материала в содержании курса			
		Подчеркивается значимость преподаваемой дисциплины в общей системе научного знания			
		Отмечены междисциплинарные связи			
		Содержание лекции соответствует программе (названию) курса			
3.	Контакт с аудиторией	Контакт установлен в начале занятия			
		Более 80-ти процентов слушателей были внимательны на протяжении всего занятия			
		Лектор общается со слушателями как с единомышленниками			
		Лектор использует приемы активизации внимания			
4.	Степень активности слушателей	Принимают участие в беседе			
		Задают вопросы			
		Вовлечены в дискуссию			
		Самостоятельно дают определения некоторых понятий			
		Самостоятельно делают выводы и обобщения			
		Более 80-ти процентов слушателей проявляют активность в течение всего занятия			

* Форма «Анализ лекции» (как и форма «Анализ семинарского занятия») размещена на одном листе А 4 с обеих сторон. Столбец «Примечание» имеет ширину до 5 см., что позволяет проверяющему сделать необходимые записи.

5.	Познавательная функция	Слушатели обеспечены основной информацией			
		Слушатели ориентированы на выполнение практических заданий, самостоятельную, поисково-исследовательскую деятельность в рамках учебной дисциплины			
6.	Развивающая функция	Лектором стимулируется творческая мыслительная деятельность слушателей, обеспечивающая им профессионально-личностное развитие			
7.	Принцип целостности	Содержание и задачи были взаимосвязаны			
		Лекция структурирована, структура соответствует задачам			
		При необходимости давались ссылки на предыдущие и последующие занятия			
		Давались ссылки на доступные информационные источники			
8	Принцип доступности	Содержание материала было понято, а объем посилен слушателям со средним уровнем способностей к обучению			
		Степень сложности излагаемого материала соответствует году обучения, ранее пройденному материалу, необходимому для понимания нового			

Вторая сторона листа

9.	Принцип научности	Учебный материал соответствовал основным положениям современного научного знания по данной дисциплине			
		Объективные знания доминировали перед субъективной интерпретацией преподавателя			
		Научные положения непротиворечивы и доказательны очевидностью аргументов			
		Формулировки ясны			
		Логика изложения последовательна			
		Тезисы, предлагаемые для записи, точны и сжаты			

10.	Принцип систематичности	Новый материал согласован с ранее изученным			
		Взаимосвязь частей изучаемого материала осуществляется путем обобщения предыдущей информации и органического включения в нее новой			
		Использованы способы изложения: последовательность, рубрикация, типичность формулировок заданий, набор вопросов для самопроверки и пр.			
11.	Принцип наглядности	Тема занятия и основные этапы лекции записаны на доске			
		Используются таблицы, схемы			
		Записи на доске выполнены аккуратно, масштаб оптимален			
		Используются ТСО			
		Имеется раздаточный материал			
		Демонстрационный материал играет подчиненную роль, а не является основным содержанием лекции			
12.	Техника речи лектора	Владеет учебным материалом и свободно его излагает			
		Мотивационно вовлечен в излагаемую проблему			
		Речь грамотная, не содержит «слов-паразитов»			
		Дикция хорошая, слова произносятся четко			
		Громкость голоса достаточная			
13.	Педагогическая культура	Внешний вид соответствует психолого-педагогическим требованиям и дресс-коду университета			
		Преподаватель вежлив, корректен, уважителен по отношению к слушателям			
14.	Завершение занятия	План занятия выполнен полностью			
		Цель достигнута, задачи решены (проверялось в ходе беседы, формулировки выводов и обобщений)			
		Занятие завершено своевременно			

Сумма баллов		Кол-во учтенных граф		Коэффициент эффективности[4]	

Рекомендации и выводы:

Посетил занятие: _____/_____ С анализом ознакомлен: _____
подпись Ф.И.О. подпись преподавателя

С анализом ознакомлен: _____
подпись зав. кафедрой

[1] Типы лекций: вводная, установочная, обзорная, проблемная, итоговая (заключительная).
[2] Отмечается проявление индикаторов соответствия, необходимых на данном занятии знаками «+» или «-».
[3] 0 – не реализовано; 1 – скорее не реализовано, 2 – скорее реализовано, 3 – реализовано полностью.
[4] Рассчитывается: сумма набранных баллов делится на 3n, где n –количество заполненных граф.

Приложение 2. *Первая сторона листа*

А Н А Л И З С Е М И Н А Р С К О Г О З А Н Я Т И Я

Ф.И.О. преподавателя

Дисциплина

Факультет **Курс** **Группа**

Кол-во студентов в группе **Кол-во присутствующих студентов**

Дата **Время** **Аудитория** **Тип семинара**[1]

Форма занятия [2]

Тема занятия

№	Показатели	Индикаторы соответствия требованиям	«+» / «-»[2]	Примечание	Баллы[3]
1.	Организация занятия	Занятие началось вовремя			
		План занятия имеется			
		Присутствующие в журнале отмечены			
		Тема соответствует календарному плану			
		Тема и целевые установки объявлены			
		Необходимые материалы (документы, слайды) подготовлены и распределены между всеми			
2.	Практическая значимость	Обозначена практическая значимость данного материала в жизни и профессии			
		Указано значение материала в содержании курса			
		Подчеркивается значимость преподаваемой дисциплины в общей системе научного знания			
		Отмечены междисциплинарные связи			
		Содержание семинара соответствует программе (названию) курса			

3.	Контакт с аудиторией	Контакт установлен в начале занятия			
		Более 80-ти процентов обучающихся внимательны на протяжении всего занятия			
		Преподаватель — диалогичен — общается с обучающимися как с единомышленниками — умеет вызвать и поддержать дискуссию — использует приемы активизации внимания — дает конструктивную оценку ответам и выступлениям — обеспечивает «плотность» обсуждения — распределяет внимание на всех обучающихся			
4.	Степень активности обучающихся	Вовлечены в дискуссию			
		В проведении занятия участвуют все обучающиеся			
		Более 80-ти процентов обучающихся проявляют активность в течение всего занятия			
		Ответы на вопросы дают сами обучающиеся, а не только преподаватель			
5.	Познавательная функция	Обучающиеся обеспечены основной информацией			
		Обучающиеся ориентированы на выполнение практических заданий, самостоятельную, поисково-исследовательскую деятельность в рамках учебной дисциплины			
6.	Развивающая функция	Преподавателем стимулируется творческая мыслительная деятельность обучающихся, обеспечивающая им профессионально-личностное развитие			

Вторая сторона листа

7.	Принцип целостности	Содержание и задачи взаимосвязаны			
		Занятие структурировано, структура соответствует задачам			
		При необходимости даются ссылки на предыдущие и последующие занятия			
		Даются ссылки на доступные информационные источники			

8.	Принцип доступности	Вводные вопросы подобраны и поставлены верно, и полезны для организации работы (дискуссии, обсуждения и пр.)			
		Степень сложности материала соответствует ранее пройденному материалу			
9.	Принцип научности	При обсуждении материала исходят из фактов			
		Объективные знания доминируют перед субъективной интерпретацией преподавателя			
		Выводы непротиворечивы и доказательны			
10.	Принцип систематич-ности	Материал согласован с ранее изученным			
		Итоги подводятся квалифицированно и своевременно с участием всей группы			
		Тема занятия и основные этапы (проблемы) записаны на доске			
		Обсуждение соответствует цели занятия			
11.	Принцип наглядности	Используются таблицы, схемы			
		Записи на доске выполнены аккуратно, масштаб оптимален			
		Используются ТСО			
		Имеется раздаточный материал			
		Иллюстративный материал используется правильно, не является избыточным			
12.	Техника речи преподавателя	Мотивационно вовлечен в обсуждаемую проблему			
		Речь грамотная, не содержит «слов-паразитов»			
		Дикция хорошая, слова произносятся четко			
		Громкость голоса достаточная			
13.	Педагогическая культура	Внешний вид соответствует психолого-педагогическим требованиям и дресс-коду университета			
		Преподаватель вежлив, корректен, уважителен по отношению к обучающимся			
14.	Завершение занятия	План занятия выполнен полностью			
		Цель достигнута			
		Занятие завершено своевременно			

Сумма баллов		Кол-во учтенных граф		Коэффициент эффективности[4]	

Рекомендации и выводы:

Посетил занятие: _____/_____ С анализом ознакомлен: _____
подпись Ф.И.О. подпись преподавателя

С анализом ознакомлен: _____
подпись зав. кафедрой

[1] Типы семинарских занятий: академический (традиционный), семинар-исследование, проблемный семинар.
[2] Формы семинарских занятий: «круглый стол», групповое интервью, «мозговой штурм», «кейс-метод», групповая дискуссия, др.

Литература
1. Исламгулова С. К., Булатчеева А. М Тетрадь посещения уроков и внеклассных мероприятий: для руководителей организаций образования. –Алматы: ИПК ПКСО. 2010.
2. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: учебно-методическое пособие / кол. авторов; под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Планета, 2011. – 496 с.

С. В. Белова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

This article reflects the main aspects of the pedagogue's professional consciousness in the context of modern range of problems of the educational development. Some essential peculiarities of the professional self-consciousness from the positions of the humanitarian approach, psychological anthropology and interdisciplinary knowledge are stated. Some peculiarities of forming pedagogue's professional self-consciousness in conditions of different forms of professional skills improvement are considered.

Ключевые слова: сознание, самосознание, профессиональное самосознание педагога, гуманитарный подход в образовании, психологическая антропология, формирование профессионального самосознания педагога, текст-диалогический метод формирования профессионального самосознания.

Key words: consciousness, self-consciousness, professional self-consciousness of the pedagogue, humanitarian approach in education, psychological anthropology, forming of the professional self-consciousness of the pedagogue, textual and dialogical method of forming of the professional self-consciousness.

Сознание – одно из ключевых понятий науки 21 века. В отличие от предыдущего столетия, когда психология стремилась понять бессознательное, в наше время все больший интерес вызывают процессы осознанного бытия человека, его самосознание. Кантовский вопрос «На что мы смеем надеяться?», по сути, звучит как вопрос о возможностях человека подняться на новый уровень своего развития. Это, в первую очередь, касается образования и фигуры учителя.

Именно отсутствием способности жить и действовать осознанно, на уровне «человеческого» сознания, можно объяснить проблематику и парадоксальность нашего времени: несоответствие между достижениями цивилизации и уровнем культуры в обществе, огромный разрыв между предметно-функциональной, информационно-технической, естественнонаучной компетентностью человека и его гуманитарной об-

разованностью. У многих современных людей отмечаются признаки клинического инфантилизма (А.Ю. Акопов). Его черты: неустойчивость настроения и внимания (крайняя отвлекаемость), склонность к безудержному фантазированию, легкая внушаемость и доверчивость до наивности (опасность зомбирования), выраженная обидчивость, ранимость, робость перед новым и трудным, посмешно-наивные и безапелляционные суждения, отсутствие своего мнения, эгоцентризм, резонерство, затрудненность контактов с другими людьми, конфликтность и агрессивность [1,20]. В связи с этим очевидна задача, стоящая перед образованием, - помочь растущему человеку получить «доступ к самому себе», осознать себя субъектом своих действий, мышления и деятельности. Решение этой важнейшей задачи под силу только педагогу с развитым профессиональным сознанием.

Существует немало прямых и косвенных доказательств того, что у многих педагогов недостаточно сформировано профессиональное сознание. Это подтверждает анализ психолого-педагогических исследований (И.В. Вачков, М.М. Поташник, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) и наше обследование, проведенное в Волгоградском регионе, Астрахани, Калмыкии, Дагестане, Кабардино-Балкарии. Синдром профессионального выгорания, отсутствие интереса к собственному образованию, конфликтность, неумение управлять процессом повышения своего мастерства и черты социального инфантилизма - все это свидетельство того, что педагог не всегда отдает отчет себе в своих действиях, не понимает широкого контекста своей деятельности и особенностей своей личности. Нередки случаи, когда педагоги путают свои психологические и социальные роли. В частности, роли Взрослого и Ребенка, Лидера и Зависимой Личности, Учителя и Ученика, Начальника и Подчиненного, Субъекта и Объекта.

В научно-исследовательском центре гуманитарных образовательных технологий (руководителем является автор статьи) Волгоградского государственного социально-педагогического университета разрабатываются модели формирования профессионального сознания педагогов, которые реализуются на практике в рамках сотрудничества с разными образовательными учреждениями разных регионов. Сегодня можно уже сказать, что эти модели достаточно эффективны. В основе их разработки лежит методология гуманитарно-антропологического подхода (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков и др.), позволяющего удерживать полноту человеческой реальности, и текстуально-диалогического принципа образования (С.В. Белова), являющегося регулятивом «человекосообразного» взаимодействия с субъективностью.

Модели, о которых мы ведем речь, содержат описание профессионального сознания (самосознания) в качестве ценности и цели образования, содержание, методы, способы, формы, условия, механизмы его формирования и становления у педагогов разных групп и в разных ситуационных контекстах. Уточним, что профессиональное сознание, по определению В.И. Слободчикова, помимо способности к рефлексии средств, характеризуется способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования [4,207]. Профессиональное сознание педагога предполагает его самосознание, которое в психологии рассматривается по-разному. С одной стороны, имеется в виду традиционное понимание «живого» самосознания, связанного с самопереживанием, самоощущением, самовосприятием человека, когда еще в раннем детстве у ребенка формируется целостное представление о своем физическом теле, о различении себя и всего остального мира. С другой позиции, которую выразил С.Л. Рубинштейн, самосознание рассматривается как высший вид сознания, как результат его развития («Не сознание рождается из самопознания, из Я, а самосознание возникает в ходе развития сознания личности»). Третья точка зрения в психологии такова: сознание объектов внешнего мира и самосознание (самоосознавание) возникли и развивались одновременно, будучи взаимообусловленными. По мере объединения «вещно-предметных» ощущений складывается представление человека о внешнем мире, а в результате синтеза самоощущений — о самом себе.

Следует обратить внимание на философское понимание сознания (Гегель, Кант, Фихте и др.). Осуществляемое человеком в ходе его сознательной деятельности содержательное единство с окружающим миром проявляется как дух, который выступает в двух формах: теоретической деятельности – как интеллект; практической деятельности – как воля. Согласно учению Гегеля, сознание человека состоит из трёх взаимосвязанных элементов: а) сознания как такового, б) самосознания, в) разума. Сознание возникает через снятие отношения противоположности нашего Я внешнему миру: Я – не-Я. Самосознание формируется через вхождение нашего Я в противоположность к самому себе: Я – Я. «Разум – представляет собой единство сознания как такового и самосознания. Он формируется в процессе видения широкого контекста внутренних и внешних связей, через вхождение осознающего Я человека в отношение противоположности к своему собственному содержанию – наполняющим его знаниям» (С.Н. Труфанов). Задача разума – структурировать хаос нашего мышления, приводить наши знания в порядок. В контексте исследуемой нами проблемы мы рас-

сматриваем педагога, способного осознавать мир, себя в мире и находиться на уровне разумного бытия в профессии.

Проблема самосознания – это проблема определения своего способа жизни. Кто я? Как я мыслю? Каким образом я воспринимаю своих учеников? Как реагирую на ту или иную ситуацию? Как отношусь к себе и к другим? Эти и подобные им вопросы важны для понимания своего способа профессиональной деятельности и в целом жизнедеятельности. Главная функция самосознания состоит в том, чтобы сделать доступными для человека мотивы и результаты его поступков, позволить понять, что происходит в его внутреннем мире и каков он на самом деле, адекватно оценить себя и сделать наиболее эффективные выборы в тех или иных ситуациях. По мере более глубокого осознавания себя педагог учится преодолевать травмирующее влияние внутреннего конфликта, выбирать пути самосовершенствования.

Самосознание имеет функции: самопознания — получение информации о себе; эмоционально-ценностного отношения к себе; саморегуляции поведения. В связи с этим принято выделять трехкомпонентную структуру самосознания. Она включает: когнитивный компонент (Я-понимание), аффективный (Я-отношение), поведенческий (Я-действие). Формирование у педагогов способностей понимать себя как носителя своей профессии, адекватно относиться к себе и уметь управлять своими профессиональными действиями тесно связано, как показывают исследования, с восприятием своей целостности, с осознанием всего многообразия своих «Я», с познанием разных контекстов своей жизнедеятельности (не только педагогического).

В процессе становления самосознания принято выделять два основных этапа: первый - формирование схемы собственного тела и чувства Я; второй – формирование рефлексивного уровня мышления на основе совершенствования интеллектуальных возможностей и становления понятийного мышления. Но это в самом общем виде. Если же рассматривать процесс подробно, то, опираясь на работы в области психологии развития личности (Ж. Пиаже, К. Роджерс, Э. Эриксон, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), можно выделить отдельные этапы, отражающие уровни знания и понимания себя, переживаний по поводу себя и отношений к себе, рефлексии своих действий и поступков, своего самовосприятия, саморегуляции и самоконтроля. Открытие «Я» происходит в возрасте 1 года. К 2-м - 3-м годам человек начинает отделять результат своих действий от действий других и чётко осознаёт себя как деятеля. К 7-и годам формируется способность оценивать себя (самооценка). Подростковый и юношеский возраст — этап актив-

ного самопознания, поиска себя, своего стиля. Завершается период формирования социально-нравственных оценок.

Профессиональное сознание педагога тесно связано с его личностным развитием. Это значит, что в процессе самопознания педагогу важно отрефлексировать путь своего личностного развития. Известно, что представление личности (Я-образ) складывается постепенно на протяжении всей жизни под воздействием самых разных влияний, обстоятельств, ситуаций. Этот процесс включает в себя: сознание отличия себя от остального мира; сознание Я как активного начала субъекта деятельности; сознание своих психических свойств, эмоциональную самооценку; социально-нравственную самооценку, самоуважение, которое формируется на основе накопленного опыта общения и деятельности.

Опираясь на идеи психологии сознания, на знания о понятии самосознания, его сущности и структуре, об особенностях его становления, мы разработали текстуально-диалогическую модель формирования профессионального сознания педагога [2]. Она заключается в том, что феномены сознания (самосознания), такие как переживания, отношения, мысли, эмоции, ощущения и т.п., «опредмечиваются» (объективируются) в тексты, которые становятся объектами анализа. Под текстами мы понимаем знаковые структуры (сообщения), в которых отражены смыслы отношений между автором и адресатом. К ним мы относим позу, действие, реакцию, слово, продукт деятельности. Когда авторство таких «текстов» не осознается и они возникают спонтанно (сами собой), то мы называем их «бытийными». Когда мы начинаем их анализировать, то этот анализ (акт рефлексии) предстает как «рефлексивный» текст. Работа с такими текстами требует диалога как ситуации открытого, вопросно-ответного, эмпатического, конструктивного взаимодействия с Другим.

Именно в режиме текстуально-диалогической деятельности мы строим работу с педагогами в рамках повышения их квалификации, внутрифирменного образования, семинарских и тренинговых занятий, консультирования. Такую работу мы проводим, в частности, с педагогами лицея № 3 г. Волгограда, Новониколаевского района Волгоградской области. Она строится на основе принципов:

а) текстуальности – перевода информации в целостную коммуникативную структуру, имеющую язык выражения, авторство и адресность;

б) диалогичности – конструктивно-целостного взаимодействия;

в) субъектности – актуализации творческой активности каждого;

г) метапредметности – выхода в общекультурное, надличностное пространство базовых, родовых способностей;

д) соавторства – совместного создания ситуации Встречи как продукта культура («произведения искусства»).

Работа, способствующая формированию самосознания педагогов, строится в контексте другой продуктивной деятельности. Например, это может быть деятельность, связанная с повышением квалификации, разработкой программ личностно-профессионального развития, командообразованием и т.д. В процессе работы педагоги учатся «текстуально-диалогически» воспринимать себя и свой субъективный мир, акты своих действий и результаты деятельности. В этом случае происходит не только рефлексия своего действия, но и рефлексия своей рефлексии. Мы опираемся на исследования В.В. Столина, который утверждает, что в основе сознаваемости лежит расщепляемость, т.е. возможность человека выделить из среды то, что он сейчас воспринимает, то, посредством каких зримых признаков он воспринимает и выделяет объект из среды. Рассматривается собственная позиция Наблюдателя.

Нами разработана система разнообразных творческих заданий и проективных методик, позволяющих педагогам накапливать опыт самонаблюдения и формировать позицию Наблюдателя. Среди них: эссе «Моя жизнь в профессии», сценарий фильма о себе, дневниковые зарисовки («Ученик, с которым трудно и интересно»), этюды («Моя радость», «Моя грусть»), медитативные практики («Подарок мне», «Дом»), создание творческих продуктов и т.д. Интересно заметить, что не ставится задача публичного «стриптиза души». Здесь важен сам вопрос, само задание и обсуждение отношения к нему. Педагоги получают инструментарий работы над собой, которую они проводят на внутреннем уровне. Они отслеживают сами процессы исследования себя, нового узнавания себя, понимания своих глубинных состояний и связей, формирования самооценки и отношения к себе, способов саморегуляции и самоуправления.

Мы столкнулись в практике работы с педагогами с тем, что у огромного большинства из них довольно заниженная самооценка и сильная, но не всегда осознаваемая потребность «стать самим собой». Одна из функций самосознания в этом и заключается – чтобы быть самим собой, невзирая на мешающие воздействия, и уметь поддерживать себя в трудных состояниях (по Шострому, «быть патриотом самого себя»). И здесь нужна самоактуализация (действительно, быть собой). Нужно полностью погрузиться в ситуацию Встречи с самим собой, преодолев желание защититься, свою застенчивость, отказавшись от самокритики. Именно текстуально-диалогическая форма работы позволяет в полной мере осуществлять такую самоактуализацию. Это связано с тем, что педагог выступает, с одной стороны, в качестве «автора», с другой – в качестве «адресата» своего сообщения. Он в этой

ситуации является Учителем самого себя. Через осознание всего спектра своих ролей, которые «встречаются» в пространстве авторско-адресных отношений, в «общей» роли автора своей жизни, происходит у педагога формирование Я-концепции, позиции диалогичной, культуротворческой, осознающей свое предназначение личности. Результаты нашей опытно-экспериментальной работы доказывают это.

Библиографический список
1. Акопов А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни общества. – СПб.: Речь, 2008.
2. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКиПРО, 2006.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
4. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005.
5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издат. Московского ун-та, 1983.

А. Т. Акажанова

АУЫТҚЫ МІНЕЗ - ҚҰЛЫҚТЫ ТҮЗЕТУГЕ БАҒЫТТАЛҒАН ПӘН

Мақалада заманауи өзгерістерге байланысты жоғары оқу орындарына «Девиантология» атты пәнді енгірудің маңыздылығы сипатталған. Автор осы пәнге қатысты шығарған оқу құралдарына сүйене келе, келешек мамандардың аталмыш курс арқылы ауытқы-мінез- құлықты айқындап, түзетуге болатынын дәлелдеген.

НЕГІЗГІ СӨЗДЕР: девиантология, жасөспірім, педагогикалық-психологиялық, студенттер, ауытқы мінез-құлық, девиация, кәсіби білім.

Болашақ ұстаздарды даярлау қай уақытта да ең өзекті мәселелердің біріне жатады. «Жеке адамды қалыптастыруға бағытталған, білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологиясын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» қазіргі заманауи талаптардың бірі болып отыр. Осы мәселелерді шешуде 2006-2007 оқу жылынан бастап қыздар педагогикалық университетінің оқу бағдарламасына «Девиантология» (ауытқы мінез-құлық) атты элективті курс енді. Негізгі мақсат – жоғары оқу орынындағы студенттердің кәмелетке толмаған балалар мен жас өспірімдердің мінез – құлықтарындағы ауытқуларын болжап оның алдын алу шараларын психологиялық-педагогикалық тұрғыда жүргізе білуге үйрету [1].

Жасөспірімдер арасында қылмыстық істердің өршуі, әлеуметтік жетімдік пен ауытқы мінез-құлықты балалардың назардан тыс қалуының етек алуы барлық азаматтық институттарға көптеген міндеттер жүктейді. Біздің елімізде тарихи-әлеуметтік жағымды өзгерістер орын алғанымен

өсіп келе жатқан жас ұрпақ тәрбиесіне ойдағыдай көңіл бөлінбеді. Адамгершілікпен құқық туралы түсініктер тек сөз жүзінде ғана қалып, ауытқы мінез-құлықтың негізгі реттеушілері бола алмады және жасөспірімдермен заманауи тұрғыдағы педагогикалық-психологиялық іс-шаралар ойдағыдай жүргізілмеді. Отбасы институттары мен мектептердің, интернаттар мен жабық мекемелердің жұмыстары әлсіреді; жоғары оқу орындарының студенттері мен магистранттары мінез-құлқында ауытқулары бар балалармен жұмыс жасау үшін қажетті білімдер мен нақты дағдыларды меңгермегендері айқын байқалды. Осыдан барып қараусыз, бақылаусыз, тастанды балалардың саны жылдан-жылға өсуде. Мұның барлығы нашақорлыққа, ішімдікке, жезөкшелікке, ұрлыққа, тонауға, бұзақылыққа және т.с.с. заң бұзушылыққа алып келді. Осы олқылықтардың орнын толтыруда Қазақстан Республикасының мемлекеттік органдарының өкілдері ірі шаралар қабылдады. «Балалар құқығы туралы Конвенция», «Қазақстан Республикасындағы бала құқығы туралы», «Қазақстан Республикасындағы ювеналды юстицияның даму Конценциясы» (2009-2011жж.). Мұндағы басты мақсат – кәмелет жасына толмаған заң бұзушыларға қатысты әділетсіз қарым–қатынасты өзгерту. Қазіргі кезде осының барлығы жоғары оқу орындарында тәрбиелік жағынан маңызды өзгерістер ендіруді талап етіп отыр.

Келешек мамандардың іс-әрекеттері тікелей тәжірибе тұрғыда араласуды және осы бағытта ескірген әдіс-тәсілдерді қайта қарастырып оларды талапқа сай жаңартуды қажет етеді. Ешкімге құпия емес жоғары оқу орындарының негізгі міндеті – студенттерді ғылыми бағыттағы білімдермен қамтамас ету. Ал дипломға иеленген жас маман білім берумен қоса тәрбие жұмысын да атқармай ма? Кезінде өте қысқа, бірақ нұсқа маңызды сөздер басшылыққа алынушы еді: «Оқыта отырып, тәрбиелеу» («Обучая, воспитывать»).

Девиантты құбылыстардың себептерінің жиынтығын зерттеу пәнаралық ғылыми міндетті қамтиды. Ғылыми пәндер салаларының ешқайсысында да осы құбылыстарды түсіндіруге және олардың қоғамдық әрекеттерінің алдын алу шараларын даярлауға қажетті ұғымдық құралдар жоқ. Осының барысында «Девиантология» пән ретінде ауытқы мінез-құлықтың нақты генезисін, қоғамдық өлшемдердің басты амал-тәсілдерін, соның ішінде емдеу мен түзетудегі педагогикалық-психологиялық шараларды айқын түсіндіре алады.

Девиация (басқаша айтсақ ауытқушылық) көпшілік, қоғам мақұлдаған нормалар мен белгіленген (өнегелік, әлеуметтік, заңдық) стандарттардан алшақтаған, түрлі әлеуметтік талаптарды орындаудан бас тартқан ауытқы мінез-құлық болып есептелінеді [2,3]. Сондықтан да тұлғаның дамудағы мінез-құлық ауытқушылықтармен жүргізілетін

психологиялық және педагогикалық жұмыстардың түзету болмысы мен табиғатын анықтау үшін арнайы білім беру мекемелерінің ғылыми жаңалықтарына, психология мен арнайы педагогика салаларындағы зерттеулерге назар аударған жөн.

«Девиантология» пән ретінде келесі міндеттерді атқарады: студенттерде нормадан ауытқушы мінез-құлық табиғаты туралы теориялық білім қалыптастыру; девиантты мінез-құлықтың қалыптасуына әсер етуші жағымсыз факторлар туралы студенттердің білімдерін жетілдіру; студенттерді кәмелетке толмаған балалардың мінез-құлықтарындағы ауытқушылықтың негізгі алдын алу шараларымен таныстыру; студенттердің практикалық дағдыларды игеруіне жағдай жасау [1].

Жалпы білім беру мектебінің мұғалімі оқу–тәрбиелеу үдерісінде және түзету – педагогикалық іс–шарасында ең басты тұлға болып табылады. Ол айрықша педагогикалық ықыласты қажет ететін оқушылармен түзету – педагогикалық-психологиялық шараларды ұйымдастырады, нақты мазмұнын анықтайды және жүзеге асырады. Оқушылар мен ата–аналардың арасында байланыс орнатады, қарым–қатынасты түзетеді, балалар мен жасөспірімдердің дамуы мен мінез–құлқындағы кемшіліктердің алдын алуға және жеңуге бағытталған нақты әдістер мен амалдарды іріктеп қолданады.

Әр түрлі дәрежедегі (ауытқыған мінез–құлық, психикалық дамуының кешігуі, тәрбиесі қиын және әлеуметтік-педагогикалық қараусыз) қалған балалармен жұмыс барысында дефектолог, педагог–реабилитолог, әлеуметтік педагог қызметтерін атқарады. Ол өзінің педагогикалық ісінің мәні мен мазмұны бойынша коммуникативтік, жанама және тікелей қарым–қатынасты, құрылымы бойынша құндылыққа бағытталған жағдайларды оқушылардың санасына жеткізуді қамтиды [4]. Сондықтан да мұғалім–тәрбиелеуші оқу–тәрбие барысында баланың дамуы мен мінез–құлқындағы ауытқушылықтың алдын алу және түзету міндеттерін жүзеге асыру үшін оқушыларды физикалық, интеллектуалды, адамгершілік жағынан қалыптастыратын кәсіби қызметкер ретінде өзін байқатқаны жөн.

Жоғары мемлекеттік кәсіби білім стандарт шеңберіндегі оқу бітіруші педагогикалық-психологиялық әрекетке дайын болуы тиіс. Ол адам туралы: жас және индивидуалдық ерекшеліктер, дамудың әлеуметтік факторлары; балалар мен жасөспірімдердің анатомиялық–физиологиялық өзгерістері, ағзасының дамуы, функционалдық бұзылулар мен балалық шақтың әр түрлі кезеңіндегі түзету шаралары; денсаулыққа және әлеуметтік ортаның жағымсыз

ықпалынан қорғауға зиян келтіретін әдеттердің алдын алу және жүйелі түрдегі білімдерді меңгеріп, заманауи мәліметтерге сүйенүі қажет.

Жоғарыда көрсетілген жағымсыз жағдайларда міндетті түрде психологиялық көмек көрсетіледі. Аддиктивті тәуелділіктің бастапқы кезеңінде (шылым шегу, құмар ойындар, тамаққа тәуелділік т.с.с.) жеке тұлғаға бағытталған конструктивті кеңес берудің түрлері, индивидуалдық пен топтық психотерапия кеңінен қолданылады. Қазіргі таңда әлеуметтік–психологиялық реабилитация тәуелді жасөспірімдерге көмек көрсетудің ең қолайлы формасы болып мақұлданған.

Қорыта келгенде, магистранттар мен студенттер «Девиантология» атты пәнді меңгеру нәтижесінде мінез – құлқында ауытқуы бар адамдар туралы ғылыми мәліметтерге иеленіп, диагностикалық және коррекциялық жұмыстарды нәтижелі түрде өткізе алады.

Әдебиеттер:

1. Акажанова А.Т. Девиантология: Оқу құралы. – Алматы, 2009.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений, 2004.
3. Менделевич В.А. Психология девиантного поведения.Уч. пособие. - СПб, 2005.
4. Гонеев А.Д., Н.И. Лифинцева, Н.Я. Ялпаева /под ред. В.А. Сластенина. Основы коррекционной педагогики. - М., 2004.

З. М. Балгимбаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПОНЯТИЕ, ПОДХОДЫ, МОДЕЛЬ

Мақала психологиялық мәдениет мәселелерін талдауға арналған. Психологиялық мәдениетті оқытудың пішіні және негізгі жолын қалыптастыру ұғымы.

Тірек сөздер: мәдениет, психологиялық мәдениет, психологиялық мәдениет пішіні, психологиялық мәдениеттің құрамдас бөлігі, психологиялық мәдениетті қалыптастырудағы әдістемелік-ұйымдастыру жағдайы.

This article analyzes the problem of psychological culture. We consider the concept of psychological culture, the main approaches and models of learning.

Keywords: culture, psychological culture, model of psychological culture, components of psychological culture, organizational and methodical conditions for the formation of psychological culture.

В последнее время в российской и казахстанской психологии и педагогике очень активно обсуждается вопрос о создании таких условий, которые бы способствовали эффективному и развивающему образованию. В этой связи одним из необходимых условий современного вузовского образования является наличие у преподавателя, как субъекта образования, определенного уровня психологической культуры.

Однако прежде чем говорить о психологической культуре, хотелось бы немного остановиться на самом термине «культура».

Американский культурный антрополог М. Херсковиц считал, что «культура – это часть человеческого окружения, созданная самими людьми» [1, p. 165]. Иными словами, все мысли и идеи человека, воплощенные в реальность можно обозначить в качестве определенных культурных ценностей. Как справедливо отмечает польский социолог Я. Щепаньский, «мир произведений человека – это всегда мир, в котором мысль или творческое воображение сливаются с материалом, в котором они воплощены, это мир нераздельный» [2, с. 40].

Т.Г. Стефаненко пишет, что «при таком понимании культуры подчеркивается ее многоаспектность, полная невозможность перечислить все ее элементы. Это здания, орудия, одежда, способы приготовления пищи, социальное взаимодействие, вербальная и невербальная коммуникация, воспитание детей, образование молодежи, религии, эстетические предпочтения, философия и многое другое. Все эти элементы составляют материальные и духовные продукты жизнедеятельности человека» [3, с. 8].

Что же понимается под термином «психологическая культура преподавателя?»

Л.С. Колмогорова, анализируя различные подходы к пониманию психологической культуры, пишет: «Отказ от традиционных ЗУНов как основных показателей, определяющих эффективность образовательной деятельности, делает актуальной проблему определения сущности, структуры понятия базовая культура во всей полноте ее составляющих, показателей, уровней, соответствующих современным представлениям о человеке.

При всем многообразии попыток определения культуры человека, личности, выделения ее составляющих (В.С. Библер, О.С. Газман, В.Е. Давидович, М.С. Каган, В.С. Степин, И.Ф.Харламов и др.) проблема до сих пор остается неразрешенной» [4, с. 10].

Я.Л. Коломинский считает, что она носит гуманистический характер. На взгляд автора, психологическая культура включает в себя два основных компонента. Один из них он называет теоретическим, или теоретико-концептуальным, а второй - практическим, или «психологической деятельностью».

«Первый компонент включает в себя (в широком смысле) работу психологов-профессионалов в области теории. В значительной части это концептуализация процесса и результатов познания человеком самого себя.

Второй компонент, деятельностный, связан с активностью по психологическому личностному самообслуживанию. Это та деятельность человека, которую он обращает внутрь самого себя. Прежде всего, это деятельность самопознания и формирования собственных внутренних инстанций. Она сообразуется как со способностью человека преодолеть те или иные внутренние трудности, так и с активностью, вынесенной за пределы личности, в межличностную сферу, которая… опосредуется психологической культурой» [5, с. 62].

Кроме этого, в психологической культуре Я.Л. Коломинский выделяет два основных уровня. «Это уровень профессионально-теоретический, то есть той психологии, психотерапии и теории воздействия людей друг на друга, которую разработали специалисты и которая стала достоянием науки. И уровень житейской психологической культуры. Это та психология, которую народ создает до психологов, без психологов и помимо психологов» [5, с. 63].

По мнению И.В. Дубровиной, зрелая психологическая культура преподавателя - это развитый механизм личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми. Она складывается из двух компонентов - психологических знаний и общей культуры человека. Автор считает, что сейчас в нашем обществе больше востребован первый компонент. В этом контексте «вопрос повышения психологической культуры педагога особенно актуален, и надежда в разрешении возлагается на социально-психологическую службу образовательного учреждения, в частности, на педагогов-психологов» [6].

И.В. Дубровина предлагает целую систему формирования психологической культуры, которая может работать сразу по нескольким направлениям: «формирование психологической грамотности как некоторого минимума психологических знаний и умений, которые обеспечивают более или менее адекватное поведение и социальное взаимодействие в условиях образовательного учреждения; формирование психологической компетентности, обеспечивающей эффективность поведения, деятельности или социального взаимодействия с людьми: наблюдательность, внимательность к людям, психологическая проницательность, умение воспринимать самого себя и других людей, прогностические способности, чуткость к людям, развитие эмпатии и умения сопереживать, доброжелательности, великодушию, милосердию, чувству собственного достоинства, чувству юмора, умению общаться с разными людьми, правильно воспринимать и передавать информацию» [6].

Определившись с понятием «психологическая культура» и некоторыми подходами к ней, имеет смысл обозначить модель, или структуру психологической культуры.

Под моделью в современной науке понимают объект-заместитель объекта-оригинала, создаваемый в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы и отражающий свойства, характеристики и связи объекта. Таким образом, в модели психологической культуры преподавателя вуза должны найти отражение все более значимые ее свойства или характеристики, представленные в тесной взаимосвязи друг с другом.

Изучению модели психологической культуры современного преподавателя вуза посвящена работа Р.Т. Кокоевой «Психологическая культура преподавателя высшей школы» [7].

Она пишет, что психологическая культура современного преподавателя может рассматриваться «в качестве специфической модели, включающей в себя аксиологический, регулятивный, рефлексивный, когнитивный и коммуникативный компонент, которые обеспечивают успешность личности, как в профессии, так и в рамках жизненной стратегии в целом.

Аксиологический компонент раскрывается через профессиональное социальное общение, взаимодействие, высокий уровень профессиональной и нравственной мотивации.

Регулятивный и рефлексивный компоненты способствуют эффективности на поведенческом уровне. В этот компонент входят такие психологические свойства, как толерантность, эмоциональная устойчивость, лабильность, регуляторная гибкость, социальная активность и развитая система саморегуляции. Развитые коммуникативно-организаторские навыки в совокупности с научно-исследовательскими и специальными способностями и умениями составляют когнитивный и коммуникативный компоненты психологической культуры.

Для достижения соответствующего современным требованиям уровня психологической культуры преподавателя вуза Р.Т. Кокоева предлагает целый ряд организационно - методических условий.

Во-первых, одним из необходимых условий формирования психологической культуры педагогов автор считает повышение их квалификации в рамках последипломного образования.

Во-вторых, необходима целенаправленная работа по формированию у преподавателей вуза в первую очередь аксиологического компонента изучаемого феномена и соответственно изменение их ценностного сознание в направлении гуманистически ориентированного образовательного процесса.

В-третьих, необходима постоянная работа по созданию мотивационной готовности преподавателей к процессу развития их при помощи методов групповой дискуссии, индивидуального и группового консультирования.

В-четвертых, программа развития психологической культуры преподавателя вуза должна включать в себя формирование навыков саморегуляции, рефлексивного анализа процесса и результатов профессиональной деятельности, навыков эффективной коммуникации с помощью таких психологических технологий как социально психологический тренинг, тренинг личностного роста, имитационные и ролевые игры.

В-пятых, необходима постоянная деятельность по психолого-педагогическому просвещению преподавателей при помощи таких методов, как мини-семинары и «круглые столы».

В-шестых, необходима работа по поиску и внедрению специальных психологических приемов и упражнений с учетом конкретных параметров психологической культуры преподавателей.

Таким образом, являясь одной из базовых частей культуры личности в целом, психологическая культура преподавателя позволит человеку эффективно взаимодействовать с социумом, может способствовать личностному развитию и совершенствованию, развивает гуманистические личностные ценности и смысловые установки, способствует развитию рефлексивного и творческого мышления преподавателя вуза.

Литература:

1. Berry J.W., Poortinga T.H., Segall M.H. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. – New York: Cambridge University Press, 2002. – 458 p.
2. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. - М.: Прогресс. 1969. – 240 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
4. Колмогорова Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / Под. ред. А.В. Егоровой, И.М. Каманова, М.В. Поповой. – М.: Просвещение, 2006. – С.10-17.
5. Коломинский Я. Л. Преподавание психологии как формирование психологической культуры личности // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара / Под. ред. А.А. Забирко, Н.Д. Корчаловой.– Минск: Технопринт, 2000. - С. 62-65.
6. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. - №3. - 2009. – http://psyjournals.ru.
7. Кокоева Р.Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы // Успехи современного естествознания. - № 5.- 2009.- С. 78-79.

А. Б. Акпаева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК»

In article are considered bases of discipline «professional Russian». Objects in view and discipline problems. The discipline is means of development of communicative competence of the future elementary school teacher.

Мақалада кәсіби орыс тілінің пәннің негізі қарап шыққан. Мақсаттар және пәннің есебі анықталған. Пән бастапқы класстарды келешек мұғалімнің коммуникатив құзыреттілігінің дамытуын құрал болып табылады.

The language competence, the elementary school teacher, professional Russian, the multilingual education, psychological and pedagogical terminology.

Тіл құзыры, бастауыш класстарды мұғалім, кәсіби орыс тілі, психологиялық және педагогикалық теминология, көп тілді білім

Основное назначение дисциплины «Профессиональный русский язык» состоит в обеспечении качественного уровня профессиональной подготовки учителя начальной школы, обусловленного социальным заказом общества на современном этапе его развития, в области языковой компетенции. Социально-политические и экономические преобразования во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям в сфере образования. Изменился, в частности, и статус русского языка как вузовской дисциплины. Профессиональный русский язык – это особая функциональная разновидность литературного языка, обслуживающая профессиональную сферу общения. Программа предназначена для тех, кто изучает русский язык в качестве иностранного или второго языка межнационального общения.

Необходимым качеством носителя (потребителя) данного языка становится профессионализм, который требует владения понятийно-категориальным аппаратом определенной сферы деятельности и соответствующей ему системой терминов.

Расширение международных связей, использование русского языка как языка международного общения, вхождение нашего государства в мировое сообщество сделало три языка- русский, казахский, иностранный реально востребованными государством, обществом и личностью. Русский для казахоязычных, казахский для русскоязычных и иностранный язык для обеих категорий студентов стал в полной мере осознаваться как средство общения, средство взаимопонимания специалистов в конкретной сфере деятельности, средство приобщения к иной национальной культуре и как важное средство для развития интеллектуальных способностей студентов, их общеобразовательного потенциала.

Первоначальным требованием для изучения дисциплины является успешное овладение студентами дисциплиной «Русский язык». Дисциплина вводится после завершения изучения:

- блока обязательных психолого-педагогических дисциплин (введение в педагогическую профессию, педагогика, этнопедагогика, психология и развитие человека, методика научно-педагогического исследования), как базы педагогических терминов, метапредметных терминов научно-педагогического исследования;
- теоретических основ родного языка, как базы языковых терминов, основ математики начальной школы, детской литературы и естествознания, как базы общенаучных и специфических терминов, используемых педагогом начального образования;
- блока специальных дисциплин по выбору психолого-педагогической направленности. Например, таких как: «современные педагогические технологии начального образования», «психология младшего школьника и методика определения готовности детей к школе»;
- частных методик обучения (теории и технологии обучения) дисциплинам начальной школы: грамоте, иностранному языку, родному языку, литературному чтению, познанию мира (или «Окружающего мира»), информатике, изобразительному искусству, музыке, физической культуре, развития письменной речи, трудового обучения, «Самопознания».

В процессе изучения психологии, педагогики, современных технологий обучения, и частных методик студенты получили необходимую подготовку к моменту введения дисциплины «Профессиональный русский язык»: изучили специфику своей профессии, научный аппарат педагогических и методических дисциплин, сущность и иерархию психолого-педагогичских и методических понятий.

После изучения дисциплины студенты смогут: изучать дополнительную литературу на русском языке для освоения дисциплин специальности; использовать полученные умения для написания научных работ: статей, рефератов и пр.; участвовать в студенческих научных конференциях.

«Профессиональный русский язык» в соответствий с ГОСО РК по специальности 5В010200-ПМНО входит в блок базовых дисциплин.

Объект дисциплины - полиязычное образование как компонент высшего педагогического профессионального образования учителя начальных классов. *Предмет дисциплины* - процесс формирования полиязычной коммуникативной профессиональной компетентности у будущих учителей начальных классов. *Методы изучения дисциплины* –

добывание информации из различных источников, в том числе в процессе посещения занятий, выполнения СРСП и СРС; работа с научно-педагогической и специальной литературой со словарями и Интернет; беседа, составление аннотаций, резюме, и др.

Цель дисциплины заключается в том, чтобы сформировать практическое владение русским языком (научный язык, деловой язык, профессиональный разговорный язык), как средством письменного и устного общения в сфере профессиональной деятельности. Дисциплина реализует как традиционные принципы университетского образования (фундаментальность, системность и систематичность, соединение теоретической подготовки с практической, соединение учебного процесса с научно-исследовательской деятельностью, воспитание и образование студентов средствами русского языка), так и инновационные образовательные программы, технологии, формы и методы организации образовательного процесса. *В результате изучения курса студент должен:* уметь использовать русский язык в межличностном общении и профессиональной деятельности; владеть навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на русском языке; владеть навыками извлечения необходимой информации из оригинального текста на русском языке по проблемам педагогики и методики начального обучения.

Курс «Профессиональный русский язык» имеет следующие задачи: развитие навыков и умений свободной речи; обогащение активного словарного запаса профессиональной лексикой; совершенствование общих и профессиональных навыков общения: овладение студентами способностью осуществлять деловое общение со своими потенциальными учениками, родителями учеников и коллегами, носителями изучаемого языка в наиболее распространенных ситуациях повседневного и профессионального общения (приём в школу, проведение собраний и совещаний, разрешение конфликтных ситуаций на работе, культурный и спортивный досуг) и читать профессионально значимые тексты.

К основным требованиям, характеризующим профессионально-ориентированную языковую компетентность относятся:

- владеет профессиональными терминами и понятиями (общенаучная, межнаучная и узкоспециальная терминология на русском языке);
- умеет читать и переводить тексты по специальности;
- может слушать, понимать и конспектировать лекции и сообщения на русском языке;
- умеет письменно оформить и передать необходимую информацию, в частности составлять рефераты, резюме, аннотации, тезисы на русском языке и др.;

- может вести деловые беседы и диалоги профессионального характера;
- знает лингвострановедческие реалии стран изучаемого языка;
- знает разговорные штампы и профессиональные фразеологические обороты;
- употребляет нормы делового этикета;
- сопоставляет русский язык с родным, осознает особенности каждого;
- имеет представление о научно-педагогических достижениях национальных культур (собственной и иной) в развитии общечеловеческой культуры;
- понимает важность изучения русского языка и потребности пользоваться им как средством профессионального общения в условиях вхождения нашей страны в мировое сообщество;
- владеет информационной компетенцией - умеет работать с книгой, учебником, справочной литературой, словарями, может использовать перевод, находить необходимую информацию в библиотеках и Интернете;
- владеет компенсаторными умениями - выходит из трудного положения при дефиците языковых средств за счет, например, перифраза, использования синонима и др.

Нами предложена типовая программа, состоящая из четырех разделов.

Раздел 1 «Профессиональный русский язык, как учебная дисциплина» дает общее представление о профессиональном языке, его структуре и функциях.

Раздел 2 «Введение в педагогическую профессию учителя начальных классов на профессиональном русском языке» позволяет студентам изучить основные общенаучные и специфические термины профессии учителя начальных классов и их употребление на русском языке.

Раздел 3 «Профессиональная психолого-педагогическая терминология на русском языке» знакомит с терминологическим аппаратом основных психолого-педагогических дисциплин: педагогика, психология и развитие, технологии обучения, теория воспитания.

Раздел 4 «Профессиональная методическая терминология учителя начальных классов» позволяет научиться применять узкоспециальные методические термины различных дисциплин начальных классов, адаптироваться в текстах профессионального содержания, осуществлять коммуникацию на профессиональном русском языке.

Дисциплина «Профессионально-ориентированный русский (казахский, иностранный) язык» вводится в высшее педагогическое обра-

зование впервые. Само же понятие «профессиональный язык» прошло длительный период становления и развития. Интерес к специальному языку (языку общения профессионалов) в наше время родился не в среде филологов. Впервые идея о языке для специальных целей появилась в работах чешского исследователя Любомира Дрозда, который назвал этот язык функциональным языком (или языком в специальной функции), представляющим собой подъязык «данного национального литературного языка». Такой интерес исследователей разных специальностей к функциональным разновидностям современных литературных языков возникает как реакция на практические потребности профессиональной коммуникации, когда остро встает проблема гармонизации межязыковых средств, когда появляется необходимость в стандартизации определенных пластов лексики (дабы они были одинаково понятны специалистам, говорящим на разных языках, в процессе профессионального общения).

В работах Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева, Даниленко В., Новиковой Н. В. Виноградов С. И.и др. рассматриваются вопросы становления профессионального языка.

Для педагога начального образования знание профессионального русского (казахского) и английского языков становится необходимым средством общения в профессиональной среде. Данная дисциплина находится на начальной стадии своего становление и имеет перспективы развития.

М. У. Успанова, Л. А. Тусупова, Ж. Б. Иркитбаева

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ» И САМООБРАЗОВАНИЕ

Rupture between the theory and management practice speaks about accruing crisis of administrative thought. Thus the teacher and the manager should organize process of advancement of the trainee and the organization in directions coordination of their vision and the purposes. Formation, management, training methods, professional skills, effective training, self-management, management skill.

Одна из главных проблем сегодняшнего Казахстана – отсутствие управленческих кадров необходимого уровня, поэтому задача повышения качества их подготовки является весьма актуальной. Разрыв между теорией и практикой менеджмента говорит о нарастающем кризисе управленческой мысли.

В настоящее время в большинстве вузов, ведущих обучение по

данной специальности, исходная учебная дисциплина по управлению преподается уже на начальных курсах. Естественно, что основная часть слушателей имеет незначительный жизненный и еще меньший управленческий опыт. В то же время общепризнано, что менеджмент – это и наука и искусство, и что овладение знаниями в этой области невозможно без получения соответствующих практических навыков.

Поэтому результативный менеджер должен научиться овладевать знаниями, умениями и некоторыми практическими навыками не только менеджера, но и самообразования (учения).

Образно говоря, руководитель должен быть не только капитаном "корабля - организации", его штурманом, определяющим направление, рулевым выдерживающим курс, механиком, дающим энергию движения, боцманом, управляющим людьми, но и проектировщиком или реконструктором изменений.

Дидактика (часть педагогики, посвященная обоснованию организационных форм, принципов и методов обучения) традиционного типа позволяет готовить хороших специалистов для репродуктивной (копирующей) деятельности (Тихомиров В.П., 1998 г.) [1, с.68]. Соединение обучения и учения (самостоятельной работы) в лучшем случае обеспечивает усвоение (запоминание) материала. За это в отечественной практике обычно выставляется оценка "удовлетворительно". Хороший студент добивается уровня понимания (может сравнивать и выбирать предложения теории для тех или иных практических ситуаций). Отличная оценка выставляется за достижение уровня владения материалом (копирование знаний и умений, получаемых от преподавателя или из книги в наборе стандартных ситуаций). Однако этого недостаточно, чтобы стать эффективным и компетентным специалистом.

В отношении образования и менеджмента важно получить ответ на вопрос: как впишется обучаемый, менеджер, организация в среду окружения их деятельности? При этом преподаватель и менеджер должны организовать процесс продвижения обучаемого и организации в направлениях большего согласования их видения и целей.

Курс менеджмента в последние годы стал одним из основных курсов при подготовке специалистов по различным отраслям экономики. На его базе читаются многочисленные спецкурсы, например, инновационный менеджмент, финансовый менеджмент и т.п. Поэтому вполне объяснимо появление большого количества учебников по данному курсу. Многие из этих учебников являются переводами признанных за рубежом известных книг. В этой ситуации не только студенту, но и начинающему преподавателю бывает иногда непросто выбрать материал для изучения и структурировать его.

Выходом из подобных затруднений может стать только максимальная структуризация, схематизация, а по возможности, и формализация изложения материала, а в результате его максимальное упрощение, избавление от частностей. Это способствует формированию у студентов некоего стержня освоения материала, где студент уже свободно ориентируется, представляя, к каким проблемам менеджмента могут быть отнесены те или иные вариации изложения и примеры.

Пытаясь найти выход из такого положения, в 1993 г. на отделении международного бизнеса Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова (НГЛУ) начата работа, цель которой – исследование возможности применения новых методов обучения, помогающих студентам, изучающим предмет “Современный менеджмент”, приобрести профессиональные навыки управления. Студент должен осознать, что современный менеджмент - это наука, а не набор произвольных рекомендаций, и увидеть общий, если так можно сказать, "теоретический контур" этой науки, не отвлекаясь на частности.

В настоящее время существуют различные подходы к определению того, что следует понимать под профессиональными навыками менеджера. Наиболее общее определение предполагает, что в эти навыки необходимо включать умение применять на практике все основные методы и приемы, накопленные теорией менеджмента.

Другой подход ограничивает понимание предмета теми навыками, которые вытекают из структуры повседневных управленческих действий руководителя. Менеджер должен уметь выступать, принимать решения, отдавать устные и письменные распоряжения, вести деловые переговоры, внимательно выслушивать собеседника и т.п. Обычно в этот перечень включаются и другие элементы техники личной работы. Встречается и подход, имеющий чисто учебные цели. Согласно данной точке зрения теорию менеджмента можно постигнуть на лекциях, в беседах и с помощью других видов аудиторных занятий. Навыки же будущего менеджера можно получить или на деловых играх в разной форме (в определенной степени это концепция “кейс-стади”), или же в реальной работе, после которой следует снова сесть за парту для обсуждения полученного практического опыта (так действуют, например, при подготовке высших управляющих в ряде учебных заведений во Франции).

Современная концепция эффективного обучения профессиональным навыкам менеджера предлагает иной подход. В начале 90-х годов, когда в НГЛУ началось обучение студентов младших курсов основам современного менеджмента, оказалось, что главная трудность заклю-

чается в отсутствии у слушателей возможности приобрести практические навыки управления. Деловые игры скорее вводили студентов в заблуждение относительно тех реальных проблем, с которыми им придется встретиться на практике. Тогда была сделана попытка ввести в занятия по менеджменту упражнения по самоменеджменту (технике личной работы), чтобы студенты могли научиться управлять собой и своим временем.

В развитии самоменеджмента можно выделить три этапа:

первый – связан с опытом отдельных людей, которые методом проб и ошибок проверяли эффективность различных приемов в технике личной работы. Начавшись в древние времена, он продолжается и в наши дни в жизни каждого человека. Даниил Гранин в повести "Эта странная жизнь" оставил нам яркий пример "накопления личного опыта" героем книги биологом А.Любищевым [2];

второй – обязан разделению труда в этой области. Специализация, являющаяся его следствием, привела к развитию таких способностей, как тренировка памяти, рациональное чтение и т.д. Сегодня разделение труда в самоменеджменте продолжает углубляться. Наряду со ставшими уже традиционными разделами (деловой телефонный разговор и т.п.) предлагаются такие разработки, как управление своими эмоциями, искусство слушать собеседника и др. Несомненное влияние на этот этап развития самоменеджмента оказал прогресс в технических и гуманитарных науках;

третий – обусловлен систематизацией знаний в технике личной работы. Он заключается в определении необходимых отделов этой науки и построении из них взаимосвязанного целого. Возможно, одной из первых работ такого рода является книга признанного классика менеджмента Питера Друкера "Эффективный управляющий"[3 с.125].

Какой метод управления лучше? На этот вопрос современная теория отвечает так: "Нет лучшей системы управления, все хороши применительно к конкретной ситуации".

Главное, что должны получить слушатели в ходе его изучения – умение использовать на практике научный метод, основные элементы которого наблюдение, анализ, синтез. Это позволяет слушателям самостоятельно решать вопросы оптимизации таких управленческих навыков, как умение вести переговоры, принимать решения и др. По желанию преподавателя в данный курс могут быть введены разделы по тренировке памяти, управлению рабочим временем, навыкам работы в команде и т.п., но не как самоцель, а лишь в качестве иллюстрации применения научного метода для решения конкретной управленческой задачи. Кроме того, управление своими ресурсами (физическими, пси-

хологическими, творческими, рациональными, нравственными) с применением системного и ситуационного подходов позволяет студентам применить на практике полученные знания (таблица 1).

Таблица 1. Системно-ситуационный подход применения на практике полученных знаний

Системы управления	**Физическая**	**Нравственная**	**Рациональная**	**Психологическая**	**Творческая**	**Личность**
Саморегуляция	...	...	...	...	Свободные фантазии	Управление собой на бессознательном уровне
Анализ	...	...	...	...	Анализ своих творческих способностей	Постоянная оценка своих действий и способностей
Адаптация	...	...	...	...	“Может быть, вы не генератор идей, а аналитик?”	Приспособление
Рационализация	...	...	...	...	Преодоление психологической инерции	Улучшение своих действий
Развитие	...	...	...	...	Творческое “превращение опасностей в возможности”	Сознательное изменение себя

Например, в одной автомобильной компании был постоянный конфликт между сборочным и штамповочным отделениями. Казалось, их управляющие не могут прийти к согласию ни по какому поводу. При детальном обследовании консультанты нашли, что система премирования порождала конфликтные отношения, так как оба отделения премировались за счет снижения отходов.

К чему побуждала система премирования директоров заводов? Директор штамповочного производства оказывался заинтересованным поставлять сборочному производству предельно минимальные партии деталей. Директор сборочного производства был заинтересован в получении деталей только высшего качества, чтобы уменьшить свои потери. В конечном итоге, сборочное производство видело в штамповочном производстве своего главного врага в проблеме уменьшения потерь металла. По рекомендации консультантов компания изменила систему поощрения. Премироваться стали оба производства совместно за снижение общих потерь в обоих производствах. Через месяц оба

руководителя работали вместе как старые друзья. Через пять лет компания изменила и эту систему премирования, так как старая система не поощряла роста качества продукции.

Определяя человеческие факторы в ситуации, нужно прежде всего идентифицировать мотивацию каждого действующего лица, которая, как в вышеприведенном примере, может вытекать из чисто организационно-структурных отношений.

Методика организации инновационно-творческого процесса образования новых знаний, умений и навыков менеджера рассматривается на этапах интерактивного общения тьютора и обучаемых и самостоятельной работы с конспектом; анализируются особенности дистанционного общения через особый режим проверки домашних работ.

Для достижения вершин в овладении профессией важно "научиться учить и учиться". Поэтому методика обучения и самообразования необходима главным участникам-сторонам образовательного процесса. Преподавателю-консультанту (тьютору) и развивающемуся менеджеру интересны ответы на вопросы: "Каков рациональный образовательный процесс по основным дисциплинам профессии?", "В чем суть профессии и каковы представления о результативном и эффективном специалисте?"

Особенно это необходимо для дисциплин системы менеджмента, в которых требуется образование либо повышение уровня компетентности. Под компетентностью менеджера понимается совокупность трех результатов овладения дисциплиной "Современный менеджмент":

- знания в объеме государственного или профессионального стандарта менеджера второго и третьего уровней образования (бакалавр и специалист), как фактические результаты образования личности в рассматриваемой области знания (науки);
- профессиональные умения и некоторые навыки (автоматически проявляемые умения) как результаты опыта менеджмента и обучения;
- навыки общения и работы в группе обучаемых, как модели организации.

При этом главным мерилом компетентности эффективного менеджера можно считать его предпочтение общению внутри, а не вне организации (с коллегами и подчиненными). Содержательными направлениями компетентности (ее повышения) являются: управление процессами изменения товаров, услуг и систем управления; использование ресурсов; найм и отбор персонала; создание и развитие команд; использование различий и разрешение конфликтов; принятия решений и мотивации деятельности.

Самомотивирующий характер обучения обеспечивается структурой, отвечающей требованиям четырех главных уровней изучения дисциплины «Современный менеджмент» (аудиторно и самостоятельно):

1. Знание теории и исторического опыта дисциплины (элементарно- репродуктивный, первичный уровень ознакомления на основе краткого, сравнительно-проблемного, схематического представления теории по темам дисциплины в форме опорных конспектов). Обучаемый в процессе интерактивного консультирования с преподавателем и в учебной группе должен осуществлять оперативное конспектирование теории, приводить учебные либо реальные примеры ее применения.

2. Понимание терминов, ключевых слов и логической взаимосвязи тем дисциплины.

3. Применение теории в учебной или реальной практике осуществляется на основе комплекса заданий либо исследований по темам дисциплины в форме тестов, ролевых или деловых игр, аналитических схем и таблиц. Они позволяют структурировать опыт применения теории (на видеокассетах, в пособии, самих обучаемых).

4. Использование теории для решения новых задач (в процессах интерактивного учебно-управленческого консультирования в период очного общения преподавателя с обучаемым, а также самостоятельной углубленной проработки теорий опорных конспектов и практики заданий, оформленных в рабочей тетради).

Разделы, подход к содержанию и форме изложения тем предмета «Современный менеджмент» имеют следующее назначение:

- во введении и каждого его раздела должны приводится причины рассмотрения конкретных теорий и материалов, их актуальность и способы изложения;
- цели раздела (перечисляются основные результаты, которые желательно достичь в итоге изучения);
- ключевые слова и термины раздела (представляют минимум остаточных знаний по дисциплине);
- текст раздела (информационный массив с указанием смысловых и ассоциативных связей между понятиями основных разделов рассматриваемой дисциплины). Графическое представление материала облегчает самостоятельное изучение, позволяя как бы "одним взглядом" охватить суть дисциплины;
- ключевые выводы по разделу (используются в целях ускоренного повторения материалов курса при подготовке к зачету или экзамену).

Если мы хотим эффективно подойти к организации учебного процесса, то нам следует начинать со взгляда на него с позиции студентов. Мы не должны задаваться вопросом: "Чему мы хотим научить студента?"

Вместо этого мы должны спрашивать: "Чего бы мы хотели, чтоб студенты могли делать и/или понять после занятия?", "Как это увязывается с потребностями и целями студентов?" Это изменение в акцентах означает, что людей следует учить только: тому, что им требуется узнать (учеба — как этап карьеры, жизни); тому, чего они еще не знают (преподаватель — агент изменений, создающий атмосферу исследования); тому, чему они способны научиться (преподаватель управляет индивидуальными различиями обучаемых в учебной группе).

Процесс работы (проведения занятия, самообразования и т.п.) должен проходить в контуре управления. При этом преподаватель должен играть роль тьютора-наставника, или "играющего тренера", организуя и консультируя процесс самообразования и практического применения теории менеджмента. Поэтому недопустимы и малоэффективны продолжительные лекции информационного типа. Следует лишь поставить в них и решить следующие задачи: вовлечь обучаемых в суть проблем и теорий, ориентируясь на их опыт, учитывая отклики на тему; показать главные направления решения проблем; познакомить с терминологией по теме. Для менеджера роль наставника велика при подготовке резерва на выдвижение и других формах развития персонала.

На рубеже веков расторгаются традиционные психологические "контракты" организаций с их менеджерами. Преданности, послушания, доверительности персонала в обмен на безопасность, служебную карьеру, развитие становится недостаточно. Все это обеспечивали методологии образования и менеджмента адаптивно-репродуктивного (аналогичного копирования и приспособления к внешним изменениям).

На первое место выдвигаются требования знаний и умений работы в условиях неопределенности. Поэтому успехов могут добиться организации и менеджеры, самообучающиеся в направлениях идеальных представлений об их будущем. Менеджеры высшего уровня должны уметь использовать теории для решения инновационных задач. Тем не менее, преподаватель примерно одну треть аудиторного времени дисциплины (не более 20 минут за одно выступление с обязательным диалогом - обратной связью с обучаемыми) посвящает общению со студентами в форме лекции-дискуссии, основанной на взаимном обмене знаниями и опытом в области темы дисциплины.

Для отражения логики аргументации лектора, его разъяснений достаточно записывать лишь цитаты, ключевые слова, примеры, фа-

милии теоретиков и годы первых публикаций по изученной теме. Студент отмечает свои вопросы, комментарии, появившиеся во время лекции. В итоге устраняются обычные недостатки многих лекций: пассивность восприятия (знания от лектора переносятся в стандартный конспект студента, минуя его сознание); необходимость перезаписывания больших объемов информации, имеющейся в учебниках без их осмысления; небольшие возможности для дискуссии из-за чрезмерного количества студентов и недостатка времени.

Рассматриваемый подход соответствует деятельности недирективным методам образования (развития) знаний, умений и навыков. Поэтому в нем применяются методы не традиционной педагогики (в переводе с греческого языка - детовождения), а антропогогики (человековождения) и аутогогики (самовоспитания), или андрогогии (Роджер - 1969 г., Нолес - 1972 г., Гоуд и Хансон - 1981, 1982 гг.) [4 с.41].

Возможность достижения целей образования возрастает при реализации ряда принципиальных условий обучения

1) Предоставление каждому специальных пособий (силлабусов по каждой дисциплине специальности, учебной программы, календарного графика на весь период обучения; междисциплинарных пособий, объединяющих логически или проектно связанные дисциплины специальности с аналогичной структурой).

2) Обучаемым дается возможность увязать собственные цели и задачи с тематикой дисциплины. На это направлены достаточно реалистичные описания конкретных ситуаций и примеры, приводимые преподавателем и опытными студентами. Наибольшие преимущества в этом имеют те, кто изучают дисциплину заочно, очно-заочно (дистанционно). Они могут выполнять задания применительно к проблемам своего рабочего места (организации).

3) Использование положительных норм поведения обучаемых в группе (обратная связь с преподавателем, взаимообмен информацией и опытом, взаимная поддержка, экспериментирование в группе как модели структурного подразделения организации).

4) Включение в образовательный процесс не только интеллекта, способностей, имеющейся компетенции участников, но эмоций. Речь идет о создании неформальной, восхваляюще-ненаказуемой атмосферы занятий. Контролируется личный прогресс обучаемых (не рекомендуется сравнивать успехи одного участника с другим).

5) Перераспределение ролей преподавателя. На первичный план выходит подготовка учебно-методических материалов специального типа и организация особого процесса обучения

6) Сознательное участие в процессе обучения как этапе жизни или

профессиональной карьеры. Мотивация использованием результатов учебы в жизни или в работе, продвижением по службе обеспечивает максимальную вовлеченность в образовательный процесс.

Возможны следующие методы обучения: избегать собственных продолжительных монологов (средний взрослый человек может внимательно слушать примерно 20 минут подряд); использовать соответствующие вспомогательные визуальные средства для освещения основных моментов; использовать примеры из собственного опыта и опыта студентов; поощрять комментарии студентов, вопросы и групповое взаимодействие; использовать аналогии и объяснять что-либо несколькими способами; представлять факты, статистику в интересной для студентов манере (структурированный опыт, видеофильм, суммирование потребностей студентов); использовать задания и упражнения, дающие студентам возможность получить обратную связь; подводить итоги и кратко повторять основные моменты при завершении какого-либо блока занятия, выделяя таким образом окончание определенной части занятия и давая студентам возможность настроиться на следующую часть, связывая с удовлетворением образовательных потребностей обучаемых; использовать вопросы для вовлечения студентов в работу и для проверки понимания ими обсуждаемых тем; соотносить рассмотренные темы с опытом группы; подводить итоги в конце занятия для того, чтобы помочь группе лучше запомнить ключевые моменты.

Важно обеспечить учет особенностей групповой структуры (меняется по целям, этапам), личностных особенностей тьютора (эмоциональность, опыт, полнота знаний), стартового уровня знаний обучаемых, степени конфронтации тьютора и участников (в том числе между обучаемыми).

В реализации методов необходимо учитывать факторы результативности и эффективности. Под эффективностью занятия понимается конкретное представление о том, чего бы Вы как тьютор хотели достичь в его ходе. Цели — это более специфичные, измеримые пожелания, выраженные в терминах того, что студенты должны будут уметь делать или делать лучше в результате работы на занятии. Цели предполагают перечисление навыков, знаний и установок студентов, которые предположительно должны изменяться после занятия.

Цели должны быть сформулированы как можно более конкретно и определенно, поэтому следует избегать таких слов в оценках, как: знать содержание дисциплины (это оценивается как "удовлетворительно", или 40 ... 54 балла); понимать (кроме усвоения и запоминания, даются примеры, что оцениваются как "хорошо" или 55 ... 75 баллов); осознавать (уровень овладения материалами с практическим примене-

нием теории, когда может быть поставлена оценка "отлично", или 76 ... 100 баллов). Вместо этого лучше использовать оценки другого типа, которые легче определить: уметь анализировать, используя специальные техники, известные в теории и практике изучаемой дисциплины; уметь сравнивать разные теории, варианты решения проблем; различать предложения авторов по данному направлению; уметь объяснять, обосновать практическое применение теории в разных ситуациях управления, синтезировать теории.

Недирективное обучение предполагает активное обсуждение книг (методических материалов). С первого занятия тьютор должен дать рекомендации по технике работы с методическими материалами. Для обеспечения эффективности образовательного процесса он должен при проведении лекций, совмещенных с практическим занятием учитывать положения андрагогии.

Тьютору рекомендуется осуществлять следующее: давать студентам возможность высказывать их собственные пожелания, ставить цели (проблемы или задачи), связанные с планируемым занятием деятельностно-интерактивного типа; рассматривать вызывающие затруднения у студентов темы дисциплины, типовые ошибки; связывать цели и программу материала с практическим опытом и реальными проблемами студентов (проводится их опрос с выбором общих проблем); активно вовлекать всех студентов в работу группы, используя данные материалы, деловые и ролевые игры, учитывая этапы развития группы; использовать разнообразные упражнения, задания и формы представления материала; отводить время на предоставление студентам обратной связи по различным элементам лекций и практических занятий; отводить время на обратную связь по итогам темы, используя итоговые доклады и т.п.; предоставлять обратную связь по результатам предыдущего занятия, подчеркивая индивидуальный прогресс обучаемых; рассматривать любые проблемы/опасения студентов, связанные с написанием следующего задания/проведением занятий; рассматривать как можно больше практических примеров, иллюстрирующих материалы курса (приводимых как тьютором, так и студентами); использовать соответствующие визуальные средства представления информации (видеофильмы, реклама для презентаций докладов и т.п.); опираться на опыт группы, создавая "поддерживающий" климат группы; делать обзор программы следующей темы, суммируя потребности обучаемых, уточняя их цели, учитывая личностные и групповые успехи; давать студентам возможность вносить свои предложения по поводу программы следующего материала.

Это не только способствует повышению интереса и мотивации студентов, но и помогает уменьшить различия между ожиданиями и

целями студентов и собственными ожиданиями и целями преподавателя, связанными по поводу их активного участи в процессе.

Поэтому преподаватель обязан планировать структуру учебного материала дисциплины, используя особые плановые инструменты.

Они должны действовать так, чтобы студенты: знали назначение, цели и проблемы конкретного материала (желательно связанные с целями студентов); знали заранее, что они собираются достичь, выполняя то или иное задание/упражнение (для вовлечения в образовательный процесс); могли связать материалы дисциплины с тем, что они уже знают (для этого проблемы и примеры, приводимые тьютором должны быть реалистичные); имели мотивацию прилагать необходимые усилия для работы с темами (должна быть связь тем со знаниями и опытом студентов); знали, как им работать с материалами курса после предложенного материала, например, знали бы, как подойти к написанию задания, выполняемого внеаудиторно; активно участвовали в обсуждении материалов курса, а не просто читали, смотрели или слушали (обеспечивается неформальная атмосфера занятий); получали конструктивную обратную связь по своей работе на учебных материалах и по своим заданиям; получали помощь в осмыслении и пересмотре своего подхода к обучению.

Выбор тем для занятий определяется рабочим планом. Студенты получают план курса, в котором отражены основные события программы изучения курса. Многие тьюторы также заранее раздают своим студентам перечень тем, которые они предполагают рассмотреть на каждом занятии. Это весьма полезная практика, поскольку, если рассчитываеть на активное участие студентов в работе, имеет смысл заранее поставить их в известность о предстоящей повестке дня занятия.

При планировании перечня тем, которые будут рассматриваться на занятиях, следует принимать в расчет "моменты", представленные в плане курса, а именно: время, отведенное в плане курса для чтения книг, аудио- и видеоматериалов и настоящих материалов; даты сдачи контрольных и курсовых работ; дату проведения зачета (экзамена); время, отводимое не подготовку к экзамену и консультации.

Предварительная подготовка студентов к занятиям может принимать различные формы, и, чтобы быть эффективной, в каждом конкретном случае она должна полностью соответствовать программе и быть ее составной частью.

Здесь приводятся несколько примеров такой предварительной подготовки: заранее, до занятия, дать студентам прочесть какую-либо статью, учебную ситуацию или поставить перед ними определенную проблему. Попросить их подготовить свои ответы и идеи, которые в

ходе занятия могут использоваться в качестве отправной точки для группового обсуждения; попросить студентов при чтении материалов курса сформулировать свои рабочие проблемы, связанные с определенными темами, которые затем будут обсуждаться на занятии; попросить студентов подготовить собственные небольшие учебные ситуации для обсуждения их на занятии; опросите их отыскать и принести на занятие интересные вырезки из газет/журналов, имеющие отношение к темам следующего занятия.

При проведении первого занятия перед тьютором стоят следующие цели: установить контакт со студентами и студентов друг с другом; вселить в студентов уверенность; поощрить взаимодействие студентов друг с другом и создать группы взаимопомощи; установить основные правила последующего взаимодействия; повысить мотивацию студентов к обучению; объяснить саму систему обучения; сделать обзор курса; предоставить дополнительную практическую информацию по своему усмотрению; выявить потребности студентов и обозначить, каким образом они могут быть удовлетворены в ходе дальнейшего обучения.

Каковы ограничения использования учебных ситуаций?

Основное ограничение связано с тем, что они могут восприниматься студентами как отвлечение от жизни и несколько академичные, поскольку предполагают анализ и обсуждение чужой ситуации или проблемы. Из этого следует, что необходимо подбирать материал, способный вызвать наибольший интерес у студентов, и организовать работу над ним так, чтобы обеспечить их активное участие (например, с помощью таких методов, как мозговой штурм, дискуссии в малых группах, ролевые игры и т.д.).

Определение проблемы является решающей стадией, как и при решении любой задачи. Ясно, что если проблема неверно определена, то и полученное решение в лучшем случае будет решением другой проблемы. В то же время, все становится на свои места, если проблема правильно поставлена, то есть определена и описана.

Часто именно определение проблемы оказывается наиболее трудным для студентов. Это связано с целым рядом причин.

Во-первых, в реальной ситуации действует много участников. У каждого из них есть свое видение ситуации, свое представление проблемы. Поэтому, прежде всего, необходимо выявить обладателя (обладателей) проблемы, то есть осознать, чью проблему необходимо решать. Затем понять, как эта проблема выглядит с точки зрения ее обладателя и других вовлеченных лиц, в чем она заключается для них. При этом необходимо помнить, что и у студентов (на практике - груп-

пы аналитиков, консультантов) также имеется свое видение, представление, наконец свои предрассудки и стереотипы, свой груз прошлого опыта, которые могу «отягощать» их восприятие.

Во-вторых, необходимо выделить соответствующие факторы действующие в проблемной ситуации, то есть те факторы, которые имеют существенное значение.

В-третьих, нужно убедиться в том, что на самом деле выявлена проблема, а не ее симптом или поверхностное расхожее представление о проблеме. Очень часто люди сознательно или бессознательно имеют дело не с самой проблемой, а ее проявлениями.

Литература

1. Тихомиров В.П. Дистанционное обучение: история, экономика и тенденции //Дистанционное образование. - 1997. - №2.

2. Даниил ГРАНИН. Эта странная жизнь. М. Изд-во "Советская Россия". 1974.

3. Питер Ф. Друкер. Эффективный руководитель. Изд-во Вильямс. 2007

4. Управление развитием и изменением: Осмысление современного менеджмента//Д.Бэтсли и др. - М.: МЦДО «ЛИНК», 2005

К. К. Ахметова

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ

Мақалада үздіксіз білім алу жүйесінде (курстық және курсаралық) Астана қаласы педагогтарының біліктілігін жетілдіру барысында педагогтың кәсіби өсуінің көрсеткіші ретінде сынақ кітапшаларының жасалуы мен оны енгізудің ұйымдастыру-әдістемелік аспектілері қаралған.

Кілт сөздер: педагогтың кәсіби өсуі, біліктілікті жетілдіру, мониторинг, педагогтың үздіксіз білім алуы, педагогтың шығармашылық ізденісі, өзін-өзі дамытушы тұлға, өзін-өзі бағалау, өзіндік талдау.

The article deals with the organizational and methodological aspects of the development and implementation of reckoning books as a monitoring of the increasing the qualification in an united system of uninterrupted education (coursework and intercourse work periods) and the process of training teachers in Astana.

Keywords: career teacher training, monitoring, uninterrupted education, artistic creativity of the teacher, self-developing personality, self-assessment, self-analysis.

Одним из приоритетных направлений Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы является переход к 12-летнему образованию. В связи с этим возрастает роль личностно-профессиональной готовности педагога к деятельности в условиях обновления содержания образования [1]. Каждый учитель должен иметь право и возможность выстраивать собственную стратегию профессионального роста. Формы повышения квалификации должны строиться на принципах субъектной ориентации, опережающего характера, гибкости и вариативности, преемственности и согласованности, учета изменяющихся требований к системе образования и профессиональной деятельности учителя [2].

В связи с этим разработаны зачетные книжки, основная цель которых – мониторинг хода повышения квалификации в единой системе непрерывного образования (в курсовой и межкурсовой периоды). В зачетной книжке фиксируются все виды и формы повышения квалификации: курсы, участие в семинарах, мастер-классах, творческих отчетах, конференциях, открытых уроках, достижения учителя и учащихся и т.д. По задачам, характеру и основным функциям отслеживания мониторинг является педагогическим. В ходе педагогического мониторинга получаемая информация должна способствовать повышению педагогического уровня взаимодействия между различными

субъектами образовательного процесса, а также создавать условия для самовоспитания и саморазвития этих субъектов. Только на основе информации о педагогической деятельности можно осуществлять управленческую деятельность. В данном случае, педагогический мониторинг является основой для управленческого мониторинга. Мониторинг повышения квалификации педагога может создать, в первую очередь, для самого педагога матрицу его педагогической компетентности [3, с.75].

Теоретической основой при разработке зачетной книжки являются основные принципы, составляющие основную концепцию становления и развития системы непрерывного образования педагога, тесно связанные между собой:

Открытость – это свойство любой педагогической системы, характеризующееся постоянным информационным обменом с окружающей социальной средой; при этом эффективность функционирования системы обусловлена степенью ее открытости.

Гуманизация предполагает создание комфортных условий получения непрерывного образования, при котором осуществляется совместное творчество обучаемых и обучающихся (субъект-субъектное взаимодействие) в режиме взаимообучения, взаимообогащения, эмоционального положительного общения.

Интеграция – один из основных принципов, лежащих в технологии отбора содержания образования. Интеграция знаний в науке и в образовании выступает одним из способов повышения гибкости, мобильности науки и образования в условиях непрерывно меняющегося окружающего мира и знаний о нём.

Дифференциация – принцип, диалектически противоположный интеграции. В науке тенденция дифференциации проявляется, в первую очередь, в увеличении научных отраслей, научных направлений, научных дисциплин.

Принцип системности обеспечивает системную организацию непрерывного образования на основе всех его компонентов: цели, задач, содержания, методов, форм, педагогических технологий, средств обучения, различных видов учебной деятельности.

Принцип регионального компонента предполагает учёт в системе непрерывного образования регионального компонента.

Принцип непрерывности вытекает из постепенности и этапности становления и развития интеллектуальной и научно-исследовательской культуры.

Принцип демократизации и всеобщности имеет два очень важных аспекта. С одной стороны, он предполагает доступность и многообра-

зие содержания, методов и форм его представления людям любого возраста в виде образовательных услуг любого вида, любого уровня в зависимости от потребностей, интересов и возможностей человека.

Принцип преемственности предполагает учёт психолого-педагогических особенностей восприятия изучаемого материала, использование адекватных методов и форм обучения, воспитания и развития, отбор содержания, обеспечивающего целостное, системное восприятие закономерностей, тенденций и проблем окружающего мира.

Принцип гибкости, альтернативности и вариативности образования предполагает разнообразие образовательных программ, способность коррекции их содержания, выбор темпа и сроков обучения [4].

Впервые зачетные книжки были введены в 2006 году на очно-заочных, 108 часовых, 3-этапных (установочный, заочный, итоговый) курсах. Эти зачетные книжки раскрывали содержание одного курса и были как бы одноразовыми, поэтому изначально планировалось сделать их на пять лет. Идея была принята, зачетные книжки были апробированы. В настоящее время зачетные книжки усовершенствованы с целью, чтобы они служили учителю как путеводитель качества повышения квалификации в течение трех лет.

На протяжении всей жизни педагог обучается на курсах, участвует в различных семинарах, творческих отчетах, проводит открытые уроки и т.д., систематизацию которых он проводит только вовремя аттестации. Имея при себе перечень пройденных курсов педагог может их анализировать и выявить потребность в изучении новых проблемных тем повышения квалификации. Зачетные книжки могут использовать администрации организаций образования, на основании которой они смогут системно планировать научно-методическую работу, а также по предварительно установленному графику направить своих учителей на городские, республиканские, зарубежные курсы повышения квалификации. Из-за отсутствия точной информации администрации организаций образования направляют одних и тех же педагогов по несколько раз, а общая картина качества повышения квалификации выглядит на уровне средней. Нарушаются субъект-субъектные отношения между самими педагогами, что может в целом также отразится на микроклимате коллектива.

Как было сказано выше, при разработке зачетной книжки учитывались социальные предпосылки современного общества, теоретические и практические основы деятельности педагога, которые меняются в связи с новыми требованиями содержания образования. В отличие от стандартных зачетных книжек, данная зачетная книжка имеет творческий характер, так как в нем прослеживается творческое созидание

педагога, конечным результатом которого является профессионализм. Педагог заполняет соответствующие графы разделов зачетной книжки: повышение квалификации на курсах, повышение квалификации в межкурсовой период. В разделе «повышение квалификации в межкурсовой период» графу «оценка куратора» заполняет организатор данных мероприятий. Так, например, на семинарах не всегда выдается сертификат. В данном случае он может сам фиксировать все семинары, в которых участвовал и определить для себя качество участия, при заполнении книжки, указав степень участия (в качестве слушателя, выступления и т.д.). Самооценка и оценка куратора являются значимыми показателями для педагога в качестве определяющего его как как саморазвивающуся личность. Таким образом, педагог не только может регулировать свои достижения по участию в семинарах, но и иметь право на выбор интересущих его проблемных тем, следить, чтобы не было повтора тем. Учитель имеет возможность последовательно подойти к изучению того или иного вопроса: осмыслить, проверить себя на практике, провести самоанализ

По истечении 3-х лет подводятся итоги выполнения повышения квалификации педагогов, дается оценка уровней профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации и выдается итоговый сертификат (бронзовый, серебряный и золотой). При подведении итогов выполнения плана повышения квалификации учитываются: количество и своевременность прохождения курсов, соответствие их проблемам современности; оценочные показатели по курсам; степень участия педагога в семинарах (выступления с докладами, разработка образовательных программ, проектов); особые записи в зачетной книжке (распространение передового педагогического опыта, внештатное лекторство, разработка авторской программы по предмету); количество курсов, семинаров и. т.п. Больший приоритет отведен качественным показателям.

В феврале 2011 года институтом было объявлено подведение итогов по зачетным книжкам 2008-2010 г.г. на определение лучших зачетных книжек. По результатам подведения итогов повышения квалификации проведен конкурс «Лучшая зачетная книжка педагогов организаций образования города Астаны». Работниками института было изучено содержание зачетных книжек по количеству и их соответствию проблемам современного образования курсовых и межкурсовых мероприятий городского, республиканского, международного уровней. Также было изучено содержание зачетных книжек по активности участия педагога в проектах, мастер-классах, разработке пособия, выставках, участие в конкурсах, членство в жюри, работа с одаренными

детьми, сотрудничество с Российским центром, выступления на семинарах и т.д. Например, Гушт Н. Ф., психолог средней школы №41, стаж 21 год, за три года прошла 5 курсов ИПК, 5 международных курса Педагогического Университета «Первое сентября» и Факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова по образовательной программе «Психологические особенности проблемных детей», 29 межкурсовых мероприятий городского, 3 – республиканского, 1 – международного уровней. Содержание данной зачетной книжки как в количественных, так и в качественных показателях отражает активность учителя во всех видах межкурсовой работы, а также обучение на международных курсах. Кылышбаева К. А., учитель казахского языка и литературы гимназии №5, стаж 30 лет. Необходимо отметить, что у Кылышбаевой К.А. при рассмотрении зачетной книжки прослеживалась работа с одаренными детьми, участие на республиканских семинарах, конференциях, международном курсе по проблемам государственного языка. В целом содержание данных зачетных книжек показывает рост профессонализма учителя и заслуживает золотого сертификата.

Серебряный сертификат выдается педагогу за активное участие на курсах, семинарах городского, республиканского масштаба. Бронзовые сертификаты были определены за содержательность и результативность участия в межкурсовой работе. Также за результативность участия в межкурсовой работе по предмету зачетные книжки учителей школ, преподавателей колледжей отмечены в номинации «Успешное самообразование». В школе-гимназии №10 в 2008 году проведено анкетирование педагогов по тесту «Самооценка методологической культуры по В.И. Андрееву». При проведении повторного анкетирования и сравнения результатов, рост методологической культуры учителей за три года повысился на один, два уровня. По зачетным книжкам также можно было проследить достоверность результатов данного анкетирования. В ходе подведения итогов из 42 зачетных книжек педагогов были определены обладатели золотого, серебряного, бронзового сертификатов, а также номинации «Успешное самообразование».

Таким образом, внедрение зачетных книжек в процесс повышения квалификации показал позитивный резонанс у педагогов города. Небольшой охват сдачи зачетных книжек в институт педагогами организаций образования показывает недостаточное понимание значимости зачетных книжек, в первую очередь, администрации. Возможно недостаточное разъяснение практической значимости зачетной книжки для учителя институтом. Умение оценить свои достижения в графе «самооценка» по участию в мероприятиях помогли педагогу органи-

зовать себя на более высокий уровень успешности, реализовать свой возможный творческий потенциал.

В Законе «Об образовании» определены роль и место педагога в обществе как человека «особого статуса», которому государство должно создать «условия для осуществления профессиональной деятельности» [5]. Поиск новых подходов в системе повышения квалификации обеспечит в будущем личностный и профессиональный рост педагогов, что обеспечит качество образовательного процесса и повышение социального статуса педагога в обществе.

Использованная литература

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы.

2. Концепция 12-летнего среднего общего образования в Республике Казахстан (Постановление Коллегии МОН РК за №3.1. от 21.12.2005 г).

3. Матрос Д., Полев Д., Мельников П. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. Народное образование.- 2000, №8, с.75

4. Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан // Менеджмент в образовании.- 2006 г., № 2.

5. Закон РК «Об Образовании», ст.8,п.1; гл.7.ст.50, от 27.07 2007г.

С. О. Бачурина

ГУМАНИТАРНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, субъект, субъектность, субъектная позиция, субъектный опыт, формирование субъектности педагога, гуманитарные методы, текстуально-диалогическая технология

Humanitarian methods of teacher's subjectivity development in the conditions of teacher's professional growth

Abstract: Topicality of teacher's professional growth and subjectivity development in them from point of view of humanitarian-anthropological approach substantiated. Notions "subjectivity of the teacher", "subjectivity position of the teacher", "subjectivity experience of the teacher" are considered. The text-dialog technology as a system of humanitarian methods of teacher's subjectivity development revealed.

Keywords: teacher's professional growth, subject, subjectivity, subjectivity position, subjectivity experience, teacher's subjectivity development, humanitarian methods, text-dialog technology.

Модернизация, инновационные процессы, происходящие сегодня в системе среднего и высшего образовании, обусловливают появление

педагога, занимающего субъектную позицию в профессии и культуре. Не простого исполнителя новых приказов «сверху», а субъкта-творца ждет современное образовательное учреждение, стремящееся к инновационному развитию. Именно такой педагог способен осуществлять «инновационное образование» (С.В. Тарасов), которое отличается от традиционного «поддерживающего обучения», имеющего дело с уже известными и повторяющимися точками зрения, правилами, методыми. Для инновационного образования характерно два принципа: принцип предвидения - противопоставление адаптации как пассивному приспособлению; принцип участия - вовлеченность личности в процессы принятия решений [5; с. 71-72]. Это актуализирует особые способности и качества педагога, являющегося субъектом инновационной деятельности, педагогического общения, самосознания, саморегуляции, самообразования.

К сожалению, в педагогической практике, в условиях реализации традиционной внесубъектной (предметоцентрированной) модели образования, еще сильны тенденции консерватизма, инертности, рутины, стереотипного мышления. По словам Л.М. Митиной, многие учителя несут в себе риск деформаций учащихся. Немало фактов эмоционального выгорания педагогов, повышенной конфликтности, тревожности (В.В. Бойко, А.Н. Моховиков, А.М. Прихожан, Т.В. Форманюк и др.). Также наблюдаются случаи профессиональной деформации, которая сопровожается усталостью, монотонностью, длительной психической напряженностью, кризисами профессионального развития (А. К. Маркова). Все это свидетельство недостаточной сформированности субъектной позиции и субъектного опыта педагогов, являющегося опытом «пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет» (И.С. Якиманская).

В педагогической среде можно нередко слышать мнение: «От нас ничего не зависит». Это, образно говоря, позиция «маленького человека». Будучи только носителем должностного функционала, педагог не сможет участвовать в решении сложных задач, стоящих сегодня перед образованием. В рамках нашего исследования мы провели широкую диагностику педагогов Волгограда и области (использовались наблюдение реального поведения и взаимоотношений, беседы, личностные опросники, проективные методики), которая позволила определить степень проявления субъектности у педагога и показала довольно уд-

ручающую картину. Обобщая данные, можем сказать, что большая часть обследованных педагогов школ (87 % из 126 чел.) признались, что находятся в заданных рамках, в постоянном напряжении и им, занятым подготовкой детей к ЕГЭ и исполнением инструкций, спущенных «сверху», не хватает времени на творческую работу и проявление своей инициативы. Воспитатели детских садов (95 % из 157 чел.) признались, что не обладают достаточными знаниями о развитии внутренних психических структур детей и испытывают затруднения в выборе педагогических методов работы с «трудными» детьми. Есть также данные о том, что педагоги не осознают в полной мере свои роли и идентификации («няньки», «надсмотрщика», «массовика-затейника», «контролера», «матери», «педагога» и т.п.). Обследование слушателей факультета повышения квалификации работников образования (180 чел.), которую мы проводили с целью выявления отношений педагогов к возможности реализации идей гуманитарного подхода и гуманитарных образовательных технологий, показало, что подавляющее большинство из них (72 %) признали отсутствие у себя таких возможностей. Вот некоторые из ответов, свидетельствующих о низком уровне сформированности субъектно-творческой позиции педагогов: «Я должен дать большой объем материала. По регламенту занятий нет времени на анализ подхода, не пройдем материал. Рамки заданы. Госстандарт. Надо все успеть. Гуманитарные технологии требуют времени, а его нет» (слушатель Г.); «Учитель, который себя не сломает через коленку, – это не учитель» (слушатель И.). Наблюдения за слушателями позволили нам также сделать вывод о том, что многие из них не воспринимают курсы повышения квалификации в системе своего целостного образования. На вопрос «Чего ждете от наших занятий?» нередки ответы: «Что дадите», «Что-нибудь новенькое». Все вышесказанное подтверждает факт слабой сформированности у педагогов субъектного опыта и субъектной позиции в профессии, в образовании и в своей жизнедеятельности.

Интересные результаты, которые получены на достаточно большой выборке в разных регионах России, приводит И.В. Вачков: оказывается, постепенно, с каждым годом профессионализации и накопления педагогического опыта в психике учителей происходили негативные изменения, свидетельствующие о профессионально-личностной деградации. «Через 20 лет работы в школе примерно 80% (это 42-43-летние женщины) оказываются в ситуации профессиональной стагнации: подлинно профессиональной стагнации и стагнации личностного развития» [3; с. 39]. Стагнация (застой) – это тоже существенный показатель несформированности субъектной позиции.

Таким образом, сегодня существует реальное противоречие меж-

ду необходимостью реализации в педагогической практике идей инновационного развития образовательных учреждений, повышения качества образования, личностного, гуманистического, гуманитарного подходов и неготовностью педагогов к субъектной позиции, обеспечивающей личностную, твореческую, ответственную включенность в процесс реализации этих идей. Снятие данного противоречия возможно за счет обновления содержания, методов и форм повышения квалификации педагогов.

Повышение квалификации педагогов необходимо, как утверждает С.Г. Вершловский, рассматривать в контексте непрерывного образования взрослых. В работах И.С. Батраковой, Л.Н. Горбуновой, И.П. Цвелюх, А.Н. Кузибецкого, Л.И. Саляховой, О.Г. Прикота, Е.Ю. Рубинштейн, К.М. Ушакова, И.Д. Чечель и других подчеркивается необходимость изменения системы повышения квалификации и создания условий для развития у слушателей инициативности, исследовательской компетентности, рефлексии, способности к профессионально-личностному развитию. Но пока еще такие изменения носят несистемный, эпизодический характер. Причины здесь заключаются в том, что программы курсовой подготовки слушателей, как показал анализ, разрабатываются, преимущественно, в одностороннем порядке, без участия самих слушателей и имеют предметно-информационное содержание. Они реализуются в логике развертывания предмета, а не в логике образовательной ситуации конкретного педагога. Налицо издержки традиционной (узконаправленной и «завершенной») курсовой подготовки педагогов, которая оправдана в целях изучения тех или иных профессиональных компетенций, но недостаточна для того, чтобы формировать субъектность педагога как личностное качество.

Проблема повышения квалификации педагогов – это не вопрос наращивания тех или иных предметных знаний или освоения новой информации, а проблема осмысления себя и ребенка как субъектов культуры, как авторов (соавторов) своего образования. Она касается расширения профессионального сознания и формирования готовности к созданию условий для целостного (полноценного) развития ребенка, для проектирования своей «человекосообразной» педагогической системы. А значит, процесс повышения квалификации педагогов должен разворачиваться в логике гуманитарных образовательных технологий, особенностью которых является то, что субъектный опыт является их компонентом содержания и результатом.

Итак, очевидна актуальность формирования у педагогов в условиях повышения квалификации опыта субъектности. Что собой представляет педагог как субъект профессионального действия и его субъ-

ектность как личностное качество? Отвечая на этот вопрос, мы обратились к многочисленным исследованиям отечественной психологии и педагогики, в которых раскрыта сущность человека как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др), субъекта образовательной и педагогической деятельности (С.В. Белова, Н.М. Борытко, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Сериков и др). Быть субъектом, по В.И. Слободчикову, означает быть носителем предметно-практической деятельности, распорядителем своих душевных сил, своей субъективной реальности.

Ведущая способность субъекта - это способность к осознанию своего внутреннего мира, своих действий и поступков, к взаимообусловленным преобразованиям себя и широкой окружающей действительности, включающей как объекты материального мира, так и систему социальных отношений. Субъектность – это личностное свойство педагога. Она понимается не только через категории активности, деятельности, но и через категорию отношения человека к себе как к деятелю. Структура личностного свойства субъектности имеет свою специфику в зависимости от профессиональной деятельности человека. В нее входят такие компоненты как: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие.

В нашем исследовании мы рассматриваем проблему формирования субъектности педагога в контексте гуманитарно-антропологического подхода (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков и др). С позиций данного подхода перед образованием стоит задача «развития родовых, базовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собстенную человечность» [4; с. 19]. Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это, по В.И. Слободчикову, ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, это поиск средств и условий становления полного человека: как субъекта собственной жизни, личности во встрече с Другим, индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия. Следовательно, накопление субъектного опыта педагога предполагает опыт осознания им себя как субъекта профессиональной деятельности, профессиональной общности, профессионального сознания. В центре нашего внимания педагог, являющийся субъектом целостного образования, связанного с ценностями развития «человеческого в человеке». Соответственно, накопление такого опыта в условиях повышения квалификации возможно при ус-

ловии реализации гуманитарных методов образования.

Напомним, что метод понимается как путь исследования или познания. В образовании это: способ деятельности педагога и ребенка; совокупность приемов и операций по решению конкретной задачи; путь, по которому учитель ведет ученика от незнания к знанию; система педагогических и учебных действий. Методы классифицируются по источнику знания (слово, образ, действие); по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые, исследовательско-проективные; по дидактической задаче (усвоение знаний, совершенстование знаний, развитие навыков, творческая деятельность); по характеру участия обучающихся (активное участие в работе с материалом на основе личных впечатлений, переживаний, чувств, создание ситуаций, в которых обучающиеся выражают себя, создают картины, фильмы и т.п.); по характеру педагогического влияния (непосредственное воздействие, немедленное реагирование (прямое), создание ситуаций (косвенное); убеждения; внушение; личностное влияние.

Говоря о гуманитарном методе, мы имеем в виду исследование и познание человека, способов человекосообразной деятельности. Тогда все – и характер деятельности, и специфика дидактических задач, и особенности влияния на личность – подчиняется принципу гуманитарности, который состоит в единстве невмешательства во внутренний мир другого человека и одновременном «экологическом» влиянии на его ценностно-смысловую сферу. Мы имеем дело с гуманитарными феноменами (содержанием, системами, технологиями), проектирование которых основано на текстуально-диалогическом принципе (С.В. Белова). Согласно данному принципу, предметной областью образовательного процесса является текст, а методом познания – диалог [1]. Образовательный процесс предстает здесь как текстуально-диалогическая технология, которая заключает в себе систему гуманитарных методов, способствующих формированию субъектности педагога.

Исходя из того, что субъект является «пристрастным сценаристом своих действий», «режиссером», которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя (А.К. Осницкий), мы рассматриваем возможность создания авторских продуктов культуры как элементов своеобразного «сценария жизни». Речь идет о тексте как авторско-адресной знаковой стуктуре, которая выступает в качестве основного предметного материала педагога в процессе формирования субъектности в условиях повышения квалификации. Именно текст позволяет объективировать те или иные проявления субъектности личности. Он позволяет обна-

руживать их и работать с ними как с «объектами». Это согласуется с идеей того, что субъектность может быть обнаружена в отношении к вещам, знакам, событиям, явлениям, людям и самому себе и проявляется в действиях, когда человек превращает их в объект (конструкцию) целенаправленных преобразований: начинает рассматривать, анализировать, комбинировать, использовать их в качестве средства [2]. По сути, вопрос о развитии субъектности и есть вопрос о развитии инструментария, развитии средств объективации.

Итак, мы рассматриваем тексты в качестве такого инструментария. А диалог с текстом – это форма и метод образовательной деятельности педагогов, которая направлена на становление их субъектности. В ситуации диалогического восприятия и анализа «чужого» текста, создания и рефлексии своего текста личность накапливает опыт авторства в культуре. Опыт подобной работы (то есть опыт текстуально-диалогической деятельности), имеет свою логику.

В построении этапов текстуально-диалогической деятельности педагогов в процессе повышения их квалификации мы руководствовались, с одной стороны, знанием о становлении субъектности, субъектной позиции и развитии субъектного опыта, с другой стороны, пониманием сфер, в которых проявляет свою субъектную активность педагог. Нами проводилась опытно-экспериментальная работа на базе факультета повышения квалификации работников образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, которая подтвердила нашу гипотезу о том, что субъектный опыт педагога эффективно формируется в траектории последовательного восхождения (это можно считать уровнями сформированности субхектной позиции): субъект учебного действия (педагог в роли Ученика) - субъект профессионального действия (педагог в роли Учителя) – субъект личностно-профессионального развития (педагог в роли Автора Культуры).

На первом, субъектно-ситуационный, этапе слушателям предлагалось изучение собственного поведения в образовательной деятельности и рефлексии своей позиции субъекта учебного действия. Ведущим видом деятельности было восприятие и анализ того или иного действия в учебной ситуации. Субъектность обнаруживалась в так называемых «учебных текстах» - знаковых системах, в которых содержится информация о ценностно-смысловых отношениях между субъектами (авторами и адресатами) образовательного процесса. «Мой герб», «Мое поведение на сегодняшнем занятии», «Мой вклад в данное занятие», «Я – слушатель курсов», «Я – собеседник», «Мой запрос к учебной ситуации» - примеры подобных текстов, позволяющих анализировать ценностно-целевую направленность педагогов и соотнести ее с собственной образовательной деятельностью. Создавая такие тексты,

педагоги учились выстраивать диалогические отношения друг с другом и анализировать ситуации контекста своего образования (повышения квалификации). На втором, субъектно-профессиональном, этапе педагоги учились анализировать ситуации контекста собственной профессиональной деятельности, системы своих профессиональных ценностей и отношений с детьми. Они работали с «профессиональными текстами», которыми могут быть выступления, сценарии учебного занятия, описание педагогической ситуации. Такие тексты содержат информацию об отношениях между субъектами педагогической деятельности. «Мой рабочий день», «Вопросы моему руководителю», «Я – подчиненный у самого себя», «Диалог с трудным ребенком», «Конфликтная ситуация» - это тоже примеры таких текстов. Здесь в центре внимания было исследование своей субъектной позиции в ситуации общения с ребенком, позиции субъекта профессионального действия. Третий этап, субъектно-интегративный, был посвящен опыту рефлексии своей субъектной способности управлять собственным личностно-профессиональным развитием, быть менеджером своей жизни, проектировать свою уникальную систему самообразования и повышения квалификации. Речь об опыте субъекта личностно-профессионального развития. Педагоги на данном этапе работы учились интегрировать множественные знания в свою единую систему, проектировать и анализировать программы своего развития. Программы и проекты такого плана представляют собой «личностно-проектировочные тексты» – сообщения об отношениях между субъектами личностно-профессионального развития.

Опытно-экспериментальная работа позволила нам сделать вывод, что формирование у педагогов субъектного опыта требует, с одной стороны, серьезного учета их индивидуально-субъективных особенностей, с другой стороны, пересмотра содержания и форм повышения квалификации, связанных с совместным проектированием диалогических ситуаций общения, познания, обучения, деятельности, рефлексии, управления.

Результативность апробированной нами системы гуманитарных методов формирования у педагогов субъектного опыта прослеживается в улучшении качества их профессиональной деятельности, возрастании интереса к профессии, повышении творческой инициативности, снижении тревожности и преодолении синдрома профессионального выгорания, росте активности в управлении своим профессионально-личностным развитием.

Библиографический список

1. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКиПРО, 2006.

2. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопр.психол. 1992. № 1 — 2.
3. Психология и педагогика: пространство взаимодействия. Материалы «круглого стола» «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». М.: Школьные технологии, 2010.
4. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
5. Тарасов С.В. Постдипломное педагогическое образование в соврменном инновационном процессе /Размышления о постдипломном образовании/ Под ред. И.С. Батраковой, Т.В. Щербовой. – СПб., 2006.

И. В. Бобрышева

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

The article is aimed at studyng the problems of the educational model based on the humanitarian and antropological approach. The specific of forming the humanitarian competence of a teacher is shown.

Ключевые слова: гуманитарная модель образования, профессионализм педагога, профессиональное образование

Key words: humanitarian model of education, professionalism of a teacher, professional education.

Изменения, в которых нуждаются сегодня педагогическая теория и практика, продиктованы необходимостью перехода от предметоцентрированной к гуманитарной модели образования. Отличие их в том, что первая направлена на изучение учебного предмета как такового и обеспечивает формирование предметных знаний, а вторая связана с самопознанием личности, изучающей тот или иной предмет, с формированием родовых, базовых способностей человека, с опытом саморазвития целостного человека [1]. В современных условиях духовного кризиса, когда в обществе нарушен «техно-гуманитарный баланс» (А.П. Назаретян), такой опыт особенно важен [2].

Сегодня наблюдаются тенденции совершенствования системы образования, связанные с процессами гуманитаризации (С.В. Белова, В.И. Данильчук, И.А. Колесникова, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков и др.), гуманизации (Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, И.Д. Демакова, Н.Е. Щуркова и др.), становления субъектности личности и получения целостного социокультурного опыта (Н.М. Борытко, Н.И. Непомнящая, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). В этих условиях актуален вопрос о новом типе педагога – «профессионала-антропотехника» (В.И. Слободчиков), способного реализовывать гуманитарную модель образования [3]. Отсутствие готовно-

сти к ее реализации у педагогов является причиной того, что школьное образование продолжает обеспечивать преимущественно «предметные» результаты, тогда как стандартами нового поколения определены также результаты «метапредметные» и «личностные»[4].

Проведенный в рамках исследования анализ профессиональной деятельности, мировоззрения и личностной позиции педагогов девяти общеобразовательных школ Волгограда, Волгоградской области и Калмыкии (843 чел.) позволил обнаружить, что большинство из них (98%) признают необходимость гуманитаризации образования, но на практике 94% учителей не имеют четкого представления об этом процессе и понимания феноменов субъективной реальности, не учитывают их в своей работе. Как показал анализ 246 уроков и многих ситуаций общения учителей с учащимися, 97,3% учителей продолжают оставаться сторонниками знаниево-просветительских методов и средств. Они навязывают детям собственное мнение, однозначно негативно реагируют на их ошибки. Такое поведение учителя можно охарактеризовать как ориентацию на образ ученика в роли «великого среднего» (И.Н. Калинаускас, И.А. Колесникова). Большую трудность составляет понимание ученика как «отдельного экземпляра, частности, исключения» (М.А. Гусаковский).

В ходе обследования выпускников педагогического вуза и молодых волгоградских учителей (92 человека, стаж работы до 3 лет) удалось определить, что у 87% опрошенных существуют серьезные затруднения в общении с коллегами, учениками, родителями, администрацией школы, 74% – испытывают страх по поводу решения своих профессиональных проблем, тревожность и неудовлетворенность собой, 93% – не имеют представления о себе как о «педагогическом инструменте». Эти трудности обусловлены, на наш взгляд, несовершенством системы вузовской подготовки студентов к профессиональной деятельности, невниманием к личности будущего педагога и его индивидуально-психологическим особенностям. Вместе с тем готовность педагога к практической деятельности в сфере образования во многом определяется той базой, которая закладывается в период его обучения в вузе.

Исследование современных подходов к подготовке педагога в высшей школе показывает, что «сложившаяся система педагогического образования рассматривает будущего учителя как объект массового воспроизводства кадров, игнорирует его как субъекта психического и профессионального развития, не создает условия, побуждающие его к поиску личностно значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии» (В.А. Сластенин). Учебная деятельность в традиционной системе

педагогического образования, как справедливо замечает А.А. Вербицкий, оказывается «нейтральной» по отношению к предмету будущей профессиональной деятельности. В результате такого обучения «мы имеем (в лучшем случае) знатоков, эрудитов в конкретной области знания, но не субъектов целостной педагогической деятельности» [3, 202]. Оказываясь в школе, выпускник вуза на несколько лет проваливается в «яму адаптации» (А.А. Вербицкий). Он знает учебный предмет, но не умеет педагогически целесообразно работать с конкретным человеком.

Факторами, сдерживающими подготовку будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях реализации гуманитарной модели образования, на наш взгляд, являются: недостаточная подготовленность преподавателей вуза к проектированию педагогического процесса, учитывающего человеческую реальность во всей ее полноте; низкий уровень знаний в области гуманитарного (собственно человеческого) образования личности; отсутствие специальной диагностико-методической литературы, которая позволяла бы преподавателям овладеть умениями восприятия субъективной сферы студента и создания условий для ее развития. Кроме того, по мнению специалистов, «имеет место нерациональный отбор базового компонента высшего образования в учебных планах, государственных образовательных стандартах и примерных учебных программах, что обусловливает их слабую гуманитарную и воспитательную насыщенность, заниженную нравственно-психологическую и ценностно-формирующую направленность» [5]. Таким образом, сложившаяся практика профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе не обеспечивает формирование у них готовности к реализации гуманитарной модели образования.

В педагогике неоднократно ставились вопросы о профессиональном обеспечении проблемы «производства и воспроизводства человечности и человеческого». Это отражено в исследованиях, посвященных особенностям становления профессионального сознания педагога и будущего учителя (Г.В. Акопов, И.В. Вачков, Е.И. Исаев, Л.М. Митина, Д.В. Ронзин, В.И. Слободчиков и др.), разным видам и уровням его готовности к профессиональной деятельности и компетентности (В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, С.А. Дружилов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Сериков и др.), субъектности (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, О.А. Мацкайлова, Н.К. Сергеев), диалогичности (С.В. Белова), рефлексивности (А.А. Бизяева, И.В. Боязитова, И.В. Вачков, А.Б. Орлов и др.).

Поиск принципиально новых содержания профессионального образования и уровня педагогического профессионализма направлен в

сторону исследования феномена гуманитарности. Теория образования обогатилась целым рядом новых понятий и знаний, но по-прежнему слабо изученным остается феномен готовности педагога к реализации гуманитарной модели образования. Нет также четкого представления о гуманитарной компетентности педагога. В педагогике оно представлено пока еще только в самом общем виде (С.В. Белова, А.Н. Кузибецкий, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, Н.К. Чапаев, О.А. Фокина и др.). Задача формирования в вузе готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях гуманитарной модели образования остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального изучения. Кроме того, сам процесс формирования готовности педагога к работе с целостной личностью ребенка практически не освещен в педагогике с позиции гуманитарно-антропологического подхода и текстуально-диалогического принципа.

Вышесказанное позволяет выделить ряд основных объективно существующих противоречий между:

– современными тенденциями развития педагогических исследований в русле гуманитаризации образования и отсутствием в теории педагогики четкого научного знания о гуманитарной модели образования с позиции гуманитарно-антропологического подхода;

– потребностью общества в специалистах, способных обеспечивать реализацию гуманитарной модели образования, и отсутствием эффективной практики подготовки таких специалистов;

– признанием важности формирования у будущих педагогов гуманитарной компетентности как показателя высокого уровня готовности к реализации гуманитарной модели образования и фрагментарностью знаний о средствах, обеспечивающих формирование такой компетентности;

– необходимостью профессиональной подготовки будущего педагога с учетом особенностей формирования у него готовности к реализации гуманитарной модели образования и недостаточной теоретической разработанностью данного процесса.

Перечисленные противоречия выявили проблему исследования: что собой представляет процесс эффективного формирования у будущего педагога в системе высшего профессионального образования готовности к реализации гуманитарной модели образования?

Цель исследования – разработать научные основы формирования у будущего педагога в условиях вузовского обучения готовности к реализации гуманитарной модели образования.

Теоретико-методологическую базу исследования составили идеи гуманитарно-антропологического подхода (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский и др.), рассматривающего принципы становления родовых, базо-

вых способностей личности, ее целостности; принцип гуманитарности в философии, психологии и педагогике (Л.И. Воробьева, М.А. Гусаковский, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Ю.В. Сенько, Г.Л. Тульчинский и др.); исследования в области гуманизации и гуманитаризации образования (Ю.С. Богачинская, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Б.С. Гершунский, Л.П. Разбегаева, Е.И. Сахарчук, В.М. Симонов, И.А. Соловцова и др.); знания о природе гуманитарных явлений (М.М. Бахтин, В.П. Борисенков, М. Бубер, Э.Н. Гусинский, А.Я. Данилюк, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий и др.); текстуально-диалогическая концепция гуманитарного образования (С.В. Белова); идеи компетентностного подхода (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Д. Равен, Н. Хомский и др.); концепции педагогической деятельности учителя, его профессионализма, профессионально-личностного развития и саморазвития (И.В. Вачков, С.К. Исламгулова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.В. Николаева, В.А. Сластенин, Т.В. Черникова и др.); знания о психологии студенческого возраста (И.С. Кон, В.И. Слободчиков, У. Перри, Э. Эриксон и др.); теория высшего и непрерывного педагогического образования (В.В. Арнаутов, Е.П. Белозерцев, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, В.М. Монахов, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына и др.).

Исследование проводилось в 2006–2010 гг. и включало три этапа.

На первом этапе (2006–2007 гг.) на основе изучения и критического анализа научно-педагогической, философской, психологической литературы выявлены основные подходы к пониманию и практическому осуществлению процесса формирования у педагогов готовности к реализации гуманитарной модели образования, разработан концептуальный замысел исследования, определены его теоретико-методологические основы, категориальный аппарат, эмпирическая база.

Второй этап (2007–2009 гг.) связан с разработкой научных основ процесса формирования у будущего педагога в условиях вузовской подготовки готовности к реализации гуманитарной модели образования на базе идей гуманитарно-антропологического подхода и текстуально-диалогического принципа. Проводились констатирующий и формирующий эксперименты, разрабатывались средства формирования готовности, осуществлялись апробация и внедрение авторских методических разработок.

Третий этап (2009–2010 гг.) посвящен оформлению и апробации результатов исследования, корректировке и уточнению сущностных характеристик готовности педагога к реализации гуманитарной моде-

ли образования, анализу, систематизации и обобщению результатов исследования, формулировке выводов исследования, оформлению текста диссертации.

Базой исследования являлись факультеты дошкольного и начального образования, социальной и коррекционной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Материалы констатирующего эксперимента получены на историко-правовом и естественно-географическом факультетах ВГСПУ, педагогическом факультете Калмыцкого государственного университета, в образовательных учреждениях г.Волгограда и г.Элисты. Экспериментальной работой на разных этапах исследования было охвачено 473 студента и 843 педагога, всего 1316 человек.

В результате проведенного исследования было установлено, что гуманитарная модель образования представляет собой вид образования, которое осуществляется в трех «пространствах»: социума, субъективной реальности и культуры. Она отражает систему ценностно-целевых, содержательных и процессуальных характеристик, связанных с практикой становления, развития и защиты «собственно человеческого в человеке». Текстуально-диалогический принцип, выступающий регулятивом в проектировании целей, содержания и процесса образования в гуманитарной модели, определяет его характеристики: авторство, адресность, диалогичность, метапредметность и др.

Цель данного вида образования - способность к пониманию, интерпретации и созданию текстов как артефактов культуры; его содержание - опыт диалогических отношений с текстом как целостным знаковым сообщением, имеющим ценностно-смысловое содержание и выступающим источником смыслообразования; условия усвоения данного содержания, предполагающие диалогическое взаимодействие с текстом, выявление его авторских смыслов, выработку собственной субъектной позиции и реализацию своего отношения к изучаемому явлению культуры в самостоятельно создаваемом тексте. Методом является текстуально-диалогическая технология как вариант гуманитарных образовательных технологий. Среди основных функций образования в данной модели выделяются следующие: коммуникативно-диалогическая – направлена на накопление опыта диалогических отношений и становление субъекта диалогического общения (позиция «диалогичного собеседника»); культуротворческая – обеспечивает личности опыт создания новых форм культуры и становление субъекта культуры (позиция «автора продукта культуры»); рефлексивно-управленческая – ориентирована на опыт самосознания и становление субъекта осмысления своих действий, своего развития (позиция «наблюдателя»). Реализация гуманитарной

модели образования в педагогической практике возможна при условии сформированности у педагога готовности адекватно взаимодействовать с педагогическими явлениями как «гуманитарными системами».

Готовность педагога к реализации гуманитарной модели образования предполагает наличие у него способности к профессиональной деятельности текстуально-диалогического типа. Показателем высшего уровня такой готовности выступает гуманитарная компетентность как его интегративная профессионально-личностная характеристика, умение решать педагогические задачи ценностно-смыслового характера в условиях текстуально-диалогической образовательной деятельности. Данная готовность реализует мотивационную, когнитивную, коммуникативную, деятельностную, рефлексивную и интегративную функции. Структура готовности педагога к реализации гуманитарной модели образования (к антропо-практике) включает в себя такие компоненты: мотивационно-ценностный (принятие гуманитарных смыслов образования, желание реализовывать на практике гуманитарную модель образования и саморазвиваться), когнитивно-герменевтический (знание образовательной ситуации личности, понимание человека как субъективной реальности и как «гуманитарной системы»), коммуникативно-поведенческий (опыт внутри- и межличностного общения), деятельностно-творческий (умение работать с субъективной реальностью как «учебным материалом», осуществлять образовательный процесс как диалог с «текстом»), рефлексивно-управленческий (анализ соответствия собственной профессиональной деятельности принципу гуманитарности, анализ способности осуществлять саморегуляцию и управлять процессом своего профессионально-личностного развития). Данная готовность имеет пять уровней сформированности, характеристики которых соотносятся с профессиональной позицией педагога, направленностью в общении и личностным смыслом. Гуманитарно-компетентностный (высший) уровень характеризуется способностью педагогов проектировать профессиональную деятельность в соответствии с гуманитарными смыслами образования, выступать в роли авторов своей гуманитарно-ориентированной профессиональной системы. Гуманитарно-творческий (высокий) уровень предполагает владение навыками диалогического общения и некоторыми элементами гуманитарно-ориентированной педагогической деятельности. Гуманитарно-ситуативный (средний) уровень характеризуется умением педагогов выстраивать диалогическое общение между участниками образовательного процесса. Гуманитарно-декларативный (низкий) уровень предполагает принятие педагогами ценностей и смыслов гуманитарного образования, желание их реализовывать в своей практической дея-

тельности, но обнаруживает дефицит необходимых знаний и умений. Предметно-функциональный (нулевой) уровень характеризуется отсутствием у педагогов ценностей и смыслов гуманитарного образования, но не исключает хорошую ориентацию в учебном предмете.

Эффективным средством формирования у будущего педагога готовности к реализации гуманитарной модели образования (и соответственно гуманитарной компетентности) являются диалогические ситуации, совокупность которых составляет целостную образовательную ситуацию будущего педагога. Их содержание предполагает опыт образовательной и профессиональной деятельности текстуально-диалогического характера. Диалогические ситуации позволяют выстраивать процесс профессиональной подготовки студентов в единстве его внутреннего (субъективного) и внешнего (объективного) аспектов. Эффективность процесса формирования у будущего педагога готовности к реализации гуманитарной модели образования обеспечивается системой трех типов диалогических ситуаций: диалога студента с собой как с субъектом диалогического общения и автором «коммуникативного» текста; ситуация его диалога с собой как с субъектом своего профессионального действия и автором «культуротворческого» текста (новой формы культуры); ситуация диалога с собой как с субъектом профессионально-личностного саморазвития и автором «рефлексивного» текста. Их характеристики соотносятся с закономерностью развертывания субъективной реальности каждого участника образовательной ситуации и со сменой субъектных позиций будущего педагога в отношениях «преподаватель–студент» и «студент–ученик».

Особенности организации процесса формирования у будущего педагога готовности к реализации гуманитарной модели образования связаны со спецификой диалогических ситуаций, логикой их выстраивания и типами текстов, которые отражают их предметно-содержательную основу. Каждому из этапов работы характерна своя ведущая ситуация. Основной целью первого, коммуникативно-герменевтического, этапа является формирование у студентов опыта диалогического общения. Ведущим средством на данном этапе является ситуация диалога студента с собой как с субъектом диалогического общения. В такой ситуации будущий педагог познает учебный предмет, его гуманитарное содержание в контексте своих отношений с собеседниками диалога, учится понимать формы своего поведения как «коммуникативные» тексты и себя как их автора. На втором, когнитивно-технологическом, этапе целью является формирование у студентов опыта культуротворческой деятельности. Ведущей становится ситуация диалога будущего педагога с собой как с субъектом своего профессионального действия. Студенты в данном случае овладевают текстуально-диалогической формой преподава-

ния учебного предмета, учатся создавать продукт своей учебно-профессиональной деятельности как «культуротворческий» текст и осознавать себя авторами подобных текстов. Третьему, рефлексивно-управленческому, этапу соответствует цель – формирование опыта саморефлексии. Ведущей ситуацией выступает диалог будущего педагога с собой как с субъектом профессионально-личностного саморазвития. На данном этапе происходят анализ и оценивание (гуманитарная экспертиза) студентами своей образовательной деятельности, субъектной позиции в условиях целенаправленной работы с программой саморазвития как «рефлексивным» текстом и с собой как его автором.

Разработанные научные основы процесса формирования у будущих педагогов готовности к реализации гуманитарной модели образования способствуют развитию у них способности к диалогическому взаимодействию с другими людьми, культурой и с собой на личностном и профессиональном уровнях в рамках учебного процесса и внеаудиторных форм занятий в педагогическом вузе. Они представляют один из возможных вариантов обновления системы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях гуманитарной модели образования.

По общим итогам исследования можно сделать заключение о том, что логика формирования у будущих педагогов готовности к реализации гуманитарной модели образования обоснована. Система диалогических ситуаций, апробированная в опытно-экспериментальной работе, доказана как эффективное средство формирования у будущих педагогов готовности к реализации гуманитарной модели образования. Это нашло подтверждение не только в экспериментальных группах Волгоградского государственного социально-педагогического университета, но и среди студентов-магистрантов Калмыцкого государственного университета, которые опосредованно приняли участие в эксперименте. Опытно-экспериментальная работа имела и дополнительные результаты. В частности, установлено, что успешность формирования готовности к реализации гуманитарной модели образования не зависит напрямую от уровня просвещенности, информационной грамотности студентов и от изначальных мотивационных установок в отношении педагогической профессии.

Проведенное исследование не исчерпывает все педагогические и методические аспекты этой сложной и многогранной проблемы. Более детального дальнейшего исследования требуют многие вопросы, среди которых личностные качества преподавателя вуза и их влияние на формирование у студента готовности к реализации гуманитарной модели образования; специальная подготовка преподавателя-антропотехника; стандартизация профессионализма в области гумани-

тарного образования; особенности формирования гуманитарной компетентности у будущего педагога в условиях многоуровневой системы педагогического образования и др.

Библиографический список

1. Белова, С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования/ С.В. Белова - М.: АПКиПРО, 2006.-380с.

2. Назаретян, А.П. Синергетика, когнитивная психология и гипотеза технo-гуманитарного баланса // Общественные науки и современность. 1999.- № 4.- С. 135-145.

3. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования/ В.И. Слободчиков - Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.- 272с.

4. Планируемые результаты начального общего образования /под. ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой.-3-е изд.-М.: Просвещение, 2011.-120 с.-(Стандарты второго поколения).

5. Ярмакеев, И. Э. Воспитательный потенциал учебных дисциплин / И. Ярмакеев // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 64–68.

О. Д. Дьячковская

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ключевые слова: Компетентностный подход, компетентность, экологическая компетентность экологическое сознание, экологическая образованность, экологическая культура, экологическая деятельность.

По мнению А.А. Вербицкого, основная цель экологического образования в высшей школе – расширение и углубление экологической культуры в процессе профессиональной подготовки специалистов; усвоение ими общих и специальных знаний о сущности природных явлений, взаимозависимости и взаимодействии общества, человека и природы. Педагоги-ученые (И.Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина, Л. П. Симонова и др.) считают, что целью экологического образования является становление экологической культуры личности и общества.

На современном этапе экологическое образование и воспитание приобрело интегральный характер, затрагивая все сферы политической, экономической, социальной и духовной жизни общества. Поэтому экологизация дисциплин естественнонаучного, гуманитарного, общепрофессионального и специального циклов позволяет совершенствовать экологическую подготовку студентов – будущих учителей начальных классов, их профессиональные компетенции, что ведет к повышению эффективности формирования у них компонентов экологической компетентности.

Как указывает д.п.н. Д.С. Ермаков в своей монографии «Формиро-

вание экологической компетентности учащихся» экологическая компетентность является закономерным звеном в системе результатов экологического образования, по его мнению, базовыми категориями для обоснования сущности экологической компетентности являются «экологическая личность», «экологическая деятельность», «экологическое сознание». В содержании и структуре экологической компетентности Д.С. Ермаков выделяет потребностно-мотивационный компонент (потребности и мотивы экологической деятельности); когнитивный компонент (положения современной экологической картины мира, элементы экологического мышления, способы выявления и решения проблем); практически-деятельностный компонент (освоение различных видов и функций экологической деятельности); эмоционально-волевой компонент (волевые качества, необходимые для реализации экологической деятельности, возникающие при этом эмоциональные процессы и состояния); ценностно-смысловой компонент (экзистенциальные и экологические смыслы, ценности). Ценностно-смысловой компонент выступает в качестве базового, системообразующего [1, 155].

Для нашего исследования представляет большой интерес предложенное Г. А. Папутковой содержание компонентов профессионального экологического образования студентов в вузе на основе компетентностного подхода [2, 24].

1. Ценностно-мотивационный компонент. В нем выделяются следующие основные содержательные составляющие: признание самоценности природы как определяющая ценностная ориентация личности; экологически ориентированная иерархия личностных ценностей; мотивационная установка на экологическую деятельность; мотивационная установка на экологически целесообразное поведение в любой области деятельности.

2. Когнитивный компонент характеризует общий уровень экологической образованности специалиста.

3. Деятельностный компонент. Составляющими данного компонента выступают опыт профессиональной экологической деятельности специалиста; его индивидуальный жизненный опыт.

4. Личностный компонент включает следующие составляющие: универсальные способности и обобщенные способы деятельности; личностно-профессиональные качества, обеспечивающие компетентное поведение специалиста в профессиональной деятельности; личностные качества, обеспечивающие социально и экологически целесообразное поведение человека в процессе жизнедеятельности.

На основе данных определений мы выделили в структуре экологической компетентности следующие компоненты: мотивационно-

ценностный компонент (экологическое сознание); когнитивный компонент (экологическая образованность); деятельностно-практический компонент (экологическая деятельность).

Для изучения уровня развития когнитивного компонента экологической компетентности (экологическая образованность) мы провели опрос студентов с помощью теста «Экологическая образованность студентов» (апробированного Казанским государственным университетом), который содержал следующие вопросы:

1. Как Вы оцениваете собственные экологические знания?
2. Насколько необходимо для Вас углубление и расширение своих экологических знаний?
3. В какой мере развитие личности зависит от перспектив взаимодействия между обществом и природой?
4. В какой степени при выполнении учебно-исследовательской работы (рефератов, проектов, курсовой работы) Вы раскрываете экологическую значимость решаемой проблемы?
5. Считаете ли Вы, что ухудшение состояния окружающей среды отрицательно влияет на Ваше здоровье?
6. Как часто вы используете экологические знания и умения в повседневной жизни?
7. Как часто вы читаете статьи в периодической печати или в научных изданиях, посвященные обсуждению экологических проблем?

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровней экологической образованности студентов очного и заочного обучения

Вопросы	**Низкий Уровень**	**Средний уровень**	**Высокий Уровень**
1 курс ФПиМНО о/о	6	14	4
	25%	58,3%	16,7%
2 курс ФПиМНО о/о	2	12	3
	11,7%	70,6%	17,7%
4 курс ФПиМНО з/о	2	22	7
	6,4%	70,9%	22,5%
5 курс ФПиМНО з/о	-	11	5
	-	68, 7%	31,2%
6 курс ФПиМНО з/о	1	45	21
	1,4%	67,1%	31,3%

Низкий уровень характеризуется недостаточной развитостью экологических интересов, наличием фрагментарных экологических представлений и знаний, которые не реализуются в повседневной жизни и

творческой работе. Средний уровень означает наличие интересов, представлений в области экологии, понимание важности сотрудничества между обществом и природой. Высокий уровень предполагает единство системы экологических интересов, представлений и их реализации в научно- исследовательской работе и повседневной жизни, практикоориентированность знаний.

В соответствии с полученными данными основное количество студентов старших курсов имеет более высокий уровень экологической образованности, по сравнению со студентами младших курсов. Результаты доказывают, что экологическая образованность становится более высоким в условиях получения специальной экологической подготовки. Вместе с тем усвоение экологических знаний еще не решает вопросов воспитания и формирования необходимых убеждений и мотивов поведения и деятельности. Поэтому к формированию экологической компетентности необходимо подходить комплексно, системно, учитывая глубокую взаимосвязь между обучением, воспитанием и развитие личности и их экологизацию.

Литература:

1. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся. – М.: МИОО, 2009.-180с.

2. Папуткова, Г. А. Компетентностно –ориентированное профессиональное экологическое образования студентов в вузе: Автореф.дисс. … д. пед. наук / Г.А. Папуткова. – Нижний- Новгород, 2008. – 51 с

С. В. Еремина

ФЕНОМЕН МАРКЕТИНГОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

This article deals with the problem of the educational marketing in conditions of the construction of new social and economic relations and the innovative development of the educational institution. The specificity of the humanitarian oriented marketing, its impact on the innovative processes in education are considered. The essence of marketing culture of the pedagogue and some questions of forming of this culture are exposed.

Ключевые слова: маркетинг, образовательный маркетинг, гуманитарно ориентированный образовательный маркетинг, инновационное развитие образовательного учреждения, маркетинговая культура педагога, формирование маркетинговой культуры.

Key words: marketing, educational marketing, humanitarian educational oriented marketing, the innovative development of educational institution, marketing culture of the pedagogue, forming of marketing culture.

Изменения в сфере экономики и рыночных отношений в обществе не могли не затронуть образование. Сегодня в педагогической среде все чаще звучат такие не характерные для образования понятия, как «ры-

нок образовательных услуг», «рынок образования», «образовательные услуги», «ассортимент образовательных услуг», «заказчик образовательных услуг», «спрос», «цена», «качество продукта», «реклама» и т.п. Маркетинговые процессы стали в последнее время привычными для развивающихся образовательных учреждений. И, тем не менее, маркетинг в образовании – это сравнительно недавно появившаяся реальность, которая пока что для педагогов остается довольно туманной.

Феномен маркетинга довольно четко обозначен в экономической литературе. На основе анализа зарубежных и отечественных исследований (Л. Грейсон, Ф. Котлер, С. Маджаро, Л. Роджер В.И. Добренькова, А.П. Репьев, И.М. Слепенкова и др.) мы можем сделать вывод о маркетинге, который трактуется как: вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена; социальный процесс, направленный на удовлетворение потребностей индивидов и групп посредством создания и предложения обладающих ценностью товаров и услуг, свободного обмена ими; искусство и наука правильно выбирать целевой рынок, привлекать, сохранять и наращивать количество потребителей посредством создания у покупателя уверенности, что он представляет собой наивысшую ценность для компании; упорядоченный и целенаправленный процесс осознания проблем потребителей и регулирования рыночной деятельности; управление производственно-сбытовой деятельностью организации, которое основано на постоянном комплексном анализе рынка; формирование идеи конкретного продукта, его упаковка и передача в руки публики; система планирования, ценообразования, продвижения и распространения идей, товаров и услуг для удовлетворения нужд, потребностей и желаний отдельных лиц и организаций; деятельность, совокупность институтов и процессов, обеспечивающих создание, информирование, доставку и обмен предложений, имеющих ценность для потребителей, клиентов, партнёров и общества в целом.

Маркетинг в образовании – это сложная система взаимодействия между всеми субъектами образования, и она не может ограничиваться только финансово-экономическим аспектом. Предметом маркетинга в сфере образования, по мнению А.П. Панкрухина, являются философия, стратегия и тактика отношений и взаимодействий потребителей (пользователей), посредников и производителей образовательных услуг и продуктов в условиях рынка, свободного выбора, приоритетов и действий с обеих сторон, обмена ценностями. «Это отношения и взаимодействия, ведущие к наиболее эффективному удовлетворению потребностей: личности – в образовании; учебного заведения – в развитии и в благосостоянии его сотрудников; фирм и других организаций-

заказчиков - в росте кадрового потенциала; общества – в расширенном воспроизводстве совокупного личностного и интеллектуального потенциала. Эффективное удовлетворение этих потребностей – целевой ориентир маркетинга в образовании, критерий его эффективности в этой сфере»[1; 137].

Реализация идей маркетинга в образовании сегодня встречает ряд трудностей и проблем. В частности, нередко маркетинг сводят к рекламе, которая является лишь одним из способов донести «продающую информацию» до потенциального покупателя. Осуществляется прямой перенос из сферы экономики и бизнеса в сферу образования моделей маркетинга и повышения маркетинговой культуры. Как справедливо замечает М.Г. Орлова, имеет место коммерческий эффект маркетинга, когда формально перенесенные на неподготовленную «почву» профессиональной деятельности педагогов рекламные приемы содействуют получению прибыли от прямой реализации образовательных услуг. Еще одна проблема связана с тем, что в образовании возникают ситуации, когда материально-финансовые и духовно-человеческие ресурсы входят в противоречие. Как пример такого противоречия сформулирован С.В. Беловой: «сгоревший» учитель на фоне «живого» компьютера. Речь идет о том, что при возрастании интереса к технической оснащенности образовательного учреждения нередко обесценивается человеские (душевно-духовные) ресурсы.

Трудности маркетинговой деятельности в образовательном учреждении связаны, во-первых, со спецификой образовательного продукта (образовательной услуги), во-вторых, с «человеческим фактором». Многие годы образование в России считалось бесплатным, в связи с этим в обществе оказались размытыми представления о «цене» и ценности образовательного продукта, а в педагогической среде сформировалось устойчивое мнение, что педагог и «предпринимательская жилка» – это «две вещи несовместные».

В рамках программы исследования нами проведена диагностика отношений педагогов г. Астрахани к маркетинговой культуре. Педагогам предлагалась анкета с целью определения уровня сформированности мотивационного компонента маркетинговой культуры. Данные диагностики, проведенной в учреждениях дополнительного образования (всего обследовано 100 чел.), показывают, что большая часть педагогов (96 %) имеют слабое представление о маркетинговой культуре. Полученные данные свидетельствуют о том, что они не ориентированы на такую культуру в процессе повышения своей квалификации: 27 % из опрошенных ожидают от повышения квалификации расширения знаний и умений в области конкретно выполняемой профессиональной

деятельности, а другие (23%) желают получить более высокий разряд. Мотив повышения конкурентоспособности через освоение маркетинга проявляется всего лишь у 6% педагогов дополнительного образования. Опрос родителей (65 чел.) также позволил обнаружить, что многие из них (47%) не умеют четко сформулировать свой запрос к образовательному учреждению и педагогу.

Основываясь на анализе исследований и эмпирических данных, мы полагаем, что вопрос маркетинга в образовании – это, по сути, вопрос маркетинговой культуры конкретного педагога и конкретного образовательного учреждения, тесно связанной с ценностно-целевыми основами образования и управления образованием. Потребность в маркетинговой культуре сегодня, в современных условиях перестройки отношений между субъектами образования, возрастает. Необходимо более четко понимание позиций педагогов, детей и родителей как субъектов сотрудничества и совместного создания образовательного продукта. В реальности, к сожалению, нередко возникает картина, о которой говорит В.А. Ясвин: «Получается, что директор руководит одной школой, педагоги работают в другой, а дети учатся в школе, имеющей мало общего с той школой, которой руководит директор» [2; с. 106]. По всей вероятности, маркетинговая деятельность, которая предполагает совместное формирование идеи конкретного продукта, поиск новых форм сотрудничества всех участников образовательного процесса и регулирование их отношений, позволит преодолеть разрыв между внешне-объектными и внутренне-субъективными факторами образования, между декларированием идей личностно-развивающего, гуманитарного подхода и их реализацией на практике. Такая деятельность является частью инновационных процессов в образовании.

Инновационное развитие образование предполагает сегодня реализацию идей гуманитарно-антропологического подхода (К.Д. Ушинский, Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков и др.), который, говоря словами В.И. Слободчикова, существенно отличается от уже существующих – когнитивно-ремесленного, деятельностного, мыследеятельностного, компетентностного. Этот подход «удерживает всю полноту человеческой реальности в ее горизонтальных и вертикальных измерениях» и позволяет осуществлять образование, связанное не с формированием разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций, а со становлением подлинно-человеческого в человеке. Идеи гуманитарно-антропологического подхода являются методологической основой для осуществления целостного образования человека, которое совершается в «пространствах» социума, культуры и сознания (В.И. Слободчиков). Такое образование способствует становлению человека: в социуме - как диалогич-

ной личности и профессионала; в культуре – как носителя общечеловеческих ценностей и автора культуры; в сознании - как сознательной личности и менеджера своей жизни (С.В. Белова).

Рассматривая маркетинг в контексте управленческих проблем, мы заостряем внимание на проблеме реализации новых маркетинговых идей в системе управления, которая, к сожалению, продолжает оставаться консервативной. Проблема заключается в том, что в российской управленческой практике (в том числе и в сфере образования) преобладает организационная форма, которая называется «механистической бюрократией» (Г. Минтцберг). Механистическая бюрократия обеспечивает эффективность за счет глубокой специализации и стандартизации, стандартизирует процессы в производстве и управлении (инструкции), их темп и ритм (графики и планы), потребление ресурсов (нормы, лимиты), а также регламентация поведения работников [4; с. 19]. Черты такой организационной формы мы наблюдаем и в управлении образовательными системами.

Для механистической бюрократии характерно отчуждение работников от общих целей системы, что не позволяет в достаточной мере использовать их интеллектуальный потенциал для повышения эффективности производства, освоения новых производственных процессов, продукции и услуг [4; с. 20]. Это порождает сложные системы контроля, снижение скорости адаптации к изменяющимся условиям. Человеческий потенциал здесь используется неэффективно. В условиях механистично-бюрократического управления образованием маркетинг рискует превратиться во внешне-ритуальную работу, вызывающую внутренний конфликт педагогов.

Следовательно, говоря о маркетинге в образовании, нужно понимать специфику управления образовательными системами как системами гуманитарными. Важно сохранять его «надэкономические», не подчиняющиеся рыночным законам, ценности и смыслы. Обобщенно цель маркетинга состоит в том, чтобы создать условия для приспособления производства к общественному спросу, требованиям рынка, разработать систему организационно-технических мероприятий по изучению рынка, интенсификации сбыта, повышению конкурентоспособности товаров с целью получения максимальных прибылей. Но как такая цель может быть соотнесена с гуманитарными ценностями и смыслами образования? Возникает, в связи с этим, целый ряд вопросов.

1.О каких требованиях, «спросе», «сбыте», «прибыли», «рыночных отношениях» следует вести речь, если имеется в виду образование, которое представляет собой не столько процесс формирования компетентностей и становление конкурентоспособности личности, сколько форму становления родовых, базовых способностей человека,

его субъектно-авторскую позицию в образовании и в жизни вообще?

2. Какие образовательные услуги обладают наибольшей ценностью и как эту ценность выявлять?

3. Как привлекать детей и родителей к работе по формированию своих образовательных запросов, к совместному проектированию образования?

4. Что может сегодня предложить образовательное учреждение и конкретный педагог конкретному ребенку, чтобы наиболее полно удовлетворить его потребность в «человекосообразном» образовании?

5. О каком «товаре» и какой «прибыли» должна идти речь в свете проблем образовательного маркетинга и новых тенденций развития образования?

6. В чем заключаются особенности рекламной деятельности образовательного учреждения и продвижения образовательных услуг?

7. Как можно прогнозировать и изучать спрос заказчиков этих услуг?

8. Как должна меняться система управления образовательным учреждением в связи с задачами образовательного маркетинга?

По сути, данные вопросы объединяются в один: в чем состоит специфика образовательного маркетинга, каково должно быть его содержание и ключевая идея в контексте принципиально новых изменений в образовании? Мы имеем в виду изменения, связанные с реализацией идеи «школы антропологической практики» (В.И. Слободчиков), которая ориентирована на становление, развитие и преобразование «человеческого в человеке», что, в свою очередь, связано с выходом на уровень самодетерминации, саморазвития и самообразования человека. Вопрос о маркетинге приобретает здесь новый смысл, который, на первый взгляд, может показаться как отрицание маркетинга. Но это только на первый взгляд. Речь идет о «человеческом» содержании маркетинговой деятельности в образовании, когда финансово-экономические отношения рассматриваются в контексте широкой системы отношений, связанных с удовлетворением потребности человека в полном, целостном образовании. И в таком случае, школа, как говорит В.И. Слободчиков, должна стать «пространством становления подлинно личностного способа жизни человека, а не местом купли-продажи образовательных услуг» [3; с. 26].

Таким образом, поистине инновационный маркетинг в образовании – это гуманитарно ориентированный маркетинг. Смысл его состоит в направленности на субъекта как автора своего образования и культуры. В отличие от такой модели маркетинга, предметоцентрированный («чисто-экономический») маркетинг имеет дело с «внесубъектными объектами» управления (прибыль, сбыт продукта, конкурен-

тоспособность, реклама и т.п.). Итак, уточняем понятие образовательного маркетинга опираясь, с одной стороны, на знание о гуманитарной модели образования (С.В. Белова, И.В. Бобрышева) и, с другой, на представление о гуманитарной стратегии управления (Э.Н. Гусинский, Э. Фромм). Образовательный маркетинг, о котором мы ведем речь, представляет систему управления процессом взаимодействия педагогов, детей, родителей как субъектов культуры и образовательной деятельности, ориентированную на поиск возможностей максимального удовлетворения их потребностей во взаимовыгодном сотрудничестве и в базовом, фундаментальном образовании.

Культура образовательного маркетинга - это интегративное качество педагога и показатель высокого уровня его профессионально-личностного развития, что отражается в: реализации на практике гуманитарных смыслов образования; создании и предъявлении качественного образовательного продукта; отношении к детям и родителям как соавторам образовательного процесса; владении способами помощи другому человеку в осознании им своих образовательных запросов; создании развивающее-творческой корпоративной культуры. Данная культура представлена диалектическим единством взаимосвязанных компонентов: мотивационно–ценностного (осознание роли и ценности создания открытых маркетинговых отношений и гуманитарной образовательной среды, ориентация на взаимодействие с детьми и родителями как субъектами культуры); когнитивно-целостного (наличие экономических знаний и рефлексивного мышления, знаний о человеке как субъекте культуры и гуманитарной модели образования, понимание системы социально-образовательных отношений людей в современном мире); коммуникативно-диалогического (осуществление продуктивного взаимодействия с потребителями образовательных услуг как партнерами по созданию гуманитарного образовательного пространства, владение диалогическими способами влияния на ценностно-смысловую сферу детей и родителей, оказание помощи им в определении собственных образовательных запросов); гуманитарно-технологического (владение технологией создания маркетинговой программы, включающей совместный с детьми и родителями анализ, оценку, планирование, организацию и контроль решения образовательных задач в условиях развития образовательного учреждения); коллегиально-рефлексивного (рефлексия маркетинговых отношений и организация коллегиального управления развитием образовательного пространства).

В рамках опытно-экспериментальной работы, которую мы проводили в центре детского творчества № 2 г. Астрахани, было установле-

но, что формирование маркетинговой культуры у педагогов эффективно в условиях внутрифирменного образования. Содержанием, обеспечивающим данный процесс, являестя опыт: исследования педагогами своей позиции носителя экономической культуры и формирования позиции соавтора корпоративной культуры; создания авторской педагогической системы и системы диалогических отношений с потребителями образовательных услуг; разработки совместно с детьми и родителями образовательной программы; проектирования гуманитарной образовательной среды в условиях развития открытого образовательного пространства. Освоение данного содержания происходит в условиях текстуально-диалогической деятельности, позволяющей педагогам исследовать и осваивать в процессе изучения контекстно-знаковых отношений между субъектами образования роли: носителя индивидуальной гуманитарной культуры, автора профессиональной системы, соавтора корпоративной гуманитарной культуры, фасилитатора, маркетолога, менеджера.

Процесс формирования культуры образовательного маркетинга осуществляется в условиях внутрифирменного повышения квалификации, учитывающего специфику развития корпоративной культуры образовательного учреждения как гуманитарной системы и носящего непрерывный, интегративный, метапредметный, неформальный, практико-ориентированный характер. Внутрифирменное образование в учреждении дополнительного образования направлено на поиск «фирменного стиля» («бренда») в работе отдельного педагога и всего педагогического коллектива конкретного образовательного учреждения. Оно также предполагает изучение способов влияния на детей и родителей с целью повышения их ответственности за формирование образовательного запроса и подключение к соуправлению созданием гуманитарной образовательной среды. Данная среда предоставляет возможности для развития базовых, родовых способностей ребенка, связанных с самосознанием, диалогическими отношениями, культуротворчеством.

Технологическое обеспечение формирования культуры образовательного маркетинга у педагогов дополнительного образования в процессе внутрифирменного повышения квалификации разработано в соответствии с текстуально-диалогическим принципом проектирования их образовательных программ. Данный принцип позволяет педагогам исследовать себя как авторов разных систем («текстов») и выстраивать систему диалога с детьми и родителями как представителями разных культур («культурно-знаковых систем»). Технология формирования у педагогов дополнительного образования культуры образовательного

маркетинга включает в себя этапы работы: 1 – индивидуально-маркетинговый, предполагающий анализ собственной экономической культуры, продуктов своей профессиональной деятельности, способности исследовать запросы детей и родителей; 2 – коллегиально-маркетинговый, посвященный накоплению опыта выстраивания диалогических отношений с заказчиками образовательных услуг и совместный поиск эффективных условий сотрудничества; 3 - продуктивно-маркетинговый, связанный с созданием конкурентоспособного образовательного продукта с учетом запросов детей и родителей и согласуемый с общекультурными ценностями; 4 – корпоративно-маркетинговый, отражающий процесс совершенствования корпоративной культуры образовательного учреждения и новых видов образовательных услуг на основе сотрудничества педагогов, детей и родителей в условиях создания гуманитарной образовательной среды.

Экспериментальная работа с педагогами велась в соответствии с реализацией программы «Основы маркетинговой культуры педагога дополнительного образования». Программа включала модули: «Образовательный маркетинг», «Маркетинговое мышление и поведение», «Маркетинговые коммуникации», «Технология решения маркетинговых задач». Содержание занятий нашло отражение в темах: «Маркетинговая культура педагога дополнительного образования: актуальность, возможности и практическая значимость», «Созидательные ценности маркетинговой культуры», «Образовательный маркетинг как гуманистический механизм удовлетворения образовательных потребностей детей и их родителей» и др. В ходе занятий использовались как групповые формы (ролевые и деловые игры, мастер – классы, практикумы, дискуссии, круглые столы, беседы, тренинговые упражнения), так и индивидуальные (консультации, беседы, составление индивидуальных образовательных карт). Особое значение имели практические занятия, в ходе которых формирование маркетинговой культуры осуществлялось за счет включения педагогов в маркетинго ориентированную деятельность с использованием собственного опыта и с последующей рефлексией (мастер-класс «Создание маркетингового продукта, ориентированного на потребителя», деловая игра «Переговоры», ролевая игра «Ноу-Хау», проектирование выставочной деятельности, ярмарка идей и др.). Все виды работы так или иначе включали в себя текстуально-диалогический метод, позволявший выходить на уровень анализа продуктов рефлексии педагогами своих субъектных позиций в разных ситуациях своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Панкрухин А.П. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога // AlmaMater.- 1997.- №3.

2. Психология и педагогика: пространства взаимодействия. Материалы «круглого стола» «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». М.: Школьные технологии, 2010.
3. Слободчиков В.И. Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации / Педагогические рождественские встречи: православная культура в пространстве общеобразовательной школы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М.: Планета, 2011.
4. Формула Деминга: стратегия качества для России: коллективная монография/ Под общ. Ред. Ю.П. Адлера, Д.В. Маслова. – Астрахань: Астраханский гос. ун-т, Издат. дом «Астраханский университет», 2011.

Д. Т. Ихсанова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Ключевые слова: зрелость, ценностные ориентации, социально-психологические факторы, кризисы развития личности.

В настоящее время психология, изучая в основном психологию ребенка и подростка, сосредотачивает свое внимание на процессах развития психических функций и усвоения индивидом общественного опыта, становления личности, которые определяют самые общие модели развития психики человека. С этой точки зрения, взрослость является некоторым итогом процесса развития и реализации ранее сформированных механизмов, свойств и структур поведения, заложенных в детстве и отрочестве, за которым последуют жизненный спад и угасание психических функций. Зачастую взрослость рассматривается как некоторое состояние, характеризуемое стабилизацией функций и свойств личности, интеллекта, определившихся ценностных ориентаций и картины мира.

Подобное отношение к взрослости сформировалось исторически. Например, французский психолог Э. Клапаред характеризовал зрелость как состояние психической «окаменелости», когда процесс развития «прекращается» [1]. Ярким проявлением такого отношения к взрослости можно считать и высказывание В. Джеймса, который писал о том, что после 25 лет взрослые не могут приобрести новые идеи: бескорыстная любознательность проходит, умственные «связи установлены, способность к ассимиляции исчерпана» [2]. Определяя основные стадии развития, многие психологи XIX-XX вв. ограничивали развитие юношеским возрастом, отказывая последующим периодам в возможности появления качественных новообразований личности и деятельности. Вполне понятно, что такие установки не позволяли по-

дойти к взрослости, как к периоду развития и появления возрастных новообразований. Но целостная картина развития не может быть построена без учета периода зрелости [2].

Р. Коген, интегрирующий в своей теории «развивающегося «Я» подходы Ж. Пиаже, Л. Колберга, А.Маслоу , Э. Эриксона, Дж. Ловингер и др., делает акцент на развитии ценностно-смысловой сферы личности именно в период взрослости. По его мнению, человек продолжает структурировать и реструктурировать свое понимание мира, даже далеко перешагнув тридцатилетний рубеж. В качестве механизма такого развития Р. Коген выделяет, прежде всего, продолжающееся развитие смысловых систем, служащих источниками поведения личности [3].

По замечанию А. Г. Асмолова, «кризисы развития зрелой личности неизбежно сопровождаются перестройкой системы ценностей» [4]. Характеризующиеся обращением к экзистенциальным вопросам кризисы развития приводят к переосмыслению жизненных целей, к смене характера деятельности и межличностных взаимоотношений и, тем самым, к определенной трансформации системы ценностей. Таким образом, система ценностных ориентации личности не остается неизменной на протяжении всей жизни человека, включая и зрелый возраст. Мы полагаем, что по отношению к взрослому человеку, система ценностей которого уже в основном сформирована, следует, вероятно, говорить не о четко разграниченных стадиях формирования, а, скорее, об индивидуальном уровне ее развития.

Понятие взрослой личности – сравнительно новое приобретение психологии развития, во многом обязанное своему употреблению философскому анализу таких явлений, как массовый человек (Х. Ортега-и-Гассет), бегство от свободы, социальный и индивидуальный характер (Э. Фромм), экзистенциальный вакуум, смысл жизни (В. Франкл) и др. Психологическое определение понятия взрослости обнаруживает свою нетождественность понятиям социальной или юридической зрелости, а также сталкивается с трудностями в определении нормы развития в связи с действием культурных факторов и общей инфантилизацией современного населения.

Понятие взрослости в первую очередь связано с исследованием отношения человека к собственной жизни среди людей; не только к себе самому, к своему «Я», но и к более широкому контексту осуществления жизни, возможности повлиять на мир и изменить его, вписывания себя в универсум, космос. Э. Эриксон, анализируя зрелость как седьмую стадию человеческой жизни, считал ее центральной на всем жизненном пути человека. Развитие личности в это время продолжается во многом благодаря влиянию со стороны детей, молодого поколения, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности

другим [5]. По Э. Эриксону, зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным, зрелость нуждается во внимании и поощрении со стороны молодых, о которых так же необходимо заботиться. Речь идет не только о собственных детях, однако на деле некоторые молодые родители страдают от задержки способности развивать эту стадию. Причины задержки зачастую из впечатлений раннего детства – в эгоизме, основанном на слишком напряженном самосозидании преуспевающей личности; в недостатке веры, «доверия к роду человеческому», побуждающего ребенка ощущать себя так, будто он желанная надежда и забота общества. Генеративность как одна из важных характеристик взрослости – это прежде всего заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения. И довольно часто в случае жизненных неудач или особой одаренности в других областях ряд людей направляет этот драйв не только на свое потомство, поэтому понятие генеративности включает также продуктивность и креативность, что делает эту стадию жизни еще более важной [6].

Большинство взрослых людей обретают к сорока годам устойчивость в жизни и уверенность в себе. Но в тоже время, в этот, с первого взгляда, «надежный мир» прокрадывается сомнение, связанное с оценкой жизненного пути, с пониманием стабилизации, «пройденности» жизни, переживаниями отсутствия ожиданий новизны и свежести, спонтанности жизни и возможности в ней что-то изменить (так свойственным детству и юности), переживанием краткости жизни для осуществления всего желаемого и необходимости отказаться от явно недостижимых целей [7]. Таким образом, несмотря, на кажущуюся устойчивость, период зрелости, такой же противоречивый период, как и другие. Взрослый человек одновременно переживает и чувство стабильности, и смятение по поводу того, действительно ли он понял и реализовал настоящее предназначение своей жизни. Особенно острым становится это противоречие в случае негативных оценок, данных личностью своей предшествующей жизни, и необходимости выработать новую жизненную стратегию. Взрослость дает возможность человеку еще одну попытку «построить» по собственному усмотрению жизнь, возможность повернуть ее в ту сторону, которую человек считает целесообразной.

Одновременно она преодолевает переживание того, что жизнь не во всем реализовалась так, как мечталось в предыдущих возрастах, и создает философское отношение. И самое главное, принятия своей жизни такой, как она складывается.

Таким образом, мы приходим к выводу, что если в молодости преобладающей направленностью является ориентация на будущее, то взрослость в большей степени ставит цели, касающиеся именно на-

стоящего времени личности, ее самореализации, ее принятие здесь и теперь. А возможность принятия собственной жизни, ответственность за нее, порождает новые смыслы существования индивида.

Литература
1. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. – СПб, 1991.
2. Е.Е. Сапогова. Психология зрелости и старения. – 2001.
3. Фельдштейн Д.И. проблемы развития личности в современных условиях // Мир психологии и психология в мире. – 1995. - № 3.
4. Непомнящая Н.И. Ценность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование. – Москва: Воронеж, 2000.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. Толстых А.В. - М.: 1996.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.
7. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. - М.:Трикста, 2004.

А. В. Керженцева

ТВОРЧЕСТВО И КРЕАТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Annotation. The problem of creativity in the modern socio-cultural situation is updated in this article. The peculiarities of pedagogical creative work focused on the humanitarian meanings in education are examined. The formation of teacher's creative skills and thinking is specified. Some aspects of teachers' development of creativity in the framework of improvement of qualification are described.

Ключевые слова: развивающее обучение, педагогическая система, творчество, креативное мышление, формирование творческих способностей педагога.

Key words: developing education, pedagogical system, creativity, creative thinking, formation of the teacher's creative abilities.

В эпоху ускорения темпов жизни и усложняющихся информационно-коммуникативных отношений человек не успевает в полной мере осознавать новые процессы и адаптировать свое сознание к быстро меняющимся событиям глобального мира. Время запрашивает от личности 21 века креативное мышление и творческую позицию. Это важно не только для того, чтобы успешно приспосабливаться к новым условиям, но и эффективно управлять своей жизнью, проектировать свое собственно-человеческое развитие. «Всезнающий» современный человек оказался не способным решать многие вопросы собственной жизнедеятельности. Он, говоря метафорически, понимает статичный «мир вещей», но не умеет жить в «мире процессов». Речь идет о процессах саморазвития, самоопределения и саморегуляции, смыслопоиска, выстраивания конструктивных отношений с Другим, создания продуктов культуротворчества. «Массовый человек» не готов встать в проактивную позицию и взять ответственность за собственную жизнедеятельность и за свои отношения с миром.

Причины такого положения дел в том, что образование все еще не может выбраться из рамок традиционной предметоцентрированной модели, в которой ученик является, по точному определению В.И. Слободчикова, существом «страдательным», которого натаскивают, учат, развивают. Необходимы разработка и реализация новой модели, в центре которой находится личность как автор своего образования, как творческая личность, для которой собственное образование является важнейшим проектом и продуктом жизнедеятельности. Считается, что сегодня «вместо дидактически рационализированной модели утверждается новая экзистенционально - гуманистическая модель образовывающегося и саморазвивающегося человека, активно реализующего творческий потенциал и профессиональное мастерство» (Г.А. Медяник). На наш взгляд, в образовании необходима реализация гуманитарно-антропологической модели, учитывающей всю полноту человеческой реальности и ориентированную на творение «множественного человека» - как субъекта, личности, индивидуальности.

Новая ситуация в обществе и системе образования требует подготовки преподавателя нового типа, способного эффективно и продуктивно работать в постоянно изменяющихся условиях. Важно, чтобы основной акцент в преподавании делался не на усвоение учащимися готовой информации и механическое запоминание учебного материала, а на развитие творчества. Рассуждение ученика должно предполагать исследование начал, принципов, в силу которых его знания принимают доказательный характер. В основной школе все более растущую популярность обретает проблемная, даже дискуссионная технология изложения материала. Исследования показывают, что проблемное обучение открывает путь к творческому поиску ученика (А.М. Лобок, М.И. Махмутов и др.). К сожалению, пока еще не разработана система развития креативного потенциала учащихся по разным предметам и фактически отсутствует научное обоснование развития креативности учителя и проектирования педагогической деятельности на основе принципа креативности. Проблемой остается и то, что многие учителя продолжают работать «по старинке», ориентируясь в педагогическом процессе на содержание предмета и игнорируя живые отношения и связи, возникающие между учениками. Их творчество связано, в основном, с новыми (нестандартными) методическими приемами. И суть такова творчества остается предметоцентрированной.

Но педагогу-профессионалу быть творческим только в рамках определенной дисциплины и информационного материала мало. Сегодня необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций,

организовывать свою деятельность на творческой основе, развивать креативное мышление, способное видеть глубинные внутренние процессы ребенка и педагогически-адекватно реагировать на них. Профессия обязывает педагога быть творческой личностью. Творческая личность, по определению В.И. Андреева, - это человек, способный к непрерывному саморазвитию и самореализации в одном или нескольких видах творческой деятельности.

Овладение творчеством как видом и компонентом современной педагогической деятельности и наличие креативного мышления позволяют педагогу: моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций; формировать цели обучения и воспитания детей с учетом особенностей детей, их затруднений; влиять на развитие сознания (внимание, мышление) ученика; открывать новые возможности урока; планировать своей совершенстивование. Именно поэтому, как показывает практика, развитие креативности и творческой индивидуальности педагога способствуют повышению его компетентности и профессионализма.

Творчество и креативность учителя являются важными факторами инновационных изменений в его педагогической деятельности и в образовании вообще. Надо признать, что проблема творческого развития личности в образовании всегда вызывала интерес у исследователей и практиков образования. Достаточно глубоко разработаны психологические аспекты творчества и креативности (Б.М.Теплов, В.Д.Шадриков, Д.Гилфорд, А. Маслоу, К.Роджерс, Е.Торренс и др.). Выявлены природа творческого потенциала личности и особенности его развития в школьном возрасте (Д.Б.Богоявленская, И.П.Волков, В.Н.Дружинин, А.М.Матюшкин, А.И.Савенков, Е.Л.Яковлева и др.). Рассмотрены вопросы развития творческой активности личности в целостном педагогическом процессе (Ф.В.Андреев, Д.Б.Богоявленская, И.И.Ильясов, Ж.А.Зайцева, А.А.Кирсанов, А.А.Малахов и др.); в ситуациях познавательной самостоятельной деятельности (Л.Г.Вяткина, Е.И.Еремина, Г.И.Щукина и др.).

Творческую деятельность педагогика обычно определяют как форму деятельности человека или коллектива - создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего. Применительно к процессу обучения творчество следует определять как форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, обладающих социальной значимостью. С точки зрения психологии, творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта. «Творческой деятель-

ностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» (Л.С. Выготский). К. Роджерс под творческим процессом понимает создание с помощью действия нового продукта и отмечает, что самое главное в творчестве - это его новизна.

Креативность в научных исследованиях рассматривается как качество личности и отождествляется с личностными характеристиками, с чертами характера и общими способностями. Она понимается как творческая сила, сила создавать, способность усматривать новые отношения и отступать от традиционных образцов мышления. Креативность – это способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии и т.д (Е. Торренс). Одним из компонентов креативности является способность личности к дивергентному мышлению. Толчком к выделению этого типа мышления послужили сведения об отсутствии связи между интеллектом и успешностью решения проблемных ситуаций. Было установлено, что последняя зависит от способности по-разному использовать данную в задачах информацию в быстром темпе. Такой тип мышления (Дж. Гилфорд, Джексон, Мак Киннон, Е.П. Торренс и др.) назвали креативностью и стали изучать ее независимо от интеллекта – как мышление, связанное с созданием или открытием чего-либо нового. Авторы концепции креативности (зарубежные - Д. Гилфорд, Е.П. Торренс и др., отечественные – Д.Б.Богоявленская и др.) подчеркивают, что креативность является общей особенностью личности (способностью, диспозицией, чертой) и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления личностной активности. Можно сказать: личность с развитым креативным мышлением найдет всегда творческие способы решения любых ситуаций. Интересно заметить, что порой многие учителя, как показала наша диагностика, сетуют на то, что их творчеству «мешают» (условия, давление администрации, ситуация с ЕГЭ и т.д.).

Психологи выделяют ряд интеллектуальных способностей, характеризующих креативность: беглость и гибкость мысли; оригинальность; любознательность; способность к разработке гипотезы; ирреальность и фантастичность; способность решать проблемы (способность к анализу и синтезу); способность усовершенствовать объект; семантическая гибкость; образная адаптивная гибкость; быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей; «восприимчивость» к проблеме; беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторым

требованием; способность найти новые непривычные функции объекта или его части.

Следует отличать креативный продукт от креативного процесса. Продукт творческого мышления можно оценивать по его оригинальности и по его значению, креативный процесс — по чувствительности к проблеме, способности к синтезу, способности к воссозданию недостающих деталей, по дивергентности мышления (не следовать по избитому пути), по беглости мысли и т.д. Эти атрибуты креативности являются общими как для науки, так и для искусства.

При всем многообразии исследований в области творческой деятельности и креативности личности, к сожалению, мало изученной является проблема развития у педагогов креативного мышления и творческих способностей в контексте гуманитарных смыслов образования. Именно в гуманитарном, ценностно-смысловом, собственно-человеческом, поле взаимодействия педагог остается консервативным. Так например, готовясь к уроку, он может создать множество новых идей, связанных с дидактическим материалом, то на самом уроке, сталкиваясь с динамикой отношений детей, он пользуется известным и давно эксплуатируемым арсеналом средств и приемов.

Понимая важность данной проблемы, мы исследуем возможности развития креативности педагогов и повышения их готовности к гуманитарно ориентированному творчеству на базе факультетов повышения квалификации Волгоградского государственного социально-педагогического университета и Кабардино-Балкарского государственного университета. Основой для разработки модели исследуемого процесса служат идеи междисциплинарного знания о человеке (Р. Бендлер, Х. Гарднер, С. Гроф, Лакофф, Т. Лири, К. Прибрам и др.), гуманитарно-антропологического подхода (М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков и др.), текстуально-диалогического принципа образования (С.В. Белова).

Исходя из понимания взаимосвязи креативных способностей личности и способностей к осознанию (рефлексии) своих способов мышления, мы, в рамках нашего исследования, разработали ряд программ семинарских занятий и тренингов и использовали известные формы работы [4], в которых педагоги учатся открывать свои новые возможности, распознавать собственные структуры сознания и моделировать новые образовательные ситуации, искать новый взгляд на известное. Рефлексия своих «схематов ума» является механизмом, обеспечивающим развитие креативности. Обращение к схематам означает внимание не только на смысловом содержании того или иного опыта (действия, реакции, сообщения), а еще и на способе организации этого опы-

та, т.е. на соотношении между разными объектами мышления (образами, мыслями, эмоциями), разными компонентами контекста [3]. Существуют уже заданные структуры мышления, которые мы в реальной жизни наполняем содержанием. Это структуры: группа Баланса (вокруг какой-то точки, ось, близко-далеко, наполненность-пустота, чашки весов, часть-целое, собирание); группа Силы (разделение, противодействие, убирание ограничений, привлечение-аттрактор, связь, оценивание (по шкале)); группа Пространства (над чем-то, поверхность, в ширину, контакт, покрытие, вертикальная ориентация; длина); группа Движения в пространстве (путь, цикл, центр-периферия, препятствия, перенос энергии, переход-перенос энергии из одного пространства в другое); группа Трансформации (путь к цели, ротация-перестановка, путь конечной точки – линейный путь движущегося объекта).

Казалось бы, какое отношение все эти абстракции имеют к конкретному учителю, его творчеству и креативности? Как показывает наш эксперимент, прямое. От умения педагога осознавать свои внутренние, доречевые структуры мышления зависит его способность быть гибким и чувствительным ко всему спонтанному, что возникает в общении с ребенком, к мыслительным процессам ребенка и его переживаниям. В частности, через анализ своих схематов ума педагог видит «анатомию» урока. Внешняя сторона урока связана с предметным материалом, структурой образовательного процесса, действиями ученика и учителя. А внутренняя предполагает включенность учителя и ученика в ситуацию взаимодействия. И тогда можно рассмотреть особенности этого взаимодействия и этой включенности. Кем «мыслит» себя (часто бессознательно) педагог на уроке? Какие глубинные задачи он решает? Скажем, он сейчас действует из ощущений «наполненности» или «пустоты» (группа Баланса)? Или, возможно, его волнует «вертикальная ориентация» (группа Пространства) и он постоянно находится «над» учениками, что проявляется в его взгляде, интонации? Анализируя подобные вопросы, педагог учится видеть образовательную ситуацию через призму таких категорий как время, пространство, силы, движение, трансформация. Он начинает понимать, что на самом деле происходит между ним и учеником (действительно или сейчас идет педагогический процесс или создается только видимость его?) как целостными личностями. Работа, которую мы ведем с педагогами в экспериментальных группах, показала, что существует четкая зависимость повышения креативности, развития творческой свободы учителя от степени осознания им своих способов мышления. И это, в свою очередь, сказывается на общих результатах труда, на достижениях учащихся.

Библиографический список
1. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменений. Воронеж, 2000.

2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества /Д.Б. Богоявленская. - Ростов н/Д: РГУ, 1983.
3. Гарднер Г. Великолепная пятёрка. Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
4. Н.Рождественская, А.Толшин. Креативность: пути развития и тренинги. СПб.: Речь, 2006.

A. A. Kuryshzhanova

WITH REGARD TO PARADIGM OF SIGNIFICANT PARAMETERS WHILE TEACHING THE STATE LANGUAGE

Бұл мақалада мемлекеттік тілді оқыту барысындағы өзекті сұрақтар талқыланады: грамматикалық минимумдарды құру мәселелері, тіл мұғалімдеріне қойылатын талаптар, қазақ тіліне арналған оқыту технологиялары.

В статье обсуждаются вопросы, существенные при обучении государственному языку: вопросы создания грамматических минимумов, требования для преподавателей, образовательные технологии для казахского языка.

The state language has expanded its status and gained new socially-driven functions, thus having emphasized specific matters per each area of application, in particular. The problem of education; and mass teaching of the Kazakh language as a second / non-native / foreign language is one of the key challenges.

In addition to the Kazakh language aspect within the educational system, the mass teaching of the state language has to address post- and extra- higher educational institutions training, as well as corporate, professional and diverse adult groups. These adult groups need to master the state language as well, and often - Life Long Learning, or Business Kazakh, technical and targeting various objectives.

This required definition for clear parameters for education, levels and limits of sufficient and necessary training material per a particular case. This international practice of teaching languages is based on hierarchy and grading defined system of language minimal limits. These limits have been applied to define clear criteria of education, including: what is the teaching object of every level, what to start with and finish each level, how to deliver necessary knowledge and skills at a particular level, and be able to evaluate, correct and set further objectives for mastering the language. From this perspective, the Kazakh language as object of education requires addressing the following issues:

A) Specify and minimize the volume of language material delivered,

1). which requires unbiased, scientifically-justified, representative parameters based selection – for example, lexical minimum has to be selected by topics and counted by program. The level lexical volume has to

be defined by

- Frequency of usage,
- Functions of usage,
- Linguistic algorithms,
- Mathematical valence and compatibility of words in models,
- Models of the forms and word generation of the language training material and many other parameters.

2) Language teaching material has to be identified by topic and methodologically defined

- By areas of occupation and form of application,
- Appropriate for specialization / area of use,
- Level / age of the audience trained,
- Volume and objectives of the training course and etc.

3) In the training process each particular level and volume of language material have to be specific and appropriate

- Set according to the training emphasis – by four types of speech / language practice,
- Implement in compliance with the objectives set,
- Activate to appropriate extend (active / passive lexicon, vocabulary and grammar, lexical and grammar minimum, syntax models and other), and then
- Verify and correct by types of speech practice,
- Make amendments to the current education tactics and
- Coordinate adjustments with further strategic objectives of the overall training course.

B). In accordance with the course objectives it is necessary to emphasize significant parameters and identify the testing forms as appropriate for the objective set,

1. This requires applying various forms of control / testing types and selecting various configurations to test various types speech practice (reading, writing, speaking, listening and comprehension);
- Need to develop and apply testing tools, which technologically (and psychologically) simplify the overall testing process;
- Find appropriate forms, appropriate for scaling, cost-efficient and sufficient for mass testing.

2. Since existing multimedia testing formats involving specific equipment and technique (such as applying audio / video hardware to test speaking) are often inaccessible, complicated or expensive for wide use of teachers / instructors / tutors and others.

3. Teachers need to be simultaneously trained to apply this approach and techniques in their practical performance both in the audience and for evaluation purposes (which becomes convenient for criteria-based

evaluation of each type speech as well).

C). When the level of lexical / grammar language minimum is defined, it is also appropriate to apply criteria-based evaluation in accordance with the given parameters, similar to requirements of the TOEFL, IELTS at ESL (English as a second Language) and other. At the same time various and specific parameters of the language tests have to be used for the target language studied –

KSL - Kazakh as a Second Language,

KL2 - L2 (second Language) unlike the L1 (first Language) in Russian- / English- / any second language speaking audience (as in any other ethnicity audience with the intermediary Russian language at training).

D) Based on well-defined and minimized volume of training material it is appropriate to maintain regular / correcting monitoring of language learning process (beginning placement test, current control and final graduation test), thus being able to verify and accurately identify and eliminate gaps, because verified parameters

- Clearly define the objects, their measurements and criteria for further correction of the language status;
- This gives the opportunity for transparent and clear evaluation of language knowledge and skills (they become obvious for all participants of the training process – teachers, students, their parents and etc.),
- And again this contributes to the goal of further improvement of the language learning process.

Therefore, establishment of this system is aimed to both increase efficiency of mastering the state language, by volume, content of training material (knowledge by modules and levels), and language functions (skills and competences).

Modularity, levels and sequence of this approach, based on clearly-defined, systematized and hierarchy-based training material allows:

- Varying the emphases of language teaching in accordance with particular audience, goals and objectives of training (for example, specially accented for communication or reading /writing /listening, etc.).
- So as making corrections to the training course conditions, adjusting with other circumstances of training process (time, period, audience, technical supply and etc.);
- As reduce or expand the volume according to specific audience (as an individual self-learning for example);
- So as build up training material depending on tactics / strategy of the given training course.

Therefore, definition of the training levels emphasizes the issue of objectivity and representativeness: selection / identifying volumes and

content of language training material in accordance with the areas, specialization and language level of the students, their age, intermediary-language or the first language L1, current or potential methodical tools, educational hardware, technical supplies, teachers' competence and other parameters of training. These allow applying more formalized (and more appropriate to scale) approaches and at the same time more unbiased, «teacher-independent» and «student-oriented» system. Volume of each level of language studying content is defined based on setting

- Pragmatic functions of language,
- Significant parameters of appropriateness for each case,
- Goals of the training course,
- Stages (in accordance with the training terms, degree of the course intensity and other timeframe and opportunities).

All above-mentioned parameters and characteristics are at various degree applicable to requirements, applied to the audience trained – within the framework of the education system or for getting trained outside its competence – state language courses at enterprises and entities, corporate training system, language centers, and besides - towards creating Kazakh language course for individual learners, for those who master it outside formalized systems of education.

Another participant of the training process – a teacher / tutor / moderator of the learning course is also imposed a set of requirements, for him/her to be able to work, using innovative language methodologies and new opportunities of educational technologies. Innovative-methodological and technical supply of efficient language course obviously and clearly anticipate as sufficient professional linguistic / philological and methodical competence and as well educationally-technological competence of a teacher. Besides, current high degree of the trained audience technological performance (hardware / software, mobile technologies and communications) requires at least user-level technical awareness of a teacher, his/her advancement as a user, competence at minimal level of application. Moreover, current format of a training course often requires not only methodical, but methodological and technological competence of a teacher – i.e. not only as a user, but also as a consultant, task setter or implementer of requirements for course administration or specialists of the training course technical maintenance. Teacher of the state language should be very well aware of own specific area and have vision of:

- Which specific linguistic and methodical software has been developed for Kazakh language, is available at the local Government Agency for Education / at free access / in sales;
- What is acceptable and efficient for his course or level of the particular audience;

- Have at least general understanding of what technical tools and software supply is needed as well as minimal technical requirements to equip the course;

- His/her methodical knowledge is required for understanding how to use potential tools of audiolization, visualization, computers software, interactive boards and etc.

- What can be necessary (software, tools, hardware) for

a. Individual use – development of own lessons, for interactive boards;

b. Often – for developing new programs on this equipment;

c. Explaining / demonstrating / presenting learning materials;

d. Using of the training material (similar to lingaphone class);

e. Arranging home work of the students;

f. Getting feedback from the students and etc.

- What technical equipment may be recommended for this audience, what software has to be purchased by administration, what licenses or licensing software should be used for legal use of these training programs, and the whole spectrum of possible issues.

Technical maintenance units often may supply the training course, but cannot recommend the content of software – the teacher him/herself should know what has to be required or should be ordered to supply for his course.

Therefore, the following tasks have to be solved while mastering the state language:

- Establish specializations for development, support, supply, ensure flexible, variety and targeted teaching of Kazakh language at educational entities;

- Develop and support all participants of training process while teaching the state language:

a. students (and their parents if needed),

b. teachers,

c. all level educators – representing administration, organizers, managers and other participants of the process.

As well, the following entities require support and development

- Scientific researchers, theorists and analysts of education and educational technologies for the state language;

- Practitioners of applied training, content and software developers for Kazakh language;

- Specialists of educational and methodical support and accompanying the training process for studying the language;

- Groups of pilot projects and experimental sites, B testers, experts, experiment analysts, and other educators specialized in teaching Kazakh language.

The importance of learning the state language requires solving many

practical issues, including the current topical challenges. The implementation process may help as well accenting many other issues, which contribute to mastering the Kazakh language in the country.

Ш. С. Марданова

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГА К СТРЕССОГЕННЫМ ФАКТОРАМ

Түйіндеме: Бұл мақалада педагогтың стрессогенді факторларға деген психологиялық тұрақтылығы қарастылды.

Summary: the article describes the problem of psychological stability of a teacher to stressful factors.

В настоящее время высокие требования, предъявляемые к качеству профессиональной деятельности педагога, его компетентности, требуют совершенствования системы психологического сопровождения образовательного процесса. Так как успешность педагогической деятельности определяется не только профессиональными знаниями и навыками педагога, но и умением реализовывать эти ресурсы в педагогическом труде.

Традиционно в педагогической психологии и педагогике большое внимание уделяется вопросам, связанным с изучением профессиональных способностей педагога, особенностей его педагогической деятельности, профессионально важных качеств, эффективности педагогического общения [Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина И.А. Зимняя, А.А Реан, В.А. Канн-Калик, А.А. Леонтьев, Р.В. Овчарова, С.В. Субботин]. При этом многие исследователи отмечают, что труд педагога в психологическом плане является одним из напряженных видов деятельности, изобилующий разнообразными стресс-факторами. Это предъявляет повышенные требования к психологической устойчивости педагога.

Понятие «устойчивый» означает «стабильный, стойкий, твердый, прочный, крепкий». Противоположное значение данного понятия - термин «неустойчивый», имеет в психологии два основных определения: индивид, демонстрирующий беспорядочные и непредсказуемые модели поведения и настроения и индивид, склонный демонстрировать невротические, психотические или просто опасные для других модели поведения.

Понятие «устойчивость» в научной литературе обычно рассматривается в широком значении, как способность системы сохранять определенное состояние. Однако, по мнению В.М. Генковска, устойчивость, в отличие от сохранения, носит активный характер, то есть

выражает «…момент сопротивления, который проявляет данная система к внешним воздействиям» [2, 6].

Если воздействие кратковременно, то устойчивость проявляется в том, насколько система способна быстро вернуться в исходное положение. Если воздействие продолжительно или многократно повторяется, то устойчивость проявляется в том, что система переходит из одного состояния в другое, при этом сохраняя основные внутренние свойства. Такой стуктурно-системный подход предполагает наличие признака устойчивости как способности объекта сохранять себя в условиях изменяющейся среды.

Для данного исследования интересным представляется концепция психологической устойчивости Л.В. Кулика. По мнению ученого психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности, в котором объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений [5]. Структурными компонентами данного феномена являются стойкость (стабильность), уравновешенность (соразмерность), сопротивляемость (резистентность).

Под стойкостью исследователь подразумевает способность противостоять трудностям, сохранять веру в ситуациях фрустрации и постоянный (достаточно высокий) уровень настроения. Способность сохранять постоянный уровень настроения и активности, быть отзывчивым, чувствительным к разным аспектам жизни, иметь разносторонние интересы, избегать упрощенности в ценностях, целях и стремлениях - важная составляющая психологической устойчивости. Снижение стойкости приводит к тому, что, оказавшись в ситуации риска (ситуации испытаний, ситуации потерь, ситуации социальной депривации и т. п.), человек преодолевает ее с негативными последствиями для психического и соматического здоровья, для личностного развития, для сложившихся межличностных отношений.

Уравновешенность следует рассматривать как соразмерность, равновесие постоянства и изменчивости личности. Постоянство проявляется в главных жизненных принципах и целях, доминирующих мотивах, способах поведения, реагирования в типичных ситуациях. Изменчивость - в динамике мотивов, появлении новых способов поведения, поиске новых способов деятельности, выработке новых форм реагирования на ситуации. При таком рассмотрении в основе психологической устойчивости личности лежит гармоническое (соразмерное) единство постоянства личности и динамичности, которые дополняют друг друга. На фундаменте постоянства выстраивается жизненный путь личности, без него невозможно достижение целей жизни. Оно поддерживает и укрепляет самооценку, способствует принятию себя как личности и индивидуальности. Динамичность и приспособляе-

мость личности теснейшим образом связаны с самим развитием и существованием личности. Развитие невозможно без изменений, которые происходят в отдельных сферах личности и в личности в целом.

Уравновешенность — способность соразмерять уровень напряжения с ресурсами своей психики и организма. Уровень напряжения всегда обусловлен не только стрессорами и внешними обстоятельствами, но и их субъективной интерпретацией, оценкой. Уравновешенность как составляющая психологической устойчивости проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение в приемлемых пределах. Уравновешенность — это также способность избегать крайностей в силе отклика на происходящие события. То есть быть отзывчивым, чувствительным к разным аспектам жизни, неравнодушным, с одной стороны, и не реагировать слишком сильно, с повышенной возбудимостью — с другой.

Сопротивляемость — это способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора как в отдельных решениях, так и в выборе образа жизни в целом. Важнейшей стороной сопротивляемости является индивидная и личностная самодостаточность в аспекте свободы от зависимости.

Итак, психологическая устойчивость — это качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость. Она позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях. Однако психическая устойчивость личности не ограничивается наличием этих составляющих. В поддержании ее, так или иначе, участвуют все элементы структуры личности. В психологии стресса психологическая устойчивость рассматривается как «…интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимально успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [4, 152]. С точки зрения Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, стрессоустойчивость в широком понимании – это «способность противодействовать воздействию стрессоров, либо активно преобразовывать ситуацию, в которой они проявляются, либо приспосабливаться к ней» [1, 257].

Необходимо отметить, что в научной литературе помимо понятия «психологическая устойчивость» используются также «стрессоустойчивость», «эмоциональная устойчивость», «стресс-резистентность», «фрустрационная толерантность». По мнению С.В. Субботина, все эти наименования «суть название одного явления» [7, 37]. В данной работе мы

также эти понятия используем как синонимичные. Психологическая устойчивость в педагогической деятельности означает синтез свойств и качеств личности педагога, позволяющих в стрессогенных ситуациях уверенно и самостоятельно выполнять свою профессиональную деятельность. Обладать психологической устойчивостью – это значит уметь быстро ориентироваться в измененных условиях, находить оптимальные решения в нестандартных ситуациях учебно-воспитательного процесса и при этом сохранять выдержку и самообладание.

Интерес ученых к изучению психологической устойчивости приобретает большую значимость в связи с все возрастающим стрессогенным характером педагогической деятельности, обусловленным отказом от традиционных форм и методов обучения, введением новых педагогических технологий, ломкой социальных стереотипов обучения и воспитания, социальным заказом на воспитание молодого поколения с учетом новых стратегий развития общества.

В психологической литературе к основным стрессогенным факторам педагогов относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учащихся, необходимость оформления большого количества школьной и учебной документации, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся. Постоянные реорганизации и нововведения в системе образования, переход к новым формам и методам обучения, освоение педагогических технологий часто вызывают сопротивление у педагогов, и является стрессогенным фактором. Низкая оплата труда и относительно низкий социальный статус педагогов также представляет собой негативный фактор.

Стрессогенные факторы приводят к изменению всей психической деятельности личности педагога. Они проявляются не только в эмоционально-волевой сфере личности, они затрагивают мотивационную, когнитивную и поведенческие сферы, влияют на взаимоотношения с учащимися и коллегами.

Изменения в эмоционально-волевой сфере связаны с появлением постоянных негативных эмоций: чувством эмоционального истощения, изнеможения, опустошенности, усталости, постоянным чувством неудачи, вины и самообвинения. Педагог может часто испытывать гнев, чувство обиды и горечи, его отличает повышенная раздражительность, проявляемая на работе и дома, ощущение как будто к нему постоянно придираются, равнодушие, бессилие.

На мотивационном уровне происходит перестройка мотивационной сферы, возникает потребность отгородиться от людей, уединиться, ограничить количество контактов с учащимися и коллегами.

Развивается тенденция к ригидности, стереотипному, шаблонному решению мыслительных задач, решению по инструкции, часто в сознании возникают мысли о том, чтобы оставить работу. Дегуманизация, деперсонализация проявляется в формальном, обезличенном отношении к учащимся и коллегам по работе.

В. И. Журавлев выделяет три группы стрессовых состояний педагогов:

1. Психические стрессовые состояния: гневное самовыражение в словах, поступках; депрессия; дурные предчувствия; озлобленность против коллег и администрации; нервное потрясение; когнитивная ригидность (переживание трудностей перестройки восприятия и представлений в изменившейся обстановке); страх (переживание угрозы нормальной жизнедеятельности и профессиональной самореализации учителя); тревожность; стыд; фрустрация.

2. Нравственно-психические стрессовые состояния: озлобленность против партнеров по педагогической деятельности, включая учащихся, коллег, проявляемая в поведении и поступках; отвращение к коллегам, демонстрируемое в поведении и в отношениях; чувство неопределенности в месте работы, проживания; чувство неустроенности в социальном плане; утрата интереса к работе.

3. Стрессовые состояния, граничащие с патологией: навязчивые идеи физической расправы с виновниками стресса; навязчивые мысли о суициде; недомогание, разрушающие работоспособность; потеря сна; усталость, парализующая способность сопротивляться обстоятельствам; ярость, сопровождающаяся потерей самообладания.

По мнению исследователя каждая из этих групп еще может быть дифференцирована по глубине, интенсивности, длительности, тяжести нервных потрясений [3]. Для определения уровня стрессоустойчивости педагогов было проведено диагностическое исследование. В исследовании принимали участие преподаватели-медики (40 человек), проходившие факультет повышения квалификации. Для определения социально-психологических факторов профессионального стресса педагогам было предложено охарактеризовать свою профессиональную деятельность по схеме, созданную В.Е. Орлом [6].

Анализ письменного опроса показал, что для всех педагогов характерны рабочие перегрузки. Сравнительно невысокая оплата труда заставляет многих преподавателей брать дополнительную нагрузку. Деятельность преподавателей осуществляется по пяти направлениям: учебная, методическая, научная, воспитательная и лечебная. Поэтому помимо проведения аудиторных занятий, изучения новой научной и методической литературы, проведения научных исследований, педагог занимается составлением учебно-методического комплекса, тестовых

заданий. Воспитательная работа предполагает проведение воспитательных мероприятий, дежурства в студенческих общежитиях, в центре тестирования. Лечебная работа требует ведения определенного количества пациентов, посещения клинических баз. Таким образом, деятельность преподавателя характеризуется ненормированным рабочим днем и повышенными нагрузками, необходимостью трудиться и во вне рабочее время.

Следующая группа факторов включает количественные и качественные аспекты работы с учащимися, частоту и степень глубины контактов. Студенческая группа составляет 15 человек, однако семинарские и практические занятия часто проводятся с двумя группами одновременно, это заставляет прилагать больше усилий при объяснении материала и контроля знаний студентов. Проведение консультаций, отработка студентами пропущенных занятий увеличивает количество профессиональных контактов.

К социально-психологическим факторам, вызывающим стресс, также можно отнести плановые и внеплановые проверки деятельности педагогов, проверка знаний учащихся. Внедрение инновационных технологий (кредитное обучение, рейтинговая оценка знаний студентов, использование активных методов обучения) является еще одним фактором, вызывающим напряжение. Поэтому у части педагогов определенные новшества вызывают сопротивление, так как заставляют менять привычные способы проведения учебной работы и прилагать дополнительные усилия.

Исследование показало, что испытывают:

1. Фактор дефицита времени – 89 % педагогов.
2. Фактор ответственности– 68% педагогов.
3. Фактор информационной неопределенности– 65 % педагогов.
4. Факторы межличностных конфликтов– 48 % педагогов.
5. Фактор информационной нагрузки– 64 % педагогов.
6. Факторы внутриличностных (ролевых) конфликтов– 42 % педагогов.
7. Система внешнесредовых факторов– 55 % педагогов.

Для исследования психологического состояния педагогов применялись ряд методик: методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раэ, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (в модификации В. В. Бойко), методика для определения реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина, методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, шкала депрессии, адаптированная И. Балашовой.

В процессе диагностического исследования выяснилось, что для педагогов характерен низкий и пороговый уровень стрессоустойчиво-

сти и социальной адаптации (75%); присутствует высокая степень социальной фрустированности (45%); высокий и средний уровень реактивной тревожности (45%), у некоторых (45%) педагогов тревожность стала личностной чертой. 80% педагогов испытывают ощущение одиночества, 65% - испытывают легкую депрессию невротического характера, а 15% субдепресссивное состояние.

Система стрессовых факторов многообразна, как многообразны индивидуальные различия реагирования на стрессовые ситуации. Стрессогенная ситуация предъявляет к человеку требования, воспринимаемые им либо как превосходящие его возможности ответить на них, либо как позволяющие реализовать свои возможности ответить на эти требования и достигнуть желаемых последствий.

Предрасположенность к стрессовому состоянию различна, как и поведение в стрессовой ситуации. В зависимости от стрессоустойчивости, то есть способности выдерживать стресс в течение длительного времени, у одних педагогов способы адаптации и преодоления стресса имеют активный, конструктивный характер, у других, наоборот, отказ и деструктивный характер.

Р. Лазарус считал, что, несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, существуют два типа реагирования:

1.Проблемно-ориентированный стиль, направленный на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации.

2.Субъектно-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождающийся конкретными действиями; проявляется в виде попыток не думать о проблеме, желании забыться во сне, компенсировать отрицательные эмоции алкоголем и едой. Эти формы поведения характеризуются инфантильной оценкой происходящего.

Стили реагирования являются промежуточным звеном между стрессовым событием и его последствием. Негативное событие → стили реагирования → защита → тревожность →дезадаптация. Негативное событие → стили реагирования → совладание → радость→ успех. Поэтому при проведении коррекционной работы необходимо большое внимание уделять стилю реагирования педагога на стрессовые факторы, формированию позитивного образа Я, уверенному поведению в стрессовых ситуациях.

В ресурсных концепциях стресса, потеря ресурсов – это первый шаг, ведущий к стрессовым реакциям. Поэтому укрепление личностных и социальных ресурсов является главной задачей для формирования психологической устойчивости личности к стрессогенным факто-

рам. В психологической литературе обычно выделяют два вида ресурсов для сохранения психологической устойчивости личности: внешний и внутренний. С точки зрения Л.В. Кулика к внешним ресурсам относят следующие факторы: факторы, поддерживающие самооценку; условия, способствующие самореализации; условия, способствующие адаптации; психологическая поддержка социального окружения (эмоциональная поддержка близких, друзей, сотрудников, их конкретная помощь в делах).

Особое внимание исследователь уделяет личностным ресурсам человека, к которым относит следующие: отношения личности (в том числе к себе); оптимистичное, активное отношение к жизненной ситуации в целом; философское (иногда ироничное) отношение к трудным ситуациям; уверенность, независимость в отношениях с другими людьми, отсутствие враждебности, доверие к другим, открытое общение; терпимость, принятие других такими, какие они есть, чувство общности, социальной принадлежности; удовлетворяющий статус в группе и социуме, устойчивые, удовлетворяющие субъекта межличностные роли; достаточно высокая самооценка; согласованность Я-воспринимаемого и Я-желаемого (Я-реального и Я-идеального).

Таким образом, внешний ресурс связан с социально-психологической поддержкой: эмоциональной, информационной, функциональной окружающих людей; улучшением условий работы, оптимизацией деятельности, материальным вознаграждением. Однако, этот ресурс представляет собой весьма специфическую переменную и часто зависит от желания человека обратиться за помощью и возможностей организации, где работает специалист. Поэтому наиболее эффективным средством преодоления профессионального стресса представляется восстановление личностного ресурса.

По мнению Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, к наиболее изученным в настоящее время личностным ресурсам преодоления стресса относятся: активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобрести личный опыт и возможности личностного роста; сила «Я-концепции», самоуважение, самооценка, собственная значимость, «самодостаточность»; активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях; позитивность и рациональность мышления; эмоционально-волевые качества; физические ресурсы (состояние здоровья, отношение к нему как к ценности).

Исследователи также акцентируют внимание на информационных и инструментальных ресурсах человека, которые определяются как способность: контролировать ситуацию (степень ее воздействия на человека оценивается адекватно); использовать методы или способы достижения желаемых целей (мастерство, способность, успешность); к адаптации, интерактивные техники изменения себя и окружающей

ситуации, информационная активность и деятельность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации; к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации.

Материальные ресурсы связаны: с высоким уровнем материального дохода и материальных условий, позволяющих восстанавливать первичные физиологические потребности; с безопасностью жизни; со стабильностью оплаты труда; с хорошими «гигиеническими» факторами труда и жизнедеятельности [1, 258-259]

Таким образом, исследование показало, что педагогическая деятельность представляет собой сложную, многогранную, полифункциональную деятельность, она изобилует стрессогенными факторами и предъявляет высокие требования к стрессоустойчивости педагога. С позиции ресурсных концепций помощь в стрессогенных ситуациях педагогам должна быть направлена на изменение стиля реагирования, актуализацию прежних и воссоздание новых внутренних и внешних ресурсов. И это представляется важным для формирования психологической устойчивости педагога в современном, динамично изменяющемся обществе.

Список литературы:

1.Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд.– СПб., 2008.

2.Генковска В.М. Особенности саморегуляции как форма психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях. Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Киев, 1990.

3. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.

4.Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. - М., 1974.

5. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психической устойчивости и психопрофилактики. – СПб., 2004.

6.Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1.

7.Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика к метаиндивидуальности учителя: Дис. …канд. психол. наук. – Пермь, 1992.

Л. В. Сокорутова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ключевые слова: компетенция, компетентность, педагогическая коммуникация, личность, самообразование, проектное задание, опрос, беседа

The summary: in article the question of development professional competence the future teacher of initial classes, modeling of various uchebno-professional situations is considered.

Keywords: the competence, competence, pedagogical communications, the person, self-education, the detailed design, poll, conversation

Деятельность педагога – это постоянное решение возникающих

задач и новых проблемных ситуаций по развитию, воспитанию и обучению учащихся. Компетенция – понятие более конкретное, частное. Это составляющая общей компетентности. Компетенция приобретается посредством решения конкретной профессиональной задачи в конкретной ситуации.

И компетентность, и компетенции развиваются на основе взаимодействия теории и практики. Ни один учебный предмет и компоненты его содержания невозможно строго подогнать под одну компетенцию или их набор. Так же невозможно сделать по отношению к реальной педагогической деятельности, в которой компетенции взаимодействуют и вступают в разнообразные комбинации в зависимости от решаемых профессиональных задач.

Содержание учебного предмета раскрывает сущность и значение профессиональной деятельности, различные ее стороны, показывает систему необходимых для профессии свойств, описывает пути их развития. Теоретическое содержание создает знаниевую основу компетенций. Но оно все время должно проецироваться на будущую деятельность. Оценивая учебный предмет с точки зрения развития профессиональных компетенций, надо учесть, что учебная деятельность-освоение учебного предмета – не тождественна профессиональной деятельности, в которой наиболее успешно развиваются и проявляются компетенции. При изучении учебных дисциплин реальная деятельность может часто лишь имитироваться, проектироваться/ могут осуществляться лишь ее отдельные фрагменты. Но это вовсе не значит, что теоретический учебный предмет остается в стороне от процесса становления будущего специалиста, вне развития его готовности к профессиональной деятельности. Поэтому именно задания для самостоятельной работы создают условия для развития компетенций. При помощи заданий знания актуализируются в зависимости от того, что задается учебной ситуацией.

Компетенции, которыми должен обладать учитель:

1) понимание ребенка, ученика как личности, как индивидуальности, как непосредственного участника образовательного процесса, которыми руководит педагог;

2) способность к педагогической коммуникации, которая обеспечивает взаимодействие педагога и учащихся, создает условия для их общения и совместной деятельности;

3) профессиональное поведение как система целесообразных профессиональных поступков педагога, основанная на понимании им своего статуса, социальной роли в образовании, выполнении своих профессиональных функций и соблюдении педагогической этики;

4) самообразование как способ непрерывного совершенствования

в профессии, которая всегда устремлена в будущее, поскольку ее содержанием является образование будущих поколений;

5) работа с разнообразной информацией, что является основой получения современных данных об образовательном процессе.

На первое место поставлена основополагающая компетенция педагога любого образовательного уровня – это понимание ребенка, ученика. Слово понимание имеет несколько синонимов: постижение, уяснение, осмысление, осознание, уразумение, восприятие, оценка. Понять ученика – осознать его как личность, уяснить его особенности, в отличие от особенностей других детей и подростков. Чтобы понять человека, его надо увидеть – " особенные, единичные, неповторимые" свойства [1, с. 31]. Становление такой компетенции – понимание ученика – глубоко личностный, интимный процесс, часто невидимый и неочевидный для постороннего глаза. Наблюдение за детьми – тонкий, сложный и ответственный процесс. Он во многом зависит от природной наблюдательности человека. Януш Корчак писал: «Ребенок для воспитателя – книга природы; читая ее, он созревает. Нельзя относиться с пренебрежением к ребенку. Он знает о себе больше, чем я о нем. Я его лишь отгадываю» [2]. Выполняя задание – наблюдение будущий педагог приобщается к великому искусству отгадывания ребенка, учиться его понимать, видеть как человека, с которым возможно предстоит работать. Наблюдая за ребенком нельзя быть назойливым и излишне проявлять свое внимание. Студент должен фиксировать, понять и запомнить ситуацию, в которой наблюдался ребенок или группа детей. Студенту придется на глаз определить их возраст, по репликам, манере поведения, речи, двигательным, эмоциональным реакциям оценить их особенности. Наблюдение за детьми – ценный, но не единственный способ их изучения и понимания. Чрезвычайно важно научиться вступать в непосредственный контакт с детьми и получать важную в педагогическом отношении информацию непосредственно от них. Этой цели служат задания – беседы, задания-опросы, задания – реконструкции собственного жизненного опыта (эссе) и др.

Коммуникация – понятие многозначное, это способ и отдельный акт педагогического общения, связь между педагогом и учащимися, основанная на взаимопонимании это сообщение информации одного лица другому или другим. Образовательный процесс невозможен без общения. Именно поэтому коммуникативная компетенция и коммуникативные способности педагога являются необходимым компонентом профессионализма педагога. В связи с этим студентам предлагаются: задания, основанные на наблюдении, задания проектного характера, составление семантических характеристик и т.д.

Поведение – это внешние проявляемые действия человека. Едини-

цей поведения являются поступки. Профессиональное поведение обусловлено профессиональными обязанностями, функциями человека, его профессиональным статусом, профессиональной этикой. Некоторые задания могут способствовать развитию и этой компетенции: работа с информацией о профессиональном педагогическом труде, решение педагогических ситуаций, реконструкция ученического опыта.

Компетентностный подход позволит преподавателю сконструировать такую модель освоения студентами учебного курса, которая включит максимальное количество необходимых к освоению компетенций.

Библиографический список
1.Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер. с польск.-М., 1990. – С. 271
2.Психология личности/под ред.Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея – М.,1982 - С.31.

И. Н. Солдатова

ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Annotation: This article deals with the problem of the necessity to review the methodological bases of the investigation of pedagogue's aesthetic culture in conditions of influence of glam on our society. The main ideas of the humanitarian and anthropological approach as axiological and having a special purpose guide in the investigation of this phenomenon are reflected. The author gives the comparison of these ideas with the methodology of the traditional approach in education. Essential peculiarities of aesthetic culture of pedagogues are revealed. Some theoretical tenets of specificity of forming this culture are stated.

Ключевые слова: гуманитарно-антропологический подход, культурно-образовательный идеал, культура, эстетическая культура педагога, диалогические отношения, культуротворчество, рефлексия.

Key words: humanitarian and anthropological approach, cultural and educational ideal, culture, aesthetic culture of the pedagogue, dialogical relations, culture and creation, reflexion.

Характеризуя нынешнюю ситуацию в обществе, в сфере образования, культуры, можно утверждать, что на данный момент произошла утрата Человека как целостности, как многогранного, универсального мира, как индивидуальности, как автора свой жизни, профессии. Точно заметил А. де Сент-Экзюпери в своем произведении «Военный летчик»: «Так мы потеряли Человека. А потеряв Человека, мы лишили тепла то самое братство, которое проповедовала наша духовная культура». Так, вероятно, и возник «человек массы». Как утверждает Х. Ортега-и-Гассет, «это тот, кто не может оценить самого себя как с плохой, так и с хорошей стороны, это тот, кто чувствует себя, "таким,

как все” и отнюдь не переживает из-за этого. Ему нравится чувствовать себя таким, как все» [3, 43-44]. Таким образом, в условиях духовно-нравственного кризиса современного общества остро обнаруживается проблема формирования специалиста-профессионала и подлинно красивого человека, гармонично сочетающего в себе эстетику мысли, чувства, отношения, поступка, деятельности, обладающим высокой степенью развитости эстетической культуры.

Наиболее острые вопросы, связанные с формированием эстетической культуры, возникают в среде современной молодежи и студенчества, где все более усиливаются модные тенденции так называемой «гламуризации» жизни. Термин «гламуризация» был предложен Дмитрием Ивановым, профессором из Санкт-Петербурга. Действительно, у образования появился мощный «конкурент»: массовая «гламурная» культура, которая посредством глянцевых журналов, рекламы, радио, интернета, телевидения, навязывает молодым людям псевдоэстетику. В настоящее время у студенческой молодежи обозначилась рассогласованность представлений о красоте внешней (искусственно-показной) и внутренней (истинно-человеческой, духовной). Такая пагубная, разрушительно сказывающаяся на внутреннем, духовном мире человека тенденция, влечет за собой существенное снижение созидательного, культурного потенциала человека в различных сферах его жизни и деятельности, в том числе профессиональной, способствует нарастанию дисгармонии в социальных отношениях. Сегодня можно сделать вывод о том, что проблема «гламуризации» широко распространяется в нашем обществе.

Понятие «гламур» следует понимать как отрицательное явление, негативно влияющее на самосознание педагогов. К сожалению, проблема «педагогического гламура» (М.М. Поташник) ярко проявляется в современных школах, вузах. Как точно подмечает в одном из своих интервью профессор Т. Черняева то, что «”гламуризация ” жизни превращает вузовские лекции в шоу». В связи с этим мы обращаем внимание на подмену у педагогов подлинной, духовной красоты, прекрасного в окружающем мире (мир природы, искусства, человеческих отношений), на искусственные, навязанные извне, искаженные представления о восприятии и сущности мнимой, «гламурной» красоты. И это, как мы полагаем, одна из важнейших педагогических проблем, которая требует серьезного осмысления. Также остро возникает вопрос о сущности и методах формирования эстетической культуры педагогов, способных не просто функционировать в профессиональной сфере, а осуществлять подлинно культуротворческую, человекоориентированную, гармоничную профессиональную деятельность. Одна из причин такого положения — в размытости понятия эстетической куль-

туры педагога и в недостаточной разработанности сущностных характеристик ее формирования. В педагогической реальностинами обнаружено то, что в философии констатируется как «безобразное». Это проявляется в грубой речи, некрасивом поведении, отчужденной деятельности педагогов и учащихся. Обратим внимание: «без-образное» - значит без образа. Образ же предполагает целостность.

Подчеркнем, что потребность в истинной красоте, в прекрасном, переживании и созидании прекрасного, выстраивании своей жизни по «законам красоты» — одна из базовых потребностей человека. К сожалению, приходится констатировать, что сегодняшнее влияние масскультуры на наше общество во много раз сильнее, чем средства семейного, школьного, вузовского воспитания, призванные «сеять разумное, доброе, вечное». Поиск решения путей понимания проблем человека, среди которых значительное место отводится и формированию эстетической культуры педагога, предпринимается представителями различных парадигм в педагогической науке.

В традиционной парадигме (Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый, И.Ф. Харламов и др.) и особенно в ее крайнем проявлении — технократизме — ставится цель сформировать человека по некому стандарту, образцу, шаблону. В данной парадигме преимущественно учитываются интересы общества в воспитании, формировании человека. Духовный мир воспитанника в традиционной парадигме не представляет для педагога самостоятельной ценности, он важен лишь постольку, поскольку позволяет сформировать из воспитанника человека, отвечающего нормам общества, в котором он живет. В рамках традиционной парадигмы формирование эстетической культуры рассматривается как составляющая эстетического воспитания, что обедняет содержание этой категории, нарушает связь формирования эстетической культуры с целостным становлением человека, акцентирует внимание исследователя на внешних его проявлениях, а не на внутренних механизмах.

В центре гуманистической парадигмы (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) находится воспитанник со всеми качествами и свойствами его внутреннего мира, которым педагог должен помочь раскрыться в полной мере. В отличие от традиционной парадигмы, в центр воспитания ставится такой феномен, как переживание, а целью становится приобретение воспитанником личностного опыта. Таким образом, гуманистическая парадигма обращает педагога-исследователя, а вслед за ним и педагога-практика, к внутренним механизмам воспитания. Однако, раскрывая и развивая только внутренний мир воспитанника, не учитывая его связей с многогранным окружающим миром, воспитание приобретает несколько односторонний характер, что снижает продуктивность взаимодействия педагога и воспитанника. В гуманистической парадигме, так же как и в тра-

диционной, в качестве главного средства формирования эстетической культуры рассматривается преимущественно искусство. Однако рассмотрение формирования эстетической культуры с таких позиций, хотя и обращает к поиску смыслов, что является несомненной заслугой представителей гуманистической научной школы, все же не дает целостного научного представления о данном феномене.

Гуманитарная парадигма (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Шуркова и др.) предполагает сотрудничество педагога и воспитанника, их взаимодействие друг с другом, ориентацию воспитания на ценности, лежащие в основе духовного развития человека, в первую очередь абсолютные (Истина, Добро, Красота), воспитание человека посредством культуры, понимаемой как «мир воплощенных ценностей». Таким образом, духовный мир воспитанника, наполненный смыслами, чувствами, ценностями, а также диалогическое взаимодействие со значимым Другим — ключевые понятия гуманитарной парадигмы. В гуманитарной парадигме предпринимаются попытки решения проблем эстетической культуры, поскольку ее формирование осуществляется посредством встреч человека с прекрасным в разнообразных сферах бытия, что существенно расширяет круг средств для формирования эстетической культуры.

Гуманитарно-антропологический подход (Б.Г. Ананьев, С. В. Белова, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский и др.), в контексте которого выполняется наше исследование, предлагает принципиально новое измерение образования. По утверждению В.И. Слободчикова, «речь идет о постановке беспрецендентной задачи для образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего — подлинным субъектом культуры и исторического развития». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее телесно-душевных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека; человека — как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другим, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия» [7, 19]. Методология данного подхода позволяет удерживать в образовании всю полноту человеческой реальности и педагогически целесообразно взаимодействовать с «отдельной», субъективной личностью. Его цель направлена на действительное выращивание «собственно человеческого в человеке». Следует особенно подчеркнуть, что здесь наибольшее внимание акцентируется на внутренних структурах человека. В этом состоит одно из ярких отличий дан-

ного подхода от других (аксиологического, культурологического, личностного, системно-целостного и т.д.). Подчеркивается, что именно «субъективная реальность (“внутренний мир”, “индивидуальность”, “самость” и др.) является ключом в поиске оснований и условий становления “собственно человеческого в человеке” в пределах его индивидуальной жизни» [6, 12].

Заметим, что в настоящее время усиливается «запрос» на специалиста, педагога «человекосообразного», выстраивающего свою жизнь на диалогических отношениях, находящегося в контексте культуры, осознающего свою роль в мире и профессии, т.е. человека рефлексирующего, духовного, с высоким уровнем эстетической культуры, автора в своей деятельности. Как замечает С.В. Белова, «гуманитарное образование обращается к единичному, к тому, что называется “авторством” (самостью, субъектностью, субъективностью) человека» [1, 125]. С позиций гуманитарно-антропологического подхода образование, в том числе профессиональное, предполагает освоение бытия в трех «пространствах» (В.И. Слободчиков) — социума, культуры, сознания. И это означает ориентированность на позиции субъектности и авторства в этих пространствах. Для педагога авторство определяется способностью брать ответственность за собственное саморазвитие, за уровень своего профессионального мастерства [1, 285-286].

Говоря о педагоге с высоким уровнем эстетической культуры, мы имеем в виду его способность к многогранному творчеству на основе эстетического принципа и умение видеть свою профессиональную деятельность в свете истинной красоты. Мы полагаем, что эстетический принцип — это «закон Красоты», позволяющий устанавливать баланс внутреннего и внешнего в деятельности и поведении профессионала, понимать меру своих возможностей, гармонию всех элементов своей профессиональной системы. В контексте профессионального образования он выступает как регулятив в проектировании содержания, форм, методов и процесса данного образования.

Как полагают О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров, труд профессионала обращен к вечности, к подлинным конечным предельным ценностям бытия: любви, добру, красоте, истине, гармонии. «Духовность, особая любовь к своей деятельности и к тем, ради кого и для кого она совершается, обогащенность истинной ценностью, более значимой, чем собственная жизнь или благополучие» [2, 104]. Значит, формирование эстетической культуры педагога, являющейся показателем его мастерства, профессионализма, неотъемлемо связано с духовной жизнью человека, его эмоционально-чувственным развитием.

Подчеркивая духовную природу эстетической культуры, заметим, что эта культура, с одной стороны, есть объективная данность человечества, отраженная в артефактах, предметах, общечеловеческих цен-

ностях, закрепленных нормах, с другой стороны, она принадлежит субъективному миру конкретного человека. В данной связи отметим, что «субъективность — это исходное начало в человеке, то, что лежит в основе его бытия. Субъективность есть форма бытия человека, форма психического и общее обозначение внутреннего мира. Внутренний мир человека, его сознание, его субъективность исходно выступает не как отношение к действительности, а как отношение в самой действительности. Разум, желание, чувства, воля реализуют практические отношения человека в мире» [5, 74-75]. Итак, эстетическая культура является по своей сущности сугубо индивидуальным, неповторимым отношением человека как целостности к своей профессии на основе эстетического принципа. Чем выше уровень эстетической культуры педагога, тем богаче его духовный мир. Благодаря этому педагог понимает многогранность своего назначения в профессии, ее значимость для других людей, у него появляется стремление созидать и становиться субъектом, автором своей жизни.

В свете вышесказанного подчеркнем, что для нашего исследования важны следующие положения гуманитарно-антропологического подхода:

1. Учет многомерности человеческой реальности. С одной стороны, речь идет о человеке как о члене общества, о культуре взаимодействия его с другими людьми, т.е. подчеркивается социальный компонент. С другой стороны, учитывается субъективный, внутренний мир человека, его индивидуальная, эстетическая культура. При этом акцент делается на отношении человека к себе и к значимому Другому, на его взаимосвязь с многогранным окружающим миром. Действительно, одной из особенностей гуманитарно-антропологического подхода является связь человека и мира (С.Л. Рубинштейн), и поэтому «нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими; она всегда существует в со-обществе и через со-общество» [7, 73]. Кроме того, во взаимодействии человека с другими людьми, с прекрасным в различных сферах бытия (природа, искусство, собственный внутренний мир) проявляется разнообразная палитра переживаний человека (радость, грусть, восхищение, счастье, печаль и т.п.). Эмоциональные переживания выступают тем психологическим каналом, воздействуя на который педагог может оказывать воспитаннику помощь в формировании у него эстетической культуры. Учет многомерности человеческой реальности предполагает ориентацию человека на общекультурные ценности (любовь, добро, красота и т.д.), лежащие в основе духовного развития. Говоря о педагоге с высоким уровнем эстетической культуры, мы имеем в виду его способность к многогранному творчеству на основе эстетического принципа и умение видеть свою

профессиональную деятельность в свете истинной красоты.

2. Человек есть носитель и создатель культуры. Данное положение предполагает культуру человеческих отношений, культуру отношения человека к природе, искусству, культуру самопонимания. Поскольку человек выступает здесь как автор, как творец собственной жизни, профессии, то речь идет о культуротворческой деятельности в этих сферах. Категория «эстетическая культура» как профессионально-личностное качество в рамках гуманитарно-антропологического подхода предполагает профессиональное эстетическое общение, эстетическую деятельность (авторство в своей профессии, результат своего труда), эстетическую личность (выстраивание собственной жизни согласно закону Красоты). Подчеркнем также, что эстетическая культура тесно связана с возможностью творческой самореализации в разных сферах жизни и деятельности на ценностной основе, с потребностью в диалоге с Другим, а значит, предполагает развитие эмпатии и рефлексии.

3. Развитие базовых человеческих способностей. Этот постулат утверждает развитие подлинно человеческого с позиций трех пространств (социума, культуры, сознания). Эстетическая культура профессионала включает в себя следующие аспекты: а) диалогические отношения с Другим (формирование эстетической культуры предполагает развитие у педагога эмпатии при встрече с Другим — как с другими людьми в повседневной жизни, так и с Другим, смысл жизни которого «зашифрован» в произведении искусства, с природой как иным способом бытия); в)культуротворчество (педагоге выступает творцом собственной жизни, профессии на основе эстетического принципа, субъектом профессионального действия, автором своей профессиональной системы и продуктов культуротворчества, носителем культуры своей профессии); с) рефлексия (в педагогической деятельности, понимаемой как творческий процесс, рефлексия является основным механизмом осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений.

Итак, обращаясь к проблеме формирования эстетической культуры педагогов с позиций гуманитарно-антропологического подхода, выделим такие его важнейшие положения, как учет многомерности человеческой реальности, культуротворчество, авторство педагога в своей профессиональной деятельности, диалогические отношения с Другим, рефлексию. Данные аспекты являются ключевыми в решении проблемы формирования эстетической культуры педагогов.

Библиографический список:

1. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. – М.: АПКиППРО, 2006.

2. Грохольская О.Г., Н.Д. Никандров. Введение в профессиональную деятельность: учеб. пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2011.

3. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве: сборник. / пер. с исп. – М.: Радуга, 1991.

5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психологии. 1998. № 6.

7. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

Е. А. Торпакова, Е. С. Паташкова

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ ИНОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Процессы интеграции, затрагивающие все аспекты жизни казахстанского общества, актуализируют проблемы межкультурной и межъязыковой коммуникации. Наиболее важными из них являются две проблемы: с одной стороны, казахстанское общество должно осознать свою национально-культурную идентичность, исторически сформированные приоритеты нравственного, культурного, языкового развития; с другой стороны, казахстанское общество должно понимать специфику иных культур и быть готово к инокультурной коммуникации. Бесспорным является тот факт, что эффективное обучение иностранным языкам в сложившихся условиях возможно в рамках современного казахстанского общества, ориентированного на интеграцию с мировым сообществом. «Именно на этом принципе основывается гуманистический характер образования, который предполагает в центре образовательного процесса личность, развивающегося человека» /1/.

В современных условиях развития мира все более важным признается поиск путей, принципов организации единого мирового сообщества, единого культурного пространства. В этой связи диалог культур выступает как «основа человеческого взаимопонимания» /2/.

Активизация диалога культур, политических и экономических контактов между государствами повысила прагматическую значимость владения иностранными языками. Современная методика обучения иностранным языкам провозгласила в качестве определяющей личностно-деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения иностранному языку. Такая ориентированность предполагает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической когнитивной деятельности личности. Результатом такой деятельности являются сформированные в объеме, заданном целями обучения, различные виды компетенции в изучаемом иностранном языке.

Под термином ***компетенция*** (от лат *competentis* – способный) мы понимаем совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку.

Достижение вышеуказанной цели – изучение иностранного языка – требует четкого определения видов компетенций, которые необходимо формировать у обучающихся. Для достижения порогового уровня владения английским языком необходимо формирование следующих видов компетенции: лингвистической, межкультурной, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, социальной и стратегической.

Предметом нашего исследования является межкультурная компетенция, под который понимается «ориентация говорящего на иностранном языке своего речевого поведения на иностранного адресата, т.е. успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» /3/.

Основными категориями, на базе которых в процессе обучения у реципиентов формируется межкультурная компетенция, являются: 1) коммуникативное поведение; 2) социокультурные стереотипы речевого общения; 3) логоэпистемы и др.

В последние годы появилось много фундаментальных исследований в области коммуникативного поведения, авторы которых рассматривают коммуникативное поведение как совокупность норм и традиций общения определенной группы людей. По их мнению, обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам владения иностранным языком, причем в рецептивном и продуктивном аспектах.

Сравнительные описания русского, казахского и английского типов национального коммуникативного поведения, которые были предприняты в последнее время как у нас в стране, так и за рубежом, помогут преподавателю акцентировать внимание обучающихся на несоответствиях и различиях, проявляющихся в диалоге культур, что в конечном счете будет способствовать успеху коммуникативного акта на иностранном языке. Л.Н.Яковлева считает, что целью обучения иностранному языку уже не может являться передача лингвистических знаний, умений и навыков, и даже не энциклопедическое освоение страноведческой информации, ограничивающейся, в первую очередь, суммой географических и исторических понятий и явлений. Доминирующую роль в педагогическом процессе должно играть формирование способностей к участию в межкультурной коммуникации. Это особенно важно сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло неви-

данного размаха, и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» /4, с. 4/.

По справедливому замечанию методиста Н.Д.Гальсковой, в учебном процессе, имеющем своей целью развитие способности учащихся к общению, необходимо обучать умению не просто строить свое речевое поведение с носителями иностранного языка, но и достигать при этом взаимопонимания с ними. На наш взгляд, достижение основной цели обучения иностранным языкам – развитие умений межкультурного общения – возможно лишь в условиях этого общения.

В формировании умений межкультурного общения речь идет о таких качествах личности, как открытость, терпимость и готовность к общению. Открытость трактуется как свобода от предупреждений к людям, представляющим иную культуру. С открытостью связана способность человека с пониманием относиться к чужому, непривычному в других культурах, которые в сущности и составляют коммуникативную компетенцию и делают возможным активное общение с представителями иных социокультурных общностей.

Формирование коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку представляется сложным процессом, требующим учета особенностей речевого общения. На деятельностный характер речевого общения указывали многие философы (М.С.Каган, В.М.Соковнин и др.), психологи (А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя и др.). Речевое общение является деятельностью, как и умение, игра, труд. Но наряду с ними оно имеет свою особенность – общение осуществляется только в форме взаимодействия, основанного на принципе субъектно-субъектных отношений, на социальном обмене того, что содержится в сознании /5, с. 72/.

Так, Ю.Е.Прохоров определяет стереотип как «…единицу ментально-лингвального комплекса представителя определенного этноса, характеризующуюся реализацией в стандартных ситуациях общения (деятельности) этого этноса, являющуюся устойчивой социокультурно маркированной локальной ассоциацией к данной ситуации» /6/. То есть стереотип является нормативной социокультурной единицей речевого общения определенного этноса.

Как уже было сказано выше, основная цель изучения культурного компонента значения – не только теоретическое изучение связи языка и культуры, но и чисто практическая необходимость преподавания иностранного языка в неразрывной связи с обслуживаемой им культурой. Носителем языкового сознания является языковая личность, т.е. человек, существующий в языковом пространстве – в общении, в сте-

реотипах поведения зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов.

Этнические стереотипы поведения – это многомерные явления, которые могут рассматриваться с различных сторон. Социологи предлагают воспользоваться методикой семантического дифференциала (по Ч.Осгуду), т.е. выбрать набор характеристик, которые можно представить в виде шкалы, и предложить респондентам отметить позицию на соответствующих шкалах (например: +, 0, –). В результате можно получить измеряемое представление об этническом типе. Такие измерения имеют смысл только для сопоставительного изучения культур, поскольку дают представление о приоритетах той или иной культуры либо той или иной социальной группы в рамках изучаемой этнокультуры.

Существенным моментом для противопоставления этнокультурных стереотипов является взгляд на других (гетеостереотипы) и взгляд на себя (автостереотипы). Гетеростереотипы характеризуются выраженной критикой поведения другого этноса, эта критика состоит либо в резком неприятии норм и форм поведения (этнические предубеждения), либо в мягком юмористическом представлении образа другого народа (этнические шутки). Жесткой границы, разумеется, между предубеждениями в форме оскорблений и насмешек и относительно безобидными шутками нет.

Гетеростереотипы построены на осмыслении и переживании тех качеств, которые отсутствуют у данного народа (в его самооценке в целом) и наличествуют как типичные у другого народа, а также на тех качествах, которые у другого народа развиты, по мнению субъектов оценки, в большей и меньшей мере. Недостаток качества (например, открытой эмоциональной отзывчивости) воспринимается как большее зло по сравнению с избытком качества (например, повышенной дисциплинированностью), понимаемым как странность и чудачество. В любом случае в качестве эталона при сравнении этнокультур молчаливо признается система ценностей собственного этноса, переживание собственной этноидентичности как достоинства.

Чтобы коммуникация состоялась, необходимо адекватное восприятие всех лингвокультурных единиц текста, т.е. должен быть сформирован адекватный в его объективной составляющей дискурс.

«Дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируется текстом, оставшимся «в сухом остатке» общения – с другой стороны» /7, с. 26/. Все это коррелирует с основным методом современной методики преподавания иностранных языков – коммуникативным. Обучая коммуникации на любом иностранном языке преподаватель ставит, прежде всего, задачу довести межкультурную, лингвокультурологическую компетенцию субъекта в поле изучаемого языка до

уровня, позволяющего ему адекватно общаться с носителями языка. Однако реальная ситуация преподавания английского языка как в школах, так и в вузах, на наш взгляд, позволяет говорить о том, что только текста и формируемого на его базе дискурса явно недостаточно для создания разносторонней межкультурной компетенции. Кроме того, коммуникативное поведение, логоэпистемы, социокультурные стереотипы речевого общения реализуются не только в тексте, материальной составляющей коммуникации является действительность.

Языковая среда является объективной данностью, на конкретный исторический период. Поэтому она обладает объективными параметрами и атрибутами: естественный достоверный аудио- и видеоряд, естественный ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний. Приемы педагогической организации указанных объективных атрибутов позволяют говорить о двух типах обучения иностранным языкам: 1) в языковой среде и 2) вне языковой среды.

Естественно, в рамках школьного и вузовского образования присутствует (за редким исключением) второй тип обучения. Но поскольку перед учителем иностранного языка на сегодняшний день стоит задача формирования разносторонней межкультурной компетенции учащихся, присутствие в том или ином виде компонентов объективных атрибутов языковой среды страны изучаемого иностранного языка на занятиях необходимо. Сюда можно отнести и публицистические, художественные тексты, документальные и художественные фильмы, интернет-материалы и т.п.

«Современный урок иностранного языка должен способствовать интернациональной и межкультурной компетенции. Интернациональный и межкультурный диалог имеет своей целью через существующие различия способствовать пониманию. Речь идет также о том, чтобы методами уроков иностранного языка достичь умения понять другого, воспринять его и отношения к нему с терпением, так как другой – это значит «мне чужой» и тем самым, то, что мне незнакомо и неведомо» /8, с.362/.

Межкультурная компетенция приобретает еще большую актуальность в этическом плане. Важно понять сходство и различие культур, не создавая стереотипов, т.е. не бездумно критикуя, но не создавая образа идеальной страны.

Современная технология преподавания языка ориентирована на удовлетворение основных потребностей личности, развитие познавательных способностей и познавательных процессов, формирование положительной мотивации учения и развития языковой (речевой) деятельности учащихся (студентов).

Таким образом, можно говорить о том, что сегодня эффективная и высокопрофессиональная подготовка специалистов иностранных языков, международников и переводчиков должна проявляться в их осо-

бенности и готовности осуществлять характерный для нынешнего мира диалог народов и культур, а этот уровень подготовки может быть достигнут лишь при овладении языками, как воплощениями всего мыслительного содержания человеческого сознания, во всем многообразии его проявления, как инструментом, обеспечивающим социальные, культурные, психологические, этнические контакты.

Литература

1. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема образования в Росии (состояние пути, решения). – М., 1998.

2. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. - №6.

3. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы организации обучения иностранному языку в языковом вузе. – М., 1991.

4. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2001. - №6.

5. Касымова Г.М. Коммуникативная компетенция в обучении иностранному языку // Мышление, язык, лингводидактика. – Алматы, 2000.

6. Прохоров Ю.Е. Национальные культурные стереотипы речевого поведения в обучении русскому языку. – М., 1989.

7. Прохоров Ю.Е. Действительность. Дискурс. РКИ. – М., 2003.

8. Шпикбаева Б.Ж. К вопросу об интернациональной и межкультурной компетенции на уроке немецкого языка // Республика Казахстан в глобальном межкультурном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы: КазУМОиМЯ им.Абылай хана, 2003. – 480 с.

Т. Т. Аймухамбетов

ВЗГЛЯД ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ НА ПРОБЛЕМУ САМОСОЗНАНИЯ

Если бросить самый общий взгляд на исследования в области психологии самосознания, то здесь можно выделить несколько наиболее важных линий.

Среди главных вопросов, вокруг которых ведутся споры и обсуждения, можно выделить следующие: - природа самосознания, место самосознания среди других психологических феноменов, факторы, определяющие развитие самосознание, структура самосознания, генезис самосознания

Решение вопроса о природе самосознание всецело зависит от философских позиций тех концепций, в рамках которых он трактуется. Так, интроспекционизм игнорирует роль объективных факторов в возникновении и развитии самосознания. Представители этой концепции отождествляли психическое с сознанием, а сознание с самосознанием.

Сторонники бихевиоризма и необихевиоризма, напротив старались выявить и подчеркнуть влияние окружающей действительности на психическую деятельность человека, однако впоследствии они пришли к исключению сознания и самосознания из сферы психической жизни, к отрицанию роли сознания в поведении людей. Вся психическая деятельность была сведена ими к механическим реакциями организма на внешние стимулы.

Разные исследователи отводят различное место самосознания в системе психологических феноменов. Расширительный подход к решению этого вопроса состоит в том, что самосознание считается почти синонимом психического.

Одна из первых попыток выделить социальный фактор в осознании личностью самого себя принадлежат У. Джемсу. Однако социальные и индивидуально - природные компоненты “Я” остаются у Джемса рядоположными [5].

В начале XX века социолог Кули сформировал теорию “зеркального Я”, согласно которой представление человека о самом себе, “идея Я”, складывается под влиянием мнений окружающих и включает 3 компонента: представление о том, каким я кажусь другому лицу, представление о том, как этот другой меня оценивает, и связанную с этим самооценку, чувство гордости и унижения [6]. Формирование челове-

ческого “Я” в процессе реального взаимодействия индивида с другими людьми в рамках определенных социальных групп было исследовано Д.Т. Мидом. Мид утверждал, что самосознание - это процесс, в основе которого лежит практическое взаимодействие индивида с другими людьми. Чтобы успешно взаимодействовать с другими людьми, необходимо предвидеть реакцию партнера на то или иное действие. Рефлексия на себя есть, по сути дела, не сто иное, как способность поставить себя на место другого, усвоить отношение других к себе.

Иной подход к рассмотрению самосознания характерен для представителей гуманистического направления в психологии. К. Роджерс, говоря о самосознании, оперирует понятием “Я - концепция”, под которой понимает сложную структурированную картину, существующую в сознании индивида как самостоятельная фигура и фон и включающая как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступить, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями “Я” в прошлом, настоящем и будущем. “Я - концепция” включает в себя реальное и идеальное “Я” [5].

Работая в рамках гуманистической психологии Р. Бернс предложил более дифференцированную структуру “Я - концепции”. При этом автор попытался впервые использовать идеи теории и практики гуманистической психологии в процессе обучения и воспитания [7].

Развитие личности в теории самоактуализации А. Маслоу понимается исключительно как внутренний процесс, связанный с изначальным ее стремлением актуализировать в себе наследственные и генетические предрасположенности в отношении темперамента, характера, интеллекта. Маслоу выделяет самоактуализацию, или самореализацию, как одну из основных человеческих потребностей [8].

Одной из наиболее распространенных теорий, которые до сих пор оказывают влияние на психологию личности, является фрейдизм и его разновидность - неофрейдизм.

Всю психику З. Фрейд делит на 3 системы различные по законам их функционирования. Прежде всего, это бессознательная система ОНО, в основе которой лежат субъективные потребности биологического или аффективного порядка. Затем, система Я - это центр, реализующий процесс сознательной адаптации. Я является той силой, которая уравновешивает глубинные неосознанные влечения и требования общества. Наконец, Сверх-Я - это своеобразная моральная цензура, содержанием которой являются нормы, запреты, принятые личностью, это его совесть. Между Я и ОНО [9]. устанавливаются отношения постоянной напряженности. ОНО оказывает давление на Я, а Я должно сдерживать это давление, учитывая требования общества. В концепции

Фрейда “Я”, сознание, самосознание - явления однозначные. В качестве определяющих факторов развития самосознания З.Фрейд выделял врожденные биологические инстинкты, бессознательные силы.

Неофрейдисты признавали зависимость самосознания от существующих условий жизни и межличностных отношений. Они допускали влияние социальной среды на формирование личности, но только до определенного предела, когда вступали в силу внутренние психические факторы, такие, как страх, беспокойство, потребность в нежности. Таким образом, зарубежная литература имеет богатую историю исследования психологии личности.

В отечественной психологии под самосознанием понимается процесс познания человеком самого себя, в результате которого образуется представление о себе в качестве субъекта действий и переживаний и складывается эмоционально-ценностное отношение. В психологической литературе особенно много работ, в которых самосознание рассматривается как важнейшая часть личности. При этом нередко подчеркивается, что уровень развития личности пропорционален уровню развития самосознания. Будучи регулятором поведения, самосознание влияет на дальнейшее развитие личности. Исходя из правильного понимания природы и сущности самосознания личности, отечественные психологи внесли ясность и в вопрос о развитии самосознания ребенка. В противоположность психологам - идеалистам, которые придерживаются мнения о врожденности самосознания, наши психологи признают врожденным не самосознание, а лишь предпосылки к его развитию.

Поэтому настоящий источник и движущие силы развития самосознания, как отмечает С.Л. Рубенштейн, следует искать не во врожденных предпосылках, а в возрастающей реальной самостоятельности индивида, выражающийся в изменении его взаимоотношений с окружающими людьми. Регуляция связи ребенка со средой, воспитания тем самым играет ведущую роль и в развитии самосознания личности ребенка [10].

В отечественной психологии в качестве определяющих факторов развития самосознания берется собственная практическая деятельность человека и его взаимодействие с окружающими людьми, посредством которых он усваивает накопленный человечеством общественный опыт. Самосознание представляет собой сложное психическое образование, состоящее из структурных составляющих, однако относительно содержания и функций, составляющих мнения исследователей не всегда совпадают [2].

Список использованных источников:

1. Психологический словарь /http://psiholog.pgaek.org/glossary.html
2. Википедия /http://ru.wikipedia.org
3. Леонтьев А.Н Психология образа // Вестник Моск. ун - та. Сер. 14. Психология. 1979. № 2, - С. 3 - 13.

4. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. №2. - С.15-36.

Т. Т. Аймухамбетов

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Обучение – самый важный и надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на всестороннее развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия. Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании учащегося реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей.

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учении.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации практической познавательной деятельности учащихся.

Обучение, как и всякий другой процесс, связано с движением. Оно, как и целостный педагогический процесс, имеет задачную структуру, а следовательно, и движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачей к другой, продвигая учащегося по пути познания: от незнания к знанию, то неполного знания к более полному и точному. Обучение не сводится к механической «передаче» знаний, умений и навыков, т.к. обучение является двусторонним процессом, в котором тесно взаимодействуют педагоги и учащиеся: преподавание и учение.

Отношение учащихся к учению преподавателя обычно характеризуется активностью. Активность (учения, освоения, содержания и т.п.) определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности.

В структуре активности выделяются следующие компоненты:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- систематичность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень и другие.

С активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения учащихся это самостоятельность, которая связана с определением объекта, средств деятельности, её осуществления самим учащимся без помощи взрослых и учителей. Познавательная активность и самостоятельность неотделимы друг от друга: более активные школьники, как правило, и более самостоятельные; недостаточная собственная активность учащегося ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности.

Управление активностью учащихся традиционно называют активизацией. Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и стерео типичной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации – формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса.

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся.

Наибольший активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых учащиеся сами должны: отстаивать свое мнение; принимать участие в дискуссиях и обсуждениях; ставить вопросы своим товарищам и преподавателям; рецензировать ответы товарищей; оценивать ответы и письменные работы товарищей; заниматься обучением отстающих; объяснять более слабым учащимся непонятные места; самостоятельно выбирать посильное задание; находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы); создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий; решать познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

Можно утверждать, что новые технологии самостоятельного обу-

чения имеют в виду, прежде всего повышение активности учащихся: истина добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность.

Отсюда можно сделать вывод, что успех обучения в конечном итоге определяется отношением учащихся к учению, их стремлению к познанию, осознанным и самостоятельным приобретение знаний, умений и навыков, их активностью.

Список использованных источников:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М: 1991

2. Ильина Т. А. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов пед.инстов.– М.: Просвещение, 1984

3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640с.

4. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Бабанского Ю.К – М.: Просвещение, 1988.

М. А. Амирбекова, Г. А. Жайлымысова, Г. Б. Тоқтағұлова

ДЕВИАНТОЛОГИЯ – ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯ ЖЕМІСІ

Біз Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің 6М050503-Психология мамандығының 1 курс магистранттары «Девиантология» пәнімен магистратураға түсіп, оқу барысында таныстық.

А. Т. Ақажановаңың «Девиантология» оқу құралы мен «Жоғары мектеп» журналына жарияланған «Девиантология пәні – бүгінгі заман сұранысы» деген мақаласымен танысқаннан кейін, үлкен ойға қалып, ерекше әсер алдық. Расында, автордың өзі айтқандай, «Девиантология пәні – бүгінгі заман сұранысы» деген пікірмен толықтай келісеміз. Осы жердегі айтылған пікірлердің, ойлардың өте дұрыс айтылғандығына шүбамыз жоқ. Өйткені қазіргі таңда жасөспірімдер арасында әртүрлі сипаттағы девиантты мінез-құлық көрініс беріп жатады. Мектеп қабырғасындағы балалардың түрлі қылмыстық істерге баруы, ішімдікке, нашақорлыққа, ұрлыққа, жеңіл жүріске (жезөкшелік), тонауға үйір болуы, ата-анаға бағынбау, ұстаздарды тыңдамау сияқты, яғни қоғамның, отбасы мен мектептің нормаларына сәйкес келмейтін іс-әрекеттерге баруы қоғамдық назар аударуды талап етеді. Девиантты мінез-құлықтың түрлерін бір-бірінен бөліп қарастыруға болмайды, себебі олардың біреуіне бейімділік оның келесі бір күрделі түрін орындауға бастама болады. Мысалы, қарапайым құқық бұзушылық дағдысының қалыптасуы қылмыстық

жауапкершілікке әкеп соғатын үлкен қылмыстық әрекеттерге баруға оңай жол ашуы мүмкін.

Девиантты мінез-құлық деп нені айтамыз? Әуелі осы ұғымның мазмұнын ашатын бірнеше анықтамаларға тоқталайық.

Девиация ұғымына алғашқы әлеуметтік түсінік беру Э. Дюркгейм ұсынған аномия теориясында көрініс тапты. Өзін-өзі өлтірудің басты себептерінің бірі ретінде ол өзі аномия («реттеудің жоқтығы», «қалыпсыздық») деп атаған құбылысты көрсетті. Э. Дюркгеймнің пікірінше, дағдарыс немесе радикалды әлеуметтік өзгерістер кезінде адамдардың өмір тәжірибесі қоғамда қабылданған нормаларға сәйкес келуін тоқтатады. Ол аномияның адам мінез-құлқына әсерін бейнелі түрде көрсете алды. Мысалы, күтпеген экономикалық құлдыраулар мен өркендеулер кезінде өзін-өзі өлтіру деңгейі әдеттегіге қарағанда жоғарылайды, әлеуметтік нормалар бұзылады, осының бәрі девиантты мінез-құлыққа әкеледі.

Н. Смелзер: «девиантты мінез-құлық деп қоғамда қалыптасқан нормалар мен типтерге сай келмейтін іс-әрекеттерді түсіну қажет».

В. Фокс: «девиантты мінез-құлық – тәртіп бұзушыны түрмеге қамауға немесе басқа жазаға тартуға әкелетін нормадан ауытқу».

Е. В. Змановская: «девиантты (ауытқы) мінез-құлық – бұл тұлғаның едәуір маңызды әлеуметтік нормалардан ауытқыған, қоғамға немесе тұлғаның өзіне айқын зиян келтіретін, сондай-ақ, оның әлеуметтік бейімделе алмауына ұласатын тұрақты мінез-құлқы».

Отандық зерттеушілер девиантты мінез-құлықты төмендегіше қарастырады.

А. Т. Ақажанова бойынша: «девиантты мінез-құлық – тұлғаішілік және тұлғааралық конфликтілермен байланысты, кәмелеттік жасқа толмағандарды әлеуметтік ауытқулардың деструктивті, аддиктивті және дезадаптивті түрлеріне әкелетін этносоциуммен қабылданған әлеуметтік-мәдени нормалардан және салт-дәстүрлерден ауытқу».

Д. К. Қазымбетова: «девиантты мінез-құлық – адамдардың жалпыға бірдей қабылданған моральдық, құқықтық және басқа да әлеуметтік нормаларға қайшы келетін, тұлғаға, әлеуметтік топтарға немесе жалпы қоғамға залал (немесе пайда) келтіретін, сондай-ақ, қоғамдық пікір тарапынан айыпталатын (немесе мақұлданатын) және келтірілген зияны үшін әлеуметтік жауапкершілікке тартылатын қылықтары, іс-әрекеті немесе өмір сүру салты».

А. Т. Ақажановаңың шетелдік авторлардың еңбектеріне сүйене отырып «Девиантология» оқу құралын орыс және қазақ тілінде жарыққа шығаруының өзі өте үлкен еңбек болып табылады.

Біз жоғарыда атап айтып кеткендей, жасөспірімдер арасында орын алатын заң бұзушылықтарға қатысты сөз қылғанда тұрмыстық тілде

«бұзақылар», «бұзылған», «тәртіпсіздер» деген сияқты ұғымдарды қолданамыз. Ал ғылыми тұрғыда қарастыратын болсақ, бұлардың бәрін әртүрлі топқа бөліп, жіктеп қарастыруға болады екен. Мысалы:

Девиация – нормадан ауытқу.

Делинкт – құқықтық нормаларды бұзатын іс-әрекет.

Деструктивті мінез-құлық –зиян келтіретін, бұзуға әкелетін мінез-құлық.

Педофилия – балаларға жыныстық әуестікпен байланысты сексуалды девиация.

Некрофилия – өліктерге жыныстық әуестікпен байланысты сексуалды девиация.

Зоофилия – хайуанаттармен жыныстық қатынас жасауға әуестікке байланысты сексуалды девиация.

Суицид – өзіне-өзі қасақана қол жұмсау.

Осы сияқты ұғымдарды А. Т. Ақажанова сауатты түрде мазмұнын ашып берді.

Жасөспірімдер девиантты мінез-құлыққа бейім болып келеді. Мінез-құлықтағы ауытқудың пайда болуы физикалық дамудың ерекшеліктерімен, психологиялық ерекшеліктермен, тәрбиелеу жағдайымен, әлеуметтік қоршаған ортаға да байланысты болады. Білім беру жүйесіндегі ұстаздардың жасөспірімдік кезеңнің псиихологиялық ерекшеліктерін, осы кезеңдегі дағдарыс құбылысын біліп, оны девиантты мінез-құлықтың алдын-алу жұмыстарында есепке алып отыруы тиімді нәтиже береді.

Девиантология пәні тек педагог-психолог, психолог мамандарды даярлауда ғана емес, жалпы барлық оқыту-тәрбиелеу процесіне қатысушы барлық мамандарды, педагогикалық мамандық студенттері мен медиктерді, әлеуметтік педагогтарды, заң саласындағы қызметкерлерді даярлаудағы оқыту жүйесіне енгізілуі тиіс деп ойлаймыз. Бұл пәнді оқу нәтижесінде студенттер нормадан ауытқушы мінез-құлық табиғаты, девиантты мінез-құлықтың қалыптасуына әсер етуші жағымсыз факторлар, девиантологияның спецификасы, мақсаттары, маңызы; «норма», «девиация», «патология» ұғымдарының өзара байланысы; девиантты мінез-құлықтың түрлері мен сипаттамалары; негізгі теориялық бағыттардың шеңберінде психокоррекциялық шаралар жүргізу ерекшеліктері туралы ғылыми негізделген білімдерді меңгереді.

Осы орайда А. Т. Ақажанованың ұсынуымен 2006-2007 оқу жылынан бастап «Девиантология» пәнінің элективті курс ретінде қыздар педагогикалық университетінің оқу бағдарламасына ендірілуі өте құптарлық жайт.

Тұлғаның қалыптасу барысындағы психологиялық мәселелерді

дер кезінде тауып, дер кезінде шешу жолдарын қарастырудың жеке алғанда тұлғаның эмоциялық аман-саулығы үшін де, жалпы алғанда халықтың мүмкін боларлық психосоматикалық бұзылыстарының пайда болуының алдын-алуда да маңызы зор.

Ауытқы мінез-құлықтың қалыптасуының негізгі себептерін, даму механизмдерін және оны жоюдың тәсілдерін білу тек қана психологтар, педагогтар, медицина және әлеуметтік қызметкерлерге емес, сондай-ақ, ең алдымен, барлық ата-аналарға қажет, өйткені дәл осы отбасы балалық шақтағы әлеуметтенудің ең басты институты, психологиялық және мінез-құлықтағы ауытқулардың пайда болуына себепші болатын негізгі әрі шешуші фактор болып табылады. Сонымен қатар отбасынан кейінгі баланың әлеуметтенуіне әсер ететін негізгі институт, ол – мектеп.

Девиантология пәнін оқыту жоғары оқу орнын бітіруші студенттер мен магистранттарға кейінгі кәсіби еңбек жолында мінез-құлқында ауытқуы бар балалармен жұмыс жасау үшін қажетті білім болып табылады.

Девиантты мінез құлықты түзету, алдын-алу шараларын қолдану тек жауапкершілікті жалпы қоғамға, қоғамдық мекемелерге, білім мен тәрбие беру ісімен айналысатын адамдарға, ата-аналарға ғана жүктеп қоймай, қоғам болашағы үшін алаңдаушылық танытатын қоғамның кез-келген азаматын бейжай қалдырмауы тиіс.

Сондықтан да бүгінгі таңда аталмыш ғылым саласын барлық жоғары оқу орындарының оқу бағдарламасына енгізу дәлелдеуді қажет етпейді деп санаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Ақажанова А.Т. Девиантология: Оқу құралы.- Алматы, 2008.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений, 2004.
3. Ақажанова А.Т. Девиантология пәні – бүгінгі заман сұранысы //Қазақстан жоғары мектебі, №3, 2011ж.

К. Н. Ахмедиева

СТУДЕНТТЕР ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

В данной статье автор попытался раскрыть психологические особенности общения студентов

Білім беру саласында жеке тұлғаның коммуникативтік мәдениетін, тұлғааралық қарым-қатынасын қалыптастыру маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Қазіргі қоғамның қарқынды дамуы әлеуметтік,

экономикалық құндылықтарды, оның ішінде қарым-қатынас және адам мәдениетінің деңгейін түбегейлі жетілдіруді керек етіп отыр. Әсіресе, әлемдік деңгейде қарым-қатынас мәселелерінің шиеленісіп отырған шағында тұлғааралық қарым-қатынасты ізгілендіру, оны жоғары мәдениеттіліктің деңгейіне көтеру қажеттігі айқындала түсуде.

XXI ғасыр табалдырығын білім мен ғылымды инновациялық технология бағытымен дамыту мақсатында аттауымыз үлкен үміттің басты нышаны болып табылады.

Тәуелсіз мемлекетімізге еңбеккор, кәсібін терең түсінетін, өзінің білімі мен іскерлігін жан-жақты қолдана алатын мамандар қажет. Осы айтылған міндеттер – мамандар даярлайтын жоғарғы оқу орындарының алдында тұрған негізгі мәселелер. Өйткені, халыққа білім беру реформасы «ғылыми негізге сүйенген пәнді оқытудың жоғарғы деңгейімен қамтамасыз етуді» міндеттеп отыр.

Қазақтың ұлы ойшылы Абай жастарға «өзге халықтардың білгенін білу үшін, өз халқыңның қорғаны мен тірегіне айналу үшін оқу керек» деп өсиет еткен. Бүгінгі күннің жастары Қазақстанның әлемдегі барынша дамыған 50 мемлекеттің қатарына кіру жөніндегі аға ұрпақтың барлық ойлары мен жоспарларын қисынды қорытындысына жеткізетін ұрпақ болып табылады. Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігі материалдық баюға ғана емес, сонымен бірге ұлттың рухани баюына жеткізуі тиіс.

Жастар жоғары оқу орындарына алғаш келгенде әлеуметтік жағдайлармен бетпе-бет кездеседі, олардың алдарында өмірлік мәні бар, өзіндік шешімдерді талап ететін міндеттер туындайды. Осы кезеңдерде олардың бойында көп өзгерістер болады, өзіндік даму үрдісі одан әрі жалғасады: студент болу, тұлғалық дамуға қадам басу ретіндегі білім алуға бет бұруы; кәсіптік таным мен болашақ өмірлік серігін іздеу бағытындағы сезімдік-эиоционалдық қарым-қатынас аясы кеңейеді.

Жоғарғы оқу орнына түскен кешегі талапкер студент болған соң, жоғарғы оқу орны шарттарына орай бейімделу кезеңінен өтеді. Бұл кезең өзінде жаңа әлеуметтік орта мен жоғарғы оқу орнындағы оқу және ғылыми ізденістер, болашақ кәсіби қызмет шарттарына дағдылану жағдайларын қамтиды.

«Студент» сөзі латын тілінен аударғанда «ізденуші, бір іспен айналысушы, еңбеккер» мағынасын білдіреді. Студенттік кезең – жас дамуы кезеңдерінің ішінде өзіндік орны, мазмұны, мағынасы бар кезең. Жас кезеңдерін анықтау теорияларына (Э.Эриксон, Ф.Фельдштейн, Б.Г.Ананьев, А.В.Дмитриев, И.С.Кон, В.Т.Лисаковский және т.б.) сүйенсек, студенттік шақ негізінен адамның бозбала шағы мен жастық кезеңін қамтиды. Ал, бозбалалық шақ пен жастық кезеңде адам өзі туралы, адамдармен қарым-қатынастағы алатын орны туралы мәселелерге

ерекше мән беретінін ескерсек, студенттің өзіндік санасының толығып, өзін тәрбиелеу мен дамытуға ден қояр кезеңі де осы уақыт болары сөзсіз.

Әлеуметтік-психологиялық аспектіде студенттер өзге топтармен салыстырғанда неғұрлым жоғары білімділік деңгейімен, мәдениетті белсенді пайдалану және таным мотивациясының жоғарғы деңгейімен сипатталады. Сонымен қатар студенттер - әлеуметтік белсенділіктің жоғарғы деңгейімен және жеткілікті түрде интеллектуалды және әлеуметтік зерделіліктің үйлесімділігімен сипатталатын әлеуметтік қоғам. Бұл студенттік ерекшеліктің негізінде әрбір студентке деген оқытушының педагогикалық қатынастың болуы жатыр. Жеке дара-іс-әрекеттік тұрғыдан студент өзінің іс-әрекетін өз бетімен ұйымдастырушы педагогикалық өзара әрекеттің субъектісі ретінде қарастырылады.

Әсіресе қарым-қатынастағы қажеттілік студенттердің бірінші курстарында көрінеді. Олардың көпшілігінде жоғарғы оқу орнына түскенге дейінгі жеке байланыстар үзіледі (отбасымен, достармен). Үйренбеген жаңа. ортада интенсификация (күшейту) болады. Яғни тек басқаны ғана танып қоймай өз-өзін тану да қатар жүреді. Айналадағылармен үйреншікті өзара қатынастың бұзылуы сирек невротикалық бұзылыстардың көрінуіне әкеледі. Психологиялық кеңес беруде, психотерапияда жұмыс істейтіндердің айтуынша оларға кемек сұрап баратындардың көпшілік проценті 17 ден 25 жасқа дейінгі жастар. Көптеген адамдар дәл осы студенттік шақта пайда болған қарым-қатынастың стихиялы стилін түзетуді қажет ететінін түсіне бастайды. Оларға айналадағылармен өзара қатынастың міндеттерін қайта құруға тура келеді.

Бұл жасқа тән адамгершілік дамуының негізгі сипаты мінез-құлығының саналы мотивтерінің күшеюімен байланысты болады. Жоғарғы сыныптарда аса жеткілікті дами қоймаған мақсаттылық, шешімге келу, табандылық, дербестілік, бастамашылдық, өзін ұстай білу тәрізді сапалар бірқатар беки түседі. Моральдық мәселелерге қызығу (мақсаттар, өмір салты, міндет, махаббат, сенім, т.б.) жоғарылай бастайды.

Осы жас кезеңдеріне қатысты зерттеулер студентті белгілі бір жас кезеңіне қатысты және тұлға ретінде үш жақты сипаттайды:

1. Психологиялық жағынан тұлғаның психологиялық

процестері мен жағдайларының және қасиеттерінің бірлігін қарастырады. Мұндағы ең бастысы- тұлғаның психологиялық қасиеттері (бағыттылығы, темпераменті, мінезі, қабілеті).

2. Әлеуметтік жағы студенттің белгілі бір әлеуметтік

топқа, ұлтқа жататындығына байланысты анықталған қоғамдық қатынастар мен қасиеттерінен көрінеді.

3. Биологиялық жағы жоғары жүйке іс әрекетінің

типін, анализаторлардың құрылымын, шартсыз рефлекстер мен инстинктердің, дене күшін, дене құрылымын,, бойы мен бет әлпетін, тері мен көздің түсін т.с.с. биологиялық сапаларды қарастырады.

Студенттік жылдардағы өзіне тән бейнесі қалыптасып, мінез-құлықтың ерекшелігі және темперамент түрі айқындалады. Тұлғаның жеке ерекшеліктеріне сай кәсіби, толыққанды азаматтық сапалар мен әлеуметтік сезімдер қалыптасады.

Қазіргі кездегі және болашақтағы негізгі мақсаттар анықталып, өмірлік бағыт-бағдар бойынша жауапты шешімдер қабылданады. Студенттік өмірде тұлғаның көпқырлы әлеуметтік қасиеттерін жан-жақты ашу, тұлға мен оны қоршаған орта әрекеттерінің үйлесімділігі, жеке және әлеуметтік өмірдің адами күш-қуаттық мәнін ашу, жеке өмір жолын таңдай алуға қалыптастыру, кәсіби тұрғыдан қалыптасуға қол жеткізу, отбасылық әлеуеметтенуге олардың эмоциялық жәй-күйі ерекше ықпал етеді.

Студенттік өмірдің алғашқы кезеңінде орта мектептің жоғары сыныптарымен салыстырғанда білім мазмұны – рефлексті-логикалық деңгейде қалыптасады да, сыни тұрғыдан қабылданып, қарым-қатынастың қолданбалы білік, дағды түріне айналады. Білімнің басты мазмұнында қазіргі заманғы танымның әлеуметтік –адамгершілік және жаратылыстану сынды салаларының маңызды жетістіктері мен тұлға қалыптастыру саласындағы жаңалықтар біртұтас бірлікте қарастыру көзделген. Студенттер жалпыадамзаттық құндылықтар жүйесі мен өзінің тағдыры, мінез-құлқы, іс әрекеті арасындағы байланысты ұғынып, айналадағы болып жатқан құбылыстар алдындағы өзінің рухани жауапкершілігін сезінуі тиіс: олар тұлғааралық және топтық қарым-қатынасқа бейімделеді; құндылық танымның түрлі ұғымдарын тануға үйренеді; жанжалсыз, келісті қарым-қатынас жасауға машықтанады.

Егер адамзат дамуына көз жүгіртетін болсақ, адамды жетілдіріп, оның өмірін жақсарту жолында білімнің қандай рөл атқаратыны жөніндегі сұраққа жауап алуға болады. Біз дамудың негізгі шарты-білім мен оны игеру тәсілдері технологиясы, жаңғырту, қолдану формалары бар ақпараттық қоғамда өмір сүріп отырмыз.

Студенттік өмір- қызықты, әрі қиын. Көп адамдар өмірлерінің сол кезеңін ең бақытты жылдарым деп есептейді. Ересек адам ретіндегі ең алғашқы шешіміңіз- оқу бағыты- мен мамандық таңдау жүзеге асады. Студенттік жылдары болашақ маманның жеке тұлға ретінде интенсивті дамуы мен кәсіби қалыптасуы жүзеге асады. Жас адамның мінез-құлық ерекшелігі айқындалып, азаматтық сана-сезімі қалыптасады. Гендерлік сәйкестікке, сонымен бірге жыныстық-рөлдік қатынастардың өзгеруіне негізделген сезімдік-эмоционалдық қарым-қатынас саласы кеңейеді.

Ұзақ жылдар бойы студенттермен жұмыс жүргізу нәтижесі барысында бірінші студенттерінің көпшілігі кітап, лекция конспектілерімен жұмыс істеу, өз еңбегін дұрыс ұйымдастыру, пәндердің күрделілігін есепке ала отырып, дәрісханадан тыс орындалатын жұмыстарға берілетін уақытты тиімді пайдалануға үйрету, болашақ ісінің кәсіби шеберлігіне деген қызығушылық сезімін ояту. Сонымен қатар, ұйымдастырушының әдеттері мен іскерлігін дамытуға, кәсіби білімді меңгеру мен түрлі оқу тапсырмаларын өз бетінше орындауға ықпал ету.

Кез-келген студент жас ерекшелік және дара ерекшелік қасиеттерінің дамуын бастан кешіреді. Осы ерекшеліктерді көп ғұламалар зерттеген. Солардың бірі Л.С.Выготский болды. Ол дамудың өзара байланысқан екі өрісі- актуальды және іргелес өрісі болатынын дәлелдеді.

Актуальды даму өрісі адамның игеріп үлгерген және соның негізінде танымдық және басқа да мәселелерді өзі дербес шеше алатын әдіскерлік пен дағдылар жүйесіне әсер етеді. Актуальды дамудың деңгейі өрісті, яғни оқу процесінде баланың өзі немесе үлкендердің көмегімен игере алатын іскерлік өрісін белгілейді. Іргелес даму өрісі дегеніміз- баланың ертеңгі күні. Арнайы ұйымдастырылған мақсатты педагогикалық процесс жағдайларында мұның өзі әлдеқайда ертерек, әрі тиімдірек өтеді. Егер сыртқы жағдайлар ішкі күштердің кез-келгенінің дамуына қолайлы жағдай жасамаса, онда соңғыларының мүлдем ашылмай қалуы да мүмкін, немесе қызмет етудің бұрмаланған формаларын қабылдауы ықтимал.

Таяудағы даму үрдісі актуальды даму өрісімен өзара қызметтесе отырады. Студент оны біртіндеп игереді. Сөйтіп студент актуальды дамудың жаңа сатысына көтеріледі де, таяудағы дамуға жаңа өріс ашылады. Соңғысын жақындаған сайын алшақтай беретін көкжиекпен салыстыруға болады. Алайда, мұнда көкжиектің шексіз алыстай беруіне себеп болатын айырмашылық бар. Актуальды даму өрісі студенттің жасы өскен сайын тақаудағы даму өрісіне жақындай түседі, яғни потенциалдық мүмкіндіктер өздерінің қалыптасуын тоқтатады.

Психиканың бүкіл саласының қалыптасуы адамның белсенді қызметі өрістеуіне мүмкіндік береді. Бұл процесте ол, бірінші жағынан, өзінің іскерлігі мен қабілетін нығайтып жетілдіреді, жаңа дағдыларды игереді, екінші жағынан материалдық және рухани байлықтар жасап, сол арқылы жалпы адамзат мәдениетіне өз үлесін қосады. Студент өмірінің осы кезеңін дамудағы іс әрекеттің танымдық, еңбек және басқа да қызмет түрлерінің әдістерін байыту кезеңі деп айтуға болады. Студенттің потенциалдық күштері неғұрлым жан-жақты, үйлесімді болса, келешекте оның қызметі соғұрлым мазмұнды, жан-жақты, табысты болады. Оны жүзеге асырудың тәсілдерін соғұрлым серпінде меңгеріп, жаңғырта алады.

XXI ғасыр білімділер ғасыры болғандықтан, бүгінгі таңда ой-өрісі кемел, зерделі, жаңа технологиялық жаңалықтармен жан-жақты таныс, азаматтық белсенділігі, қайрат-жігері мол жастарды тәрбиелеу-мемлекеттің ең маңызды стратегиясы.

Қазақстан республикасы азаматтарының білім алуға конституциялық құқығын қамтамасыз етуге бағытталған «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеттері: 1. Ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды ұйымдастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған сапалы білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау. 2) Жеке адамның шығармашылық, рухани және күш қуат мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, даралықты дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, даралықты дамыту үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісін байыту»,- деп атап көрсеткен.

Еліміздің егемендігінің алғашқы сатылары –нарықтық қатынастар кезеңінен бастап, болашақта бүкіләлемдік өркениет арнасында өз орны бар мемлекет деңгейінде дамуы халқымыздың ұлттық менталитетінің болмысына, әсіресе жас ұрпақтың сындарлы тәлім-тәрбиесіне тікелей байланысты. Жаңа жағдайға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе-білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани және әлеуметтік-адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады.

Қазіргі білім беру үрдісін модернизациялау білім беру нәтижесіндегі (И.Я.Зимняя) жаңа түбегейлі өзгерістерді қалыптастырудың басымдылығын байқатып, әлеуметтік-тұлғалық-мінез-құлықтық феноменінің интеграциясы ретінде, «құзірет/құзіреттілік»тұжырымдағы категориялды мазмұнды қамтитын мотивациялық-құндылық және когнитивті жиынтықты құрайды.

Қарым-қатынас жоғарғы дәрежедегі динамикалық әлеуметтік-психологиялық құбылыс. Қарым-қатынас фактор ретінде біздің қажетімізге айналса, іс-әрекет пен қылығымыздың себеп болса, басқа адамдармен қатынасымыздың мақсаты мен мазмұны болғанда ғана көріне алады. Ал мұндай жағдайда бұл фактор біз үшін ерекше мазмұнға ие болады және тұлғалық құндылықтардың мазмұны оны аксиологиялық қарау мен зерттеуді көздейді. Дегенмен, қарым-қатынас біз үшін басқа адамдарды түсіну мен тану көзі ретінде де құнды. Қарым-қатынас адамның бүкіл психикалық өмір-сүру іс-әрекетін түсіндіреді. Кез келген тұлға секілді, қоғам да оның сыртқы және ішкі қарым-қатынасының өнімі, оның коммуникативті іс-әрекетінің нәтижесі. Бұл пәндік іс-әрекетке де жатады, яғни әсерлі жағдайды туғызатын жайлы, қозғаушы қарым-қатынас. Толыққанды қарым-

қатынас жан-дүниені көтереді, адамның психологиялық - жанды потенциалдық толық жылуына жол ашады және керісінше қарым-қатынастың жетпеуі, оған деген қажыған қажеттілік адамдардың жалпы психологиялық өзгерісіне әкеледі. Бәрі болмаса да, адамдағы көптеген рухани, психикалық немесе әлеуметтік аномалиялар - толыққанды қарым-қатынастың жетпеуінен деп толық айтуға болады.

Қарым-қатынас адамдар арасында тұлға аралық және іскерлік қатынастар, сондай-ақ әлеуметтік қатынастардың жүйесін құрайды. Қарым-қатынас ортақ нәтижеге жету мақсатында келісілген және бірлескен бағыттағы екі немесе одан да көп адамдардың бірлескен өзара іс-әрекеті.

Қарым-қатынас актісі адам басқа адаммен байланысқа түскенде, оны өзі секілді немесе өзімен тең деп санайды, сондай-ақ белсенді кері байланысты, ақпарат алмасу жағын көздейді.

“Қарым-қатынас” ұғымына қатысты анықтамалардың әрқилы болуының себебі бұл мәселеге деген әртүрлі көзқарастар мен қатыстардың әсері. Біз келесі анықтамаларды қолданамыз. Қарым-қатынас- адамдардың іс-әрекеті нәтижесінде ақпарат алмасу, өзара әрекеттің бірлік стратегиясын, басқа адамды қабылдау және түсіну барысында адамдар арасында дамитын күрделі көп салалы үрдіс.

Практикада “қарым-қатынас” және “қатынас” ұғымдарын жиі шатастырады. Бұл ұғымдар мүлдем де бір мағынаны бермейді. Қарым-қатынас қатынастарды жүзеге асыру үрдісі. Қарым-қатынас адамның бір-біріне қарым-қатынас жасау құралы мен механизмі туралы мәселеде маңызды рөл атқарады. Қарым-қатынаста адамдардың өзара бағыттылық әрекетінен басқа маңызды сипаты ретінде оның мүшелерінің белсенділігі қарастырылады, яғни олардың әрқайсысы субъект ретінде көрінеді. Белсенділіктің көрінуі адамның өз серіктесіне қарым-қатынас барысында бастамашылдықпен әсер етуінен көрініп партнер оның әсерін қабылдайды және оған жауап береді. Екі адам қарым-қатынасқа түскенде олар кезектікпен әрекеттеседі және бір бірінің әсерін қабылдайды. Сондықтан біз бір жақты белсенділікті жағдайдаларды қарым-қатынасқа жатқызбаймыз.

Қарым-қатынас үшін оның мүшелерінің физикалық зат емес тұлға ретінде көріну сипаты өте маңызды. Қарым-қатынастың бұл ерекшеліктері А.А. Бодалев, Е.Э. Смирнова және т.б. психологтар еңбектеріне арқау болған. Қарым-қатынасқа қажетсіну- бұл дене қауіпсіздігіне қызмет етіп және қамтамасыз ететін адамға пайдалы мұқтаждық емес, өзге жаңа, рухани сапалы қажеттілік.

Б.Ф. Ломовтың пікірінше, қарым-қатынас адамдардың субъект ретінде көрінетін өзара әрекеттестігі. Сонымен бірге қарым-қатынас үшін кем дегенде екі адам керек оның әрқайсысы субъект ретінде көрінуі тиіс.Жоғарыда аталған қарым-қатынас ерекшеліктері бір-

бірімен тығыз байланысты. Абсолютты өзара әрекеттестіктің қарым-қатынастың басқа сипаттарынан көрінуі интеракционистік позицияға әкеледі, яғни қарым-қатынас жайлы түсінікті жалпы біріктіру.

Қарым-қатынастың мәнін тек қана ақпарат алуға бағыттау коммуникацияға айналдырады, ал коммуникация – қарым-қатынасқа қарағанда тар мағынадағы құбылыс. Қарым-қатынасқа анықтама берумен тоқталмайды; ары қарай түсініктеме беру талап етіледі. Қарым-қатынасты психологиялық категория ретінде қарастыра отырып біз оны іс-әрекет ретінде интерпретация береміз. Сондықтан, қарым-қатынас синонимі ретінде «коммуникативті іс-әрекет» ұғымы алынады. Кеңестік психологтар қарым-қатынас феноменіне әртүрлі көзқараспен қарай отырып бір ауыздан қарым-қатынас пен іс-әрекеттің тығыз байланысын атап көрсетеді.

Адам тұлғасы олардың сыртқы адамдармен қатынасы барысында, тек осы қарым-қатынаста «адам табиғатының әлеуметтік сапаларының нақты ансамблі» қызметі жүзеге асады. (Э.В.Ильенков). Қатынасқа түсе отырып, кез-келген дара тұлға өзі және басқалар үшін өзінің психологиялық қасиеттерін ашып көрсетеді. Өзгелермен қатынас барысында адам жалпыадамдық тәжірибе алады, тарихи қалыптасқан қоғамдық ережені , балалықты , білімді және әрекет етудің жолдарын үйренеді, жеке тұлға ретінде қалыптасуын амалдарын игереді. Жалпы алғанда, қарым-қатынасты адамның бүкіл өмірі кезеңіндегі барлық психикалық үрдістері мен мінездерінің шынайы бейнесі деуге болады.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986
2. Станкин М.И. Психология общения. М., 1999.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
4. Андреева Г.М., Яноушек Я. Взаимосвязь общения и деятельности. //Общение и оптимизация совместной деятельности. –М., 1985
5. Омаров Ж.А.Оқытушы қызметіндегі бейвербальды қарым-қатынастың ерекшеліктері. //Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің хабаршысы, №9. 2009.

М. Қ. Бапаева

«ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ» ОҚУЛЫҚТАРЫНДАҒЫ ПАССИВ ҚИЯЛДЫҢ МАЗМҰНЫНА ТАЛДАУ

В статье рассматриваются исследования и рассуждения зарубежных и отечественных ученых о психологических особенностях сновидении, дан анализ содержанию пассивного воображения в психологических учебных пособиях на казахском языке. Наряду с этим составлено и рекомендовано содержание специального курса «Психофизиологические основы сновидении». Основные понятия: психоанализ, сновидение, бессознательное, эго, суперэго, ид, нервная система

This article describes research and discussion of domestic and foreign scientists on the psychological characteristics of the dream and makes parsing of the passive imagination`s

content in psychological textbooks in Kazakh language. A well drafted and proposed contents of a special course titled "Fundamentals of dreams` psychophysiology"

Concepts: psychoanalysis, dreams, a dream, subconsciousness, ego, superego, id, the nervous system.

Қазақстан Республикасының "Білім беру" заңында жеке тұлғаның шығармашылық қабілетін дамыту барысында оларға жан жақты жағдайлар жасау қажет деп көрсетілген [1]. Осы мақсатта оқу орнындарында білім алып жатқан болашақ мамандардың білім деңгейін шығармашалықпен дамытуда әр пәннен жасалынатын оқулықтар мен оқу бағдарламаларының логикалық – құрылымдық жүйесінің мазмұнының ғылымилығы маңызды рөл атқаратыны белгілі.

Студенттердің психологиялық білімдер жүйесінің ғылыми түрде жүйелі қалыптасуы өмірдегі әр түрлі заттар мен құбылыстардың заңдылықтары мен ерекшеліктерін,қасиеттерін ажырата білуге, салыстыруға, ой қорытындысын дұрыс жасауға жетелейді. Түс көру мен ұйқының табиғатын және бейсаналылық ұғымдарын, олардың мазмұнын дәлдеп, психология мамандығы бойынша дайындалатын студенттердің психологиялық білімдерінің ғылыми тұрғыда даму ерекшеліктерін жетілдіру өз-өзінен сұранып тұрған мәселе. Бұл тақырып туралы ой қозғауымызға жоғары оқу орындарында жалпы базистік курс болып табылатын "Жалпы психология"пәнінің логикалық құрылымына сәйкес "қиял" процесі тақырыбы бойынша пассив қиялдың мазмұны болып табылатын түс көру процесі туралы жан-жақты ғылыми түсінік жеткілікті берілмегендігі себеп болды.Қазақ тілінде жарық көрген "Жалпы психология" оқулықтарында "Қиял" процесінің түрі —пассив қиялдың мазмұны, түс көрудің мазмұнымен сипатталады деген шағын мәліметпен ғана шектелген,тіпті кейбіреуінде жоқтың қасы.

Мәселен,1926 жылы жарық көрген Ж.Аймауытовтың "Психолоғия" оқулығында: " Түс дегеніміз, ояуда көретін нәрселердің пернесі болады. Түсімізде сол пернелерді өңіміздегі екен деп ойлаймыз"деп көрсетілген [2]. Қ.Б.Жарықбаевтың [3] оқулығында мидың құрылысы, жүйке жүйесі, қозу мен тежелу процесі және ұйқының маңызына сипаттама берілген. С.Балаубаев,А.Темірбековтың[4]"Психология"оқулығында,Ә.ЖАлдам ұратов тың «Жалпы психология» [5] оқу құралында Т. Т.Тәжібаевтың [6]"Психология" оқулығында түс көру мәселесі қарастырылмаған.

Түс көрудің психологиялық астарлары мен физиологиялық ерекшеліктерін студенттерге ғылыми тұрғыда түсіндіру үшін әр кезеңде өмір сүрген ғұламалар мен зерттеушілердің пайымдаулары мен болжамдарын салыстырып, түс көрудің себептерін ажыратып, жүйелеп түсіндіру қажет.

Түс —адамзат санасында еріксіз түрде жүзеге асатын психологиялық процесс.Түстің анықтамасы психологиялық сөздікте былай деп түсіндіріледі:"Түс көру -көбіне ұйықтаған уақытта негізінен, "жедел" ұйқы кезінде көру модальдығы түрінде пайда болатын субъекті түрде бастан кешірілетін елес. Түс мазмұны мен эмоциялық бояуы, адамның өз түсіне "қатынасу" дәрежесі "жедел" ұйқы кезіндегі физикалық өзгерістердің қарқындылығына байланысты. Түс сюжеті бейнелі, символды түрде субъектінің негізгі жай-күйінен және ықылас - ынтасынан хабар береді. Түсті көру мен есте сақтау елеулі дәрежеде адамның өзіндік ерекшелігіне, ұйықтар алдындағы эмоциялық ахуалына тәуелді".[7] Бір сөзбен айтсақ, түс —адамның күндізгі өмірінің табиғи тәмәмдалуы, жан мен тәннің келесі күнгі жаңаруына дайындығы десек те болады. Шынында да, түс -адам үшін өзіндік кеңістігі, әсері, өлшемі, өзіндік заңы, дәстүрі бар өте бай әлем. Адамның санасынан тыс болатын осынау биологиялық және психологиялық процесс ақиқатын айтсақ, ештеңеге де теңесе алмайтын өзінше бір өмір кезендері секілді.

Жоғарыда біз келтірген психологиялық сөздікте және Ж.Аймауытовтың "Психология" пәніндегі үзінділерде түс көру процесінің таза табиғи, биологиялық және психологиялық қызметі анықталып көрсетілсе, енді түс көрудің адамның ойлау жүйесінде атқаратын қызметіне де бір сәт зер сала кетейік. Өйткені, түс адам өмірінің әрбір құпия -қалтарысын қалт жібермей, бүкіл тарихын бейнелейтін аппарат тәрізді. Осы орайда атақты психо-терапевт Ф.Перлздың мынадай сөзі ойға оралады:"түс адамның өзіне-өзін танытатын, шындығында, өзінің кім екенін және өзінің нағыз өмірлік жағдайы қандай екені жайында хабарлаған хаты..."

Адамдарда түс көрудің табиғаты туралы түрліше көзқарастардың діни наным -сенімдер тұрғысында қалыптасуы себеп болды.Ерте кездерде адамдар түс көруді түсіндіруге мән беріп жатпады.Олар түс көруді жоғарыдағы құдіретті, әзәзіл күштің жіберген аяны (белгісі) деп есептеген.Алайда түс көру табиғаты мен оның құпия сырлары туралы Ежелгі дәуірдің өзінде- ақ небір ғұлама ойшылдар айтып кеткен. Мысалы, Эмпедокл "түс көру қанда болатын жылудың азаю салдарынан болады десе, Гиппократ "ұйықтап жатқан адам денесінің салқындауы дененің ішкі жағындағы жылу мен қанның қайту нәтижесінде болады " деді, ал Аристотель; түс көруді адамның ішкен тамағымен байланыстырады. Шығыс ғұламасы Әл-Фараби түс көру адамның ояу кезіндегі шындықты көрген, білген естіген нәрселерінің мидағы бейнесі дей келіп, түс көруге себеп болатын жайттар деп мыналарды бөліп көрсетеді: адамның өнінде болған іс-әрекеттер, ойында бұрын сақталған әрекет етуші формалар, адамның қиялының куатына байланысты.

Мұндай мифологиялар кейін жаратылыстану ғылымдарының дамуына байланысты психологияға айналып, өз зерттеулерін қажет етті.Мұнан кейін өз ойларын ғылыми тұрғыда сабақтап, зерттеу жүргізген ғалымдарға М.Манасейнаны, Гуто Лэя Сэвті, жапондық ғалым К.Ишимори мен француздық А.Пьеронды, Жувені, австриялық З.Фрейдті, орыс ғалымы И.П.Павловты және т.б. ғалымдарды жатқызуға болады. Олар өз зерттеулерінде үй жануарларын пайдалана отырып, ұйқы мен түс көрудің адам өміріндегі маңызы туралы, егер адамның ұйқысы қанбаған немесе ұйқысыздыққа шалдыққанда психикалық ауруларға ұшырайтындығын зерттеп, дәлелдеп кетті.Ал Фрейд өзінің көрген түстерін жорып, оның нәтижелерін 1900 жылы басылып шыққан "Түс жору" атты кітабында баяндайды. Түске, оны жоруға қатысты Фрейд еңбектерінде бейнелерді жасаудың тәсілдері сипатталған. Ол еңбектерінде түстің астарлы жасырын және айқын мазмұндарындағы өзара қатысты ескере отырып, түс көруді үш категорияға бөліп қарастырады және түс көруге себеп болатын жағдайларды атап көрсетеді (кестеде көрсетілген).Түс көрудің физиологиялық негіздерін түсіндіруде әр ғұлама, зерттеуші өзінше ұсыныс-пікірлерін, өзіндік көзқарастарын білдірген [8–13]. Әр кезеңде өмір сүрген ғұламалардың түс көрудің психофизиологиялық негіздері жайлы ой-пайымдауларына талдау жасап, пікірлерін салыстыра келе, төмендегідей кесте түрінде көрсетуге болады. Түс көрудің психофизиологиялық негіздерін түсіндірудегі ойлардың дамуы.

р/с	Зерттеушілер	Болжамдары мен пайымдаулары
1	Эмпедокл	Түс көру қанда болатын жылудың біршама азаю салдарынан болады.
2	Гиппократ	Ұйықтап жатқан адамның денесінің салқындауы дененің ішкі жағындағы жылу мен қанның қайтуы нәтижесінде болады.
3	Әл-Фараби	Түс көру — адамның ояу кезіндегі шындықта көрген, білген, естіген нәрселерінің мидағы бейнесі. Түс көруге себеп болатын жайттар:1)адамның өңінде болған іс-әрекеттер;2)ойында бұрын, сақталған әрекет етушіформалар;3)адамның қиялының қуатына байланысты; 4) адамның ішкен тамағымен байланысты.
4	А. Гумбольт	Түс көруді оттегінің жетіспеуінен болады деп болжады.
5	В. Порлюгер	Түс көру "мидың тірі молекулаларына сіңетін оттегі мөлшерінің азаюы салдарынан болады" деп есептеді.
6	М. Манасеина	Ұйқы кезінде ми қызметі тоқтамайды,керісінше ұйқы тек сананың анатомиялық субстратын және анатомияның негізін құрайтын бөлігінде ғана болады. Ұйқы біздің санамыздың демалатын кезеңі деп есептеген.

7	М. Жуве	Парадоксальды (әдеттен тыс) ұйқы — бұл классикалық ұйқы да, сергек жүру де емес, керісінше мидың белсенділігі мен бұлшықеттердің босансуының парадоксальды сәйкестілігін сипаттайтын ағзаның ерекше, үшінші жағдайы.
8	Ф. Перлз	Түс - адамның өзіне-өзін танытатын, шындығында, өзінің кім екенін және өзінің нағыз өмірлік жағдайы қандай екені жайында хабарлаған хаты деп есептелді.
9	З.Фрейд	Түс көруді үш категорияға бөледі: 1)түсінікті, ұғынықты түстер, қиындықсыз түсіндіруге мүмкін болатын түстер; 2) мағынасы жағынан айқын, бірақ мазмұнын шынайы жағдаймен байланыстыруға келмейтін, біртүрлі оғаш сияқты көрінетін түстер; 3) мағынасы жоқ және түсініксіз, яғни бір-бірімен байланыссыз шатасқан әрі мәнсіз түстер.
10	И.П. Павлов	Барлық адамдардың түсі-бірінші сигналдардың бейнелі, нақты және эмоциялық түрде жануы деп пайымдады.
11	И.М. Сеченов	Сөздік сигналдардың әсер етпеуі мида кездейсоқ образдардың пайда болуына жағдай жасайды да, соның нәтижесінде түске қайдағы "кереметтер" кіреді.Осындай түстерді "болған әсерлердің болып көрмеген қиысулары" деп сипаттаған.
12	П.К. Анохин	Ұйқы миханизмінде ми қабығының клеткаларымен бірге ми қабығының астыңғы бөлігі де қатысады деген ойға келді.
13	Ж. Аймауытов	Түс дегеніміз, ояуда көретін нәрселердің пернесі болады. Түсімізде сол пернелерді өңіміздегі екен деп ойлаймыз", - деп өз ойын түйіндейді.

Түс көру және жору, түс көрудің себептері, оны соқыр сезіммен байланыстырмай, ғылыми тұрғыда түсіндіру -болашақ психолог үшін аса маңызды. Түс көрудің психологиялық негіздерін білу студенттер үшін жұмбақ мәселе, сондықтан олардың тарапынан түрлі сұрақтардың қойылуы заңды. Осы тақырып төңірегінде I курс студенттерімен пікірлесу барысында олардың түс көру, ұйқы мәселесі туралы ғылыми білімдерінің тайыз екендігі байқалды. Пікірлесу барысында мынандай сұрақтар қойылды: Адамның түс көруі нендей себептерге байланысты? Түс көру ми бөліктерінің қандай жұмысымен сипатталады? Бейсаналылықты қалай түсінуге болады? Түс көруді кімдер зерттеген? Окулықта түс көру мазмұны неге ашып көрсетілмеген? т.с.с. Соңғы сұрақ бізді әр кезеңде қазақ тілінде жарық көрген оқулықтарды қарауымызға түрткі болды.Педагогикалық институттардың "психология" мамандығы бойынша дәріс алатын студенттеріне арналған "Жалпы психология" курсының логикалық-құрылымдық мазмұны бойынша адамның психикалық қасиеттерінің бірі – қиялдың жалпы сипаттамасы, оның ойлау әрекетімен байланыстылығы, еңбек қызметінің нәтижесінде пайда

болып қалыптасуы,түрлері,бейнелердің жасалуы қарастырылған.Пассив қиялдың мазмұны түс көрумен байланыстылығы жалпылама берілген. Алайда түс көрудің себептері, оған түрткі болатын жайттар, түс көрудің бейсаналылықпен қатысы, түс көрудің психофизиологиялық негіздерін зерттелуінің жай-жапсары қамтылмаған. Осындай олқылықтың орнын толықтыру мақсатында "Түс көрудің психофизиологиялық негіздері" атты арнаулы курстық бағдарлама құрастыруды жөн көрдік Мүмкін осы бағдарламаны СӨЖ немесе студенттердің үйірме жұмыстарында қолданса тиімді болар еді.Бұл бағдарлама педагогикалық институттарда "Психология", "Педагогика және психология" мамандықтары бойынша дайындалатын студенттерге арналған.Курстың мақсаты:"Психология" мамандығы бойынша білім алатын студенттердің пассив қиялдың мазмұны болып табылатын түс көру процесі туралы түсініктерін ғылыми тұрғыда жүйелеу. Курстың міндеті: Студенттерді түс көрудің психофизиологиялық негіздерінің теориялық проблемаларымен таныстыру; ғылыми әдебиеттерді салыстырмалы талдауға және ғылыми зерттеу әдістерімен таныстырып, оларды талдау барысында қолдануға үйрету.Негізгі ұғымдар: психоанализ, түс көру, ұйқы, бейсаналылық, эго, суперэго, ид, жүйке жүйесі.

Негізгі теориялық тақырыптардың мазмұны

N	**Тақырыптардың аттары**	**Лек**	**Сем**
	Кіріспе		
1.	Түс көрудің психофизиологиялық негіздерін зерттеудің теориялық проблемалары	1 сағ.	
2.	Ежелгі дәуірде түс көрудің себептерін түсіндірудегі ой-пікірлердің дамуы	2сағ.	2 сағ.
3.	Түс көрудің психофизиологиялық мәселелерінің ғылыми тұрғыда зерттеліну жағдайлары (И.П.Павлов., И.М.Сеченов, Гуго Ля Сэв., З.Фрейд., К.Юнг).	2 сағ.	2 сағ.
4.	Жүйке жүйесінің қызметі және ұйқының физиологиялық негізі. Ұйқының фазалары	2 сағ.	1 сағ.
5.	Бейсаналылық-психикалық күш-қуатының қайнар көзі	2 сағ.	2 сағ.
6.	Түс жору-адамның іс-әрекетіндегіпсихологиялыққозғаушы фактор ретінде	1 сағ.	1 сағ.
7.	Қазақ халқының түсті жоруының психологиялық астарлары. (Мақал-мәтелдері мен аңыздарында және тарихи тұлғалалардың өмірінде түсті жорудың адам психикасы мен іс-әрекетіне, болашағына ықпалы)	2 сағ.	2 сағ.
	Барлығы	12 сағ	10

Негізгі бөлім

1-лекция. "Түс көрудің психофизиологиялық негіздеріне кіріспе"Түс көрудің психофизиологиялық негіздерін зерттеудің

теориялық проблемалары.Арнаулы курсты оқытудың мақсат, міндеттері және маңызы.Жеке тұлғаның танымдық процестері.Қиял, оның түрлері.Пассив киялдың ерекшелігі, түс көрудің маңызы, түс көрудің табиғатын ғылыми тұрғыда түсіну, ұғымы, діни наным-сенімдерден ажырата білу.

2-лекция. Ежелгі дәуірде түс көрудің себептерін түсіндірудегі ой-пікірлердің дамуы.Ежелгі Грек философтары мен дәрігерлерінің түс көру табиғаты туралы ой-пікірлері. Эмпедокл, Гиппократ, Аристотель, шығыс ойшылы Әбу-Насыр Әл-Фарабидің түс көру туралы тұжырымдары.Әл-Фараби "Түс көру себептері туралы" еңбегі, "Қайырымды қала тұрғындарының көзқарасы туралы трактат" еңбегінде жан құбылысының әр түрлі көріністеріне қысқаша сипаттама беруі. "Қиял" адамға аса қажетті жан куаты екендігі туралы пікірі.XVI ғасырда Парацельстің медицина мен жаратылыстану ғылымдарын тығыз байланыстыруға тырысуы. Ағылшын физиологы А.Стюарт дене еңбегі және қозғалыс кезінде денеден шығатын "Жануар рухының" жетіспеуі нәтижесінде ұйқы пайда болады деп есептеуі. Голландиялық дәрігер Г.Бергавенің"жүйкелік рух" ми қанынан бөлініп шығады деген болжамы.

3-лекция.Түс көрудің психофизиологиялық мәселелерінің ғылыми тұрғыда зерттеліну жағдайлары.XIX ғасырда жаратылыстану ғылымдарының дамуының түс көрудің психофизиологиялық негіздерін түсіндіруге түрткі болуы. А.Гумбольдт, бондық физиолог Эдуард Вильгельм Порлюгер, XIXғ. II-жартысында физиолог Виль-гельм Тьерри Пфейер, ресейлік М.М.Манасеина еңбектері мен зерттеулерінің маңызы.Түс көрудің физиологиялық негіздерін ғылыми тұрғыда түсіндірудегі И.П.Павловтың үлесі. "Жоғары жүйке жүйесінің типтері" атты еңбегі.И.М.Сеченовтің түсті "болған әсерлердің болып көрмеген киысулары" деп сипаттауы. Мишель Жуве - ұйқының физиологиясын зерттеген ірі ғалымдардың бірі екендігі. Оның "парадоксальды ұйқы" терминін енгізуі. Ғалымның "Ұйқының қамалы","Ұйқы және түс көру" атты еңбектерінің түс көру мен ұйқының психологиясын түсіндірудегі мәні.

3.Фрейдтің психоаналитикалық териясы. "Түс көру", "Түсті жору" еңбектері.

4-лекция. Жүйке жүйесінің қызметі және ұйқының физиологиялық негізі. Ұйқының фазалары.Жүйке жүйесі туралы түсінік. Қозу және тежелу процестері. Мидың және оның бөліктерінің құрылысы, қызметі туралы ұғым. И.М.Сеченов пен И.П.Павловтың мидың рефлекстік қызметі туралы теориялары.Ұйқының фазаларына талдау.

5-лекция. Бейсаналылық - психиканың күш-қуатының қайнар көзі.Түс көру — бейсаналылықтың бір көрінісі ретінде. Түс көрудің патологиялық құбылыс емес екендігі, оның адамның психикалық тепе-тендігін бұзуды көздемейтіндігі және психикалық жұмысқа қабілеттілікті төмендетпейтіндігі. Бейсаналылық және сана ұғымдары. Ақиқат. Сана психикалықтың қажетті айқындаушы белгісі деген тұжырымның мәні.Бейсаналылықтың жұмыс істеу тәсілі саналы психиканың жұмыс істеу тәсілінен өзгешелігі. Эго,Ид, Суперэго ұғымдарына талдау.

6-лекция. Түс жору — адамның іс-әрекетіндегі психологиялық қозғаушы фактор ретінде.Түс көрудің ұйқы кезінде байқалатындығы ұйқы сөзінің шығу тегі, неміс, ағылшын, голландық тілдірендегі мағынасы. "Ұйқы "сөзін әдеби тілге XVI ғасырда Мартин Лютердің енгізуі. Түс жору және оның адамның келешегіне ықпалы. Алға ұмтылуы немесе қорқыныш, үрей, қауіптену сезімдерін туғызуы. Адамда сенімнің пайда болуына, көптен шешуі табылмай жүрген киын істің шешімін табудағы түстің мәні. Декарт, Гиппократ, Менделеев, Тимирязев, аргентиналық көзі көрмейтін жазушы Хорхе Луне Борхестердің түс арқылы нәтижелерге қол жеткізуі.Түстің ақпараттық қызметінен өзге тылсым құдыреті, күндізгі көбірек ойланған ойдың нәтижесінде түс көруде қол жеткізуге болатын психологиялық ерекшеліктері.

7-лекция. Қазақ халқының түсті жоруының психологиялық астарлары.Адамдарды көрген түстерін жорытулары — табиғи тілек екендігі. Түстің адамның көңіл-күйінің мазасызданyына әсері. Қазақ халқының түсті жоруының ерекшеліктері. Оның психологиялық түп-төркінін адам өміріндегі маңызы. Түсті жақсылыққа жорудың психологиялық астарлары.Ұйқы, түс жору мәселелерінің халқымыздың рухани байлықтары саналатын мақал-мәтелдері мен аңыздарында, ертегілерінде көрініс табуы.Көрнекті тарихи тұлғалардың түс жорытудағы мақсаты. Шақшақ Жәнібек, Абылайхан, атақты айтыскер ақын Кемпірбайдың өздерінің көрген түстеріне аса мән берулерінің мәні.

Семинар сабағында талданатын тақырыптар:

1.Әбу-Насыр Әл-Фараби "Түс көру" себептері туралы қазақ тіліне аударылған еңбегімен танысу. Ғұламаның түс көрудің себептерін түсіндірудегі тұжырымдары.

2.И.П.Павловтың "Жоғары жүйке жүйесінің типтері" туралы теориясы. Мидағы қозу мен тежелу процестерінің түс көру фазаларына әсері. Мидың құрылысының суретін салу, әр бөліктерінің атқаратын қызметіне талдау. Фрейдтің психоанализ теориясымен танысу

Эго,Ид,Суперэготерминдерін ажырата білу.К.Юнг-түс көру туралы (Реферат дайындау)

3.Жүйке жүйесінің атқаратын қызметі. Ұйқының физиологиялық негізі мен оның адам өміріндегі маңызы (Реферат дайындау).

4.Түс жору, ұйқыға байланысты қазақ-халқының бай-мұрасы мақал-мәтелдерін жинастыру. Аңыздар мен әпсаналарды іздестіру.

5.Ж.Аймауытовтың ұйқы, түс көру туралы пікірлеріне талдау.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. ҚР «Білім туралы Заңы» 2007ж

2.Аймауытов Ж. Психология. Алматы: Рауан, 1991.

3.Жарықбаев Қ. Психология.-Алматы : Білім., 1994.-271 б.4.Балаубаев С Темірбеков А. Психология.-Алматы: Мектеп., 1966

5.Алдамұратов. Ә. Жалпы психология.-Алматы, 1996., 239 б.

6.ТәжібаевТ.Т. Жалпы психология.Алматы«Қазақ университеті» 1994ж

7.Большая советска энциклопедия.М.:Советская энциклопедия, 1976

8.Психология.Адамзат ақыл-ойының қазынасы.Алматы, «Таймас» Баспа үйі.3-том.2006ж

9.ПавловИ.П.идрФизиология нервной системы.М.:Медгиз1952,-684 б.

10.Әл-Фараби. Түс көру себептері туралы. Алматы, 1992.

11.Манасеина М.М.Сон как треть жизни человека или физиология, патология, гигиена и психология сна. М.,1981.

12.Анохин П.К Сновидения и наука.-М., 1945., 40 б.

13.Берн Э.Введение в психиатрию и психоанализ непосвященных.СПб. Оркестр, 1995.- 429

Н. Н. Жаксыбаева, О. А. Усатова

АУТЕНТИЧНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Training improvement of quality in an education system is the primary goal which can be realized, using new technologies and new forms of estimation and increase of results of training, and the given concrete case use of the authentic estimation, allowing to satisfy to modern inquiries of a society and employers.

Білімнің жүйесіндегі үйренуді сапаның жоғарылатуы қоғамның қазіргі сұрау салулары және жұмыс берушілерді қанағаттандыруға мүмкіндік беретін қолдану тең заңды бағалауды нақты жағдай мәлімет жаңа технологиялар және бағалау және үйренудің нәтижелерінің жоғарылатуының жаңа формалары қолдана жүзеге асыруға болатын негізгі міндет болып саналады.

В соответствии с современными тенденциями развития общества для системы образования все более характерными становятся такие принципиально новые черты, как динамизм и вариативность. Такие преобразования требуют изменения содержания подготовки, инновационных подходов к обучению, а так же и новые подходы к оценке полученных результатов.

Возникает необходимость пересмотра подходов к подготовке ква-

лифицированных специалистов, переориентации специальностей в соответствии с потребностями производственных структур, учитывая, что качество образования представляет единство качества процесса и качества результата.

В профессиональном образовании стало особенно резко проявляться несоответствие между требованиями рынка труда и качеством подготовки выпускников. Актуальность проблемы связана сегодня с тем, что необходима такая парадигма образования, которая позволит обучающимся не только запоминать информацию, но и использовать ее алгоритмы для решения производственных проблем. Прежде всего, подготовить обучающегося к самостоятельному обозначению проблемы, нахождению информации для ее решения, оцениванию альтернатив, достижению положительных результатов, а так же и разработке новых решений проблем.

В целях обеспечения качества обучения применяются инновационные технологии обучения, которые предполагают и изменение системы оценивания.

Учитывая, что качество образования представляет единство качества процесса и качества результата, то стоит обратить пристальное внимание на организацию образовательного процесса. В целях обеспечения качества обучения, применяя инновационные технологии обучения, которые предполагают и изменение системы оценивания. Одним из таких видов оценивания является аутентичное оценивание.

Оценка является тем ориентиром, по которому обучающийся оценивает себя по эталонам требований, а также объективность этих требований. При традиционной системе оценивания допускается высокий процент ошибок, оценка не учитывает индивидуальных особенностей обучающегося, следовательно, не является стимулом к успешному обучению.

Словарь понятий определяет оценивание как процесс вынесения суждений о ходе и результатах образовательного процесса, содержащий качественный и количественный анализ, имеющий целью стимулирование качества.

Термин «аутентичный» переводится как «подлинный» и понимается как «подлинная оценка» или «оценивание реальных достижений обучающихся»[1].

Аутентичное оценивание – это вид оценивания, предусматривающий оценивание сформированности умений, навыков, компетентностей обучающихся в ситуациях, максимально приближенных к реальной повседневной или профессиональной жизни.

Аутентичное оценивание способствует формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизиро-

вать, классифицировать. Данный вид оценивания позволяет увидеть «картину» значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса обучающегося в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения.

Применение аутентичного оценивания повышает образовательную активность обучающего, уровень осознания им своих целей и возможностей самореализации [2].

Аутентичное оценивание характеризуется направленностью на:

- конкретного обучающего, представление его результатов работы в группе и ориентацию на оценку коллектива (личностно-ориентированный подход);
- достижение результата через целеполагание (установка конкретных целей);
- самоанализ, успешность и инициативу личного роста (творческий подход);
- рефлексию результата (саморазвитие личности).

Аутентичное оценивание позволяет выявить:

- затруднения в усвоении учебного материала и внести коррективы;
- интерес к специальности;
- уровень сформированности компетенций, а именно: базовых, профессиональных, личностных и т.д., и на их основании усовершенствовать учебный процесс.

Таким образом, оценивание аутентичным методом предполагает:

- усиление мотивации учебной деятельности;
- переориентацию с внешней оценки на самооценку;
- акцентирование положительных результатов учения.

Традиционная система оценивания направлена на выявление пробелов в знаниях, умениях и навыках, акцентирование которых приводит к «эффекту неудачника».

При аутентичном оценивании меняется содержание деятельности:

- преподаватель, кроме традиционных функций контроля и оценки, выполняет принципиально новые – организацию, консультирование и помощь;
- обучающийся не только действует по заданному преподавателем алгоритму, но самостоятельно собирает материал, анализирует, оценивает и представляет результаты своей работы.

Это приводит к качественному изменению результата учебной деятельности и повышает мотивацию учения.

Другими словами, средствами повышения качества обучения в системе профессионального образования являются новые технологии

и новые формы оценивания результатов, что приводит к подготовке качественного компетентного специалиста, полностью удовлетворяющего многоаспектные запросы общества, работодателя и возрастающие потребности самих людей.

Литература
1. Подласый И. П. Педагогика: в 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2000.-102с.
2. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. М.: Академия, 2006.-152с.

А. И. Зиятдинова, Д. Ю. Кладов

ПРИРОДА АГРЕССИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ РЕШЕНИЯ

In this article the author examines the varieties and the main theoretical approaches of the psychological aggression of the teenagers, the importance of innormall behaviour of the teenagers and the ways of its correction.

Ключевые слова: подросток, агрессивность, агрессия, социализация, взаимоотношения, становление личности.

Keywords: theoretical, aggression, socialization, mutual velations, forlmation of the person.

Подростковый возраст – самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Его еще называют переходным возрастом, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности.

В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности подростка, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. У подростка меняется общественный статус, позиция, положение в коллективе, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых.

Активное половое созревание подростка происходит при заметном отставании в социальном становлении подростка, что влечет за собой социально-психологические проблемы полового воспитания.

В этом возрасте у ребенка проявляется потребность в познании самого себя, у него формируются собственные взгляды и суждения; появляются собственные оценки на те или иные события и факты; он пытается оценить свои возможности и поступки, сопоставляя себя со сверстниками и их действиями.

У подростка происходит временное психологическое отдаление от семьи и школы. Их значение в становлении личности подростка снижается, тогда как влияние сверстников усиливается. Зачастую он стоит перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой общения. Предпочтение подросток отдает той среде и группе, в которой он чувствует себя комфортно, где относятся к нему с уважением. Это может быть и спортивная секция, и технический кружок, но может быть и подвал дома, где собираются подростки, общаются, курят, выпивают и др.

Как правило, в этом возрасте у подростков возникают проблемы со взрослыми, в частности, с родителями. Родители продолжают смотреть на своего ребенка как на маленького, а он пытается вырваться из-под этой опеки. Поэтому взаимоотношения со взрослыми обычно характеризуются повышенной конфликтностью, усиливается критичность по отношению к мнениям взрослых, но при этом становится более значимым мнение сверстников. Изменяется характер отношений со старшими: из позиции подчинения подросток пытается перейти в позицию равенства. Одновременно изменяется и характер взаимоотношений со сверстниками, появляется потребность в общении с целью самоутверждения, что в неблагоприятных условиях может привести к различным формам отклоняющегося поведения; повышенный интерес к вопросам интимной жизни человека, что может приводить к асоциальным нарушениям сексуальной жизни подростка.

У подростка формируется чувство взрослости, которое проявляется через стремление к независимости и самостоятельности, протест против желания взрослых «поучить» его.

Все это происходит на фоне изменения эмоционально-волевой сферы. Значительно изменяются интересы подростка по сравнению с ребенком младшего возраста. Наряду с любознательностью и стремлением к творческой деятельности для него характерна разбросанность и неустойчивость интересов.

Ценность «быть взрослым» осознается ребенком достаточно рано, а инфантильные черты - наивность, безответственность, непредусмотрительность, непосредственность и др. - взрослым сообществом воспринимались как негативные характеристики, особенно применительно ко взрослому человеку, мужчине.

Д. И. Фельдштейн, например, подчеркивает, что расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием своих возможностей, утверждением себя как личности и положением ребенка-школьника, зависимого от воли взрослого, вызывает существенное углубление кризиса самооценки. Даже по сравнению с началом 70-х гг. появилось на 20-25 % больше подростков, у которых превалирует

негативная самооценка, что влияет на общий жизненный тонус детей. Четко проявляется неприятие оценок взрослых, независимо от их правоты. Причина кроется, прежде всего, в отсутствии должных условий для удовлетворения обостренной потребности подростка в общественном признании, что оборачивается искусственной задержкой личностного самоопределения, интенсификацией квазипотребностей, квазиинтересов, находя, в частности, отражение в тяге подростков к интимно-личному и стихийно-групповому общению со сверстниками, к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп, в которых складываются ситуации непонятости подростков во взрослом мире, ситуации «замещения» потребности в установлении новых отношений с обществом. Именно в процессе стихийно-группового общения устойчивый характер приобретают беспокоящие общество моменты в поведении части подростков: агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.

Слово «агрессия» (*aggression*) происходит от слова *adgradi* (где *ad* – на, *gradus* - шаг), которое в буквальном смысле означает «двигаться на», «наступать». В психологическом словаре дается такое определение: агрессия – мотивационное поведение, акт, который может часто наносить вред объектам атаки-нападения или же физический ущерб другим индивидам, вызывающее у них депрессию, психологический дискомфорт, напряженность, страх, боязнь, состояние подавленности.

Несмотря на значительные разногласия, относительно определения агрессии, многие специалисты в области социальных наук в настоящее время склоняются к следующему определению: «агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление и причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения». Из этого определения следует, что агрессию следует рассматривать, скорее, как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку. Агрессия разворачивается как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и чрезвычайно эмоционального возбуждения.

Среди теорий, описывающих и пытающихся объяснить агрессию, есть такие, согласно которым агрессивное поведение, как и любое другое социальное поведение, находится под контролем инстинктов [инстинктивная теория Мак Дугала]. Есть те, которые рассматривают агрессию как выражение инстинкта смерти (психоаналитическая теория З. Фрейда). Те, которые считают агрессивное поведение совокупностью паттернов реакций, высвобождающихся под действием специфических для каждого вида внешних или «знаковых» стимулов [этологическая теория К. Лоренца], а также те, с чьих позиций агрессия представляется драйвом, порожденным фрустрацией [гипотезы фрустрации - агрессии Д. Долларда и Н. Миллера]. Теориями агрессивного

поведения детей и подростков, получившими наибольшие распространение и поддержку в США, стали теория социального научения [А. Бандура] и когнитивно-поведенческая теория [Н. Новако]). Согласно теории социального научения, агрессивные формы поведения усваиваются либо через непосредственное переживание, либо из наблюдения. Когнитивно-поведенческая модель развивает это положение и рассматривает гнев как интенсивную эмоциональную реакцию на фрустрацию или провокацию, отличающуюся повышенным непроизвольным возбуждением, изменениями активности центральной нервной системы и когнитивным обозначением физиологического возбуждения как гнева. Таким образом, агрессия понимается как только одно из возможных открытых выражений субъективного переживания гнева.

Один из ведущих отечественных специалистов по исследованию детской агрессивности Г.Э.Бреслав считает наиболее объяснительным в происхождении агрессивного поведения психоаналитический подход, считающий, что агрессивные тенденции заложены в самой природе человека, а радость, получаемая от разрушения и применения насилия, - его первозданное свойство. Фрейдовская теория рассматривает агрессивность как врождённую деструктивную силу, которая подавляется с помощью Супер-Эго, причем в процессе подавления агрессия поворачивается в сторону своего носителя и выступает у индивида в форме влечения к смерти. А.Адлер видел в агрессии стремление преодолеть врожденное чувство неполноценности. Для Ф. Перлза она представлялась не «импульсом смерти», а «импульсом жизни», необходимым для активной ассимиляции внешнего мира. К. Лоренц считает, что влечение к агрессии встроено в психику человека, и для своего проявления она не нуждается во внешней угрозе или внутренней фрустрации. Она возникает спонтанно и нуждается в разрядке. Биологическую природу агрессивности, по его мнению, подчеркивают успехи селекционеров, выводящих как агрессивные породы собак, петухов и пр., так и неагрессивные (такие как сенбернар, ньюфаундленд).

Того же мнения придерживается и Э. Фромм, отмечая: «Механизм оборонительной агрессии «вмонтирован» в мозг человека и животного и призван сохранять их жизненно важные интересы от угроз... Необходимо строго различать агрессию биологическую, адаптивную, способствующую поддержанию жизни, доброкачественную, от злокачественной агрессии, не связанной с сохранением жизни».

Г.Паренс разделяет два вида агрессии: 1) недеструктивная агрессия – настойчивое невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение цели. Это врожденный механизм, служащий для адаптации в среде, удовлетворения желаний, достижения целей развития познания и способности положиться на себя. Он начинает работать с мо-

мента рождения и побуждает человека к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав; 2) враждебная деструктивность – злобное поведение, неприятие, ненависть, ярость, мстительность. Это тоже разновидность самозащиты, которая активизируется в результате сильных неприятных переживаний (боль, дистресс). Сюда же относится желание причинить боль и удовольствие, получаемое от этого (садизм).

В социальной среде уровень агрессивности определяется степенью социализации и этнокультуральными нормами, требованиями, установками. Общее развитие цивилизации предполагает все большее ограничение агрессии нравственными и социальными рамками (хотя в жизни мы чаще наблюдаем противное). Как считает Х.Хекхаузен, культура задает норму, определяет тип и частоту агрессивных форм поведения. Любая культура декларирует и санкционирует свои специфические нормы и критерии, предопределяя, тем самым, что следует разрешать, что запрещать и что поощрять.

В структурированном виде агрессия проявляется в виде агрессивного поведения или агрессивных действий. Это одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т.п. состояния. Психологически выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением. Агрессивные действия выступают в качестве: средства достижения какой-либо значимой цели; способа психологической разрядки; способа удовлетворения потребностей в самореализации и самоутверждении.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют следующие: недостаточное развитие интеллекта; сниженная самооценка; низкий уровень самоконтроля; неразвитость коммуникативных навыков; повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.)

В последнее время остро стоит проблема подростковой агрессии, асоциального, преступного поведения несовершеннолетних. Это связано с тем, что, попадая в сложные, часто конфликтные ситуации в семье (с родителями или родственниками, проживающими в доме), в школе (со сверстниками, с учителями, с администрацией), на улице (конфликт возможностей, с законом), ребенок не может найти конструктивных путей выхода из них. Причиной такого поведения является отсутствие у подростков необходимых социальных навыков: эффективного выстраивания отношений с другими людьми, ненасильственного разрешения межличностных конфликтов, завоевание авторитета среди сверстников

цивилизованными способами. Девиантное поведение детей и подростков во многом обусловлено неумением родителей показать им примеры того, как нужно реагировать на сложные жизненные ситуации.

Способы реагирования взрослых (родителей, педагогов, администрации образовательных учреждений) на конфликтные ситуации, возникающие в подростковой среде, обычно носят обвинительно-карательный характер. Участники педагогических советов и советов по профилактике, на которые вызывается школьник, к сожалению, ограничиваются обвинением и наказанием. Аналогично зачастую работают специалисты комиссий по делам несовершеннолетних и защиты их прав и отделы внутренних дел. Во время следственных действий упор в основном делается на установление самого факта совершения преступления, безотносительно к чувствам и мыслям самого нарушителя и других участников конфликтной ситуации. Подросток-нарушитель, чаще всего, не понимает, что именно плохого он сделал, чувствуя лишь обиду и злость за то, что его наказали. Конфликтная ситуация связанная с девиантными взаимоотношениями, правонарушением, остается неразрешенной, что создает почву для совершения подростком повторных поведенческих нарушений и часто более тяжких преступлений.

Для того чтобы качественно изменить ситуацию, необходимы принципиально иные способы работы с подростками-нарушителями, в том числе девиантными, попавшими в конфликтную ситуацию. Необходимо изменить взгляд на правонарушение и преступление, рассматривать его не только как нарушение закона и выступление против государства и общества, но и как следствие конфликта возникающего между людьми в процессе удовлетворения своих потребностей. Создание условий для позитивного разрешения этого конфликта и восстановление нарушителя в обществе - является основной целью принципиально иного подхода к процессу профилактики девиантного поведения несовершеннолетних правонарушителей.

Анализ литературных источников [Д. И. Фелбдштейн, С. Д. Арзуманян, К. Е. Игошев, А. И. Долгова, В. Н. Кудрявцев, Т. И. Короткова и др.] позволяет считать, что к основным источникам антиобщественного поведения несовершеннолетних относятся: ложное понимание ими того или иного нравственного правила, неумение сдерживать свои влечения, вступающие в кофликт со сформировавшимися понятиями (обусловлено слабым развитием волевых процессов); нежелание сдерживать свои влечения, вступающие в конфликт с полученными понятиями (обусловлено невоспитанностью нравственных чувств).

Многочисленные исследования [М. Е. Токарева, Ф. Р. Сундуров, В. Ф. Пирожков, А.Д. Глоточкин, Ю. Б. Бышевский, А. И. Марцева, Ф.

С. Махов] показывают, что применительно к повторному совершению несовершеннолетними нарушения действует общее положение о том, что сам факт совершения нового проступка лицом, уже понесшим наказание, обычно свидетельствует о продолжающемся процессе деформации личности, сужении позитивной перспективы, разрыве системы положительных связей. Вместе с тем, если для взрослого повтор нарушения (рецидив) – во многих случаях предумышленный шаг, ступень к «профессионализации» преступной деятельности, то для несовершеннолетнего – это чаще всего реакция на возобновление системы тех отрицательных воздействий, которые уже ранее привели его к правонарушению.

В феврале 2011 в государственном бюджетном специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением закрытого типа «Республиканская специальная общеобразовательная школа» г.Казани был проведен опрос среди воспитанников. Вопросы и ответы распределились следующим образом:

1. Выбери сферу, в которой у тебя чаще всего возникают конфликты: «группа сверстников, компания, друзья» - 39%; «школа» - 36%; «семья» - 11%; «спортивная школа, секция» - 8%; «досуговые учреждения (клубы, кружки)» - 6%.

2. Насколько часто, по-твоему, конфликты между людьми сопровождаются нарушением их прав?

«редко» - 36%; «иногда (конфликт может проходить и без нарушения прав человека)» - 28%; «всегда (в любом конфликте нарушаются чьи-то права)» - 25%; «никогда» - 11%.

3. Как ты считаешь, необходимо ли вмешательство администрации (директор школы, завуч) в разрешении "школьных" конфликтов?

«Все конфликты между учителями и учениками можно решить и без вмешательства администрации» - 34%; «вмешательство администрации необходимо только в самых крайних случаях» - 21%; «да, необходимо» - 19%; «администратор нужен, но некоторые ситуации можно решить и без него» - 17%.

4. Конфликты с кем-то из учеников возникают чаще всего по поводу: «оскорбления личности достоинства» - 34%; «отношения к учебе» - 23%; «ухаживания, соперничества, ревности» - 13%; «неадекватного поведения» - 13%; «национальности» - 9%; «разного социального положения (материальный достаток и статус родителей, жилищные условия)» - 6%; «внешности, внешнего вида» - 4%.

5. Как часто у тебя бывают конфликты с учениками?

«часто (более 1 раза в неделю)» - 30%; «иногда (1-2 раза в месяц)» - 28%; «никогда» - 28%; «редко (реже одного раза в месяц») – 15%.

6. Как часто у тебя бывают конфликты с учителями?

«редко (реже одного раза в месяц)» - 30%; «часто (более 1 раза в неделю)» - 28%; «никогда» - 23%, «иногда (1-2 раза в месяц)» - 19%.

7. Какова, на твой взгляд, основная причина конфликтов между учениками и учителями?

«нарушение учеником дисциплины» - 42%; «личная неприязнь» - 30%; «необъективное выставление оценок» - 17%; «свой вариант...» - 8%; «нарушение прав одной из сторон» - 4%.

8. Как ты ведешь себя в конфликте с учителем?

«жду, что все решится само собой» - 26%; «до конца отстаиваю свою точку зрения» - 19%; «ищу поддержку» - 13%; «пытаюсь договориться, сотрудничаю» - 13%; «другое» - 11%; «иду на компромисс» - 9%; «обращаюсь за помощью к родителям» - 4%; «веду себя агрессивно, угрожаю» - 4%.

9. Если после конфликта твои отношения с учителем ухудшаются, то в чем они выражаются (выбери не более трех вариантов)?

«мы не здороваемся друг с другом» - 28%; «учитель игнорирует меня на своих уроках» - 19%; «я начинаю прогуливать его уроки» - 16%; «учитель занижает мне отметки» - 16%; «учитель начинает хуже относиться ко всему классу»7%; «учитель отказывается преподавать в нашем классе» - 6%; «свой вариант...» - 4%; «наш класс отказывается от учителя» - 3%.

10. Какие действия со стороны учителя можно расценивать как нарушение прав ученика? (не более трех вариантов): «повышение голоса» - 24%; «применение физической силы» - 16%; «опрос домашнего задания сразу после болезни» - 15%; «досмотр личных вещей без ведома ученика» - 12%; «я начинаю прогуливать его уроки» - 10%; «применение ненормативной лексики» - 9%; «необъективное выставление оценок» - 7%; «отказ в консультации во вне учебное время» - 4%; «свой вариант...» - 3%.

11. Какие действия со стороны учеников можно расценивать как нарушение права учителя? (не более трех вариантов)

«отсутствие поздравлений с профессиональным праздником» - 24%; «весь класс не готов к опросу» - 20%; «повышение голоса на учителя» - 16%; «отсутствие бережного отношения к журналу» - 14%; «весь класс прогуливает уроки (систематически)» - 13%; «обзор личных вещей преподавателя» - 10%; «свой вариант...» - 5%.

Проведенный анализ показывает, что конфликты у подростков происходят чаще всего между сверстниками, друзьями (40%). А так как они не умеют разрешать их этическим способом, то они переходят на повышение тона, различные оскорбления, следствием чего появляются драки. Эти подростки считают себя самостоятельными и очень редко привлекают учителей администрацию в разрешении конфликтов

между собой. Их самостоятельное поведение идет уже изначально с малых лет, когда уже в возрасте 6-8 лет они были предоставлены сами себе. Хотелось им или нет они должны были что то есть, пить, тем самым идя на улицу и в большинстве случаев воруя у других.

Рассматривая причины конфликтов между учениками и учителями, подростки сами отмечают, что это происходит из-за нарушения учеником дисциплины на уроках (42%). Нарушение дисциплины следствие недостатка внимания, он пытается обратить на себя как можно больше глаз, разговоров. Демонстрация такого поведения очень часто провоцирует конфликт, причем некоторые дети совсем не понимают, почему на них начинают повышать голос, злиться и т.д. Для них это совершенно нормально, что они в центре внимания. Но так же некоторые дети очень агрессивно на это реагируют. Начинают показывать свой характер, повышать голос, что может привести к оскорблениям в адрес учителя. В этот момент ребенок забывает про всякие возрастные рамки и учитель для него стает обычным человеком, который представляет опасность, срабатывает инстинкт самосохранения.

При конфликте с учителем, подростки сами не хотят доводить до истерик, стрессов. На вопрос «Как ты ведешь себя в конфликте с учителем?» голоса разделились, однако большинство ответили: «жду, что все решится само собой» (26%). Не смотря на это, есть и такие подростки, которые будут до конца отстаивать свою точку зрения (19%).

На самый первый вопрос: «Постарайся дать определение: Конфликт – это…», у всех детей присутствовало определение «Конфликт – это ссора». То есть подростки в слове конфликт видят только негатив с ожесточенными последствиями. Многие отвечали, что «Конфликт – это ссора в семье или со сверстниками». Эти дети очень переживают конфликты в семье, от чего идет большое не понимание к ребенку. Тем самым подросток идет на улицу за пониманием и правдой. Только тут он считает, его сверстники поймут и будут на его стороне. Заодно и научат, как расслабляться и отвлекаться от эмоционального стресса, переживаний – это алкоголь, наркотики и т.д.

На вопрос: «Какие действия со стороны учителя можно расценивать как нарушение прав ученика?», самый популярный ответ стал: «повышение голоса» (24%). Детям очень не нравиться когда на них начинают повышать голос. Хотя на противоположный вопрос: «Какие действия со стороны учеников можно расценивать как нарушение права учителя?» ответ «повышение голоса на учителя» занял только третью строчку по популярности (16%). Как не странно, но самым популярным стал ответ: «отсутствие поздравлений с профессиональным праздником» (24%).

Применение качественных методов исследования, направленных

на раскрытие причинно-следственных связей, анализ проблемы конфликтологии подростка, ведущей к саморазрушению, позволяют выделить основные причинные факторы, способствующие формированию конфликта у девиантных подростков. К ним относятся:

- различные факторы неблагополучия семьи (неполные семьи, пьющие родители, конфликтные и педагогически несостоятельные семьи, с нарушением эмоциональных связей);
- снижение мотивации к обучению, невозможность или нежелание получить хорошее образование и профессию;
- доступность в приобретении наркотических и алкогольных веществ, широкое информационное поле, в т.ч. и через СМИ;
- нарушение конструктивного взаимодействия, эмоциональных связей с педагогами, сверстниками, неумение разрешать возникающие проблемы;
- давление референтной группы, зависимость от правил и ценностей, принятых в группе;
- растерянность и отсутствие знаний у родителей, педагогов по этой проблеме.

Кроме социальных факторов, определенные личностные особенности также являются факторами риска конфликтности у подростков: развитие личности по демонстративному, возбудимому, неустойчивому, неадекватность самооценки, эмоциональная незрелость личности, отсутствие внутреннего контроля, нарушение ценностно-мотивационной структуры личности.

Причинами отклонений в поведении подростков являются и реалии настоящего периода в жизни общества. Подростки остро переживают социальное расслоение, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке, в последние годы у несовершеннолетних в течение полугода или года изменяются ценностные ориентации. (В 70-80-е годы XX в. для этого требовалось не менее трех лет). Отвержение базовых социальных ценностей является первопричиной девиантного поведения.

Морально-психологический «сдвиг» выражается у подростков в асоциальном поведении и сопровождается правонарушениями, побегами, заболеваниями по наркологическому признаку, серьезными нервно-психическими расстройствами (В.А.Ананьев, 1999; Е.Вахромов, 2000, М.И.Еникеев, 1999).

Д.И.Фельдштейн (1998) отмечает, что у современного подростка желание соответствовать ожиданиям коллектива и общества ослабевает, а желание уклониться от них, напротив, растет; отсутствуют условия для реального выхода подростков на серьезные дела общества, что лишает их возможности занять активную социальную позицию, осво-

ить отношения взрослого общества. Это противоречие приводит к искусственной задержке личностного развития современных подростков, острому внутреннему конфликту.

Позиция общества, основанная на предрассудках, непонимании возрастных особенностей, агрессивной реакции на внешние атрибуты подростковой субкультуры, усугубляет непонимание между подростками с девиантным поведением и обществом. Именно поэтому большинство профилактических программ, направленных в основном на изменение личности самого подростка и не затрагивающих проблему его взаимоотношений с обществом, особенностей девиантного подростка как представителя специфической социальной группы, не приносят ожидаемых результатов.

Таким образом, в современной системе профилактики девиантного поведения на первый план стали выступать специфические проявления девиантности среди детей и подростков, и, несмотря на большое количество исследований, посвященных этим проблемам (от Л.С.Выготского до наших дней), до конца они еще не изучены.

Список использованной литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М. 1997.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные труды/ Божович Л.И., под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
3. Дети улицы. Образование и социальная адаптация беспризорных детей: доклад. - М., СПб.: Интеллект-Центр, 2001.
4. Зиннуров Ф.К. Педагогическая система профилактики девиантного поведения подростков в условиях социокультурной деятельности: монография / Ф.К. Зиннуров - Казань, 2011. - 444 с.
5. Макаренко А.С. Соч. в 7-ми томах/ А.С. Макаренко. - М., 1959-1960. Т.4. С. 200.
6. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. - М.: МЕД-пресс, 2001 – 432 с.
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. - М., 1967. С. - 644.
8. Чанышева Г.Г. О педагогической культуре будущих юристов / Чанышева Г.Г. // Подготовка педагога нового типа в контексте концепций деятельностного, культурно-исторического, поликультурного развития личности. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – С. 15-16.
9. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. – М.: Флинта, 1999.

К. Т. Қашағанова, К. Б. Салимова, Г. Мұхатова

ТҰЛҒА ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

The psyhological importance of developing of personal choracter.

Қарым-қатынас мәселесі өзінің теориялық, эксперименттік және қолданбалы зерттеулерінде мағынасы тұрғысынан психологиялық іс-

әрекет, тұлға, сана т.б басты мәселелерінен кем түспейді. “Қарым-қатынас” категориясы, психологиялық негізгі базалық категориялардың бірі. Ол қазіргі таңда өңдеудің алғашқы сатысында тұрғандықтан қарым-қатынасты эксперименттік зерттеуде бірқатар қиындықтардың шешілуін талап етеді. Әдетте қарым-қатынас мәселесі әлеуметтік психология арнасында қарастырылған. Қарым-қатынасқа жалпы психологияның мәселесі ретіндегі көзқарас психикалық құбылысты талдаудың жаңа перспективаларының ашылуына мүмкіндік туғызады.

Қазіргі таңда қарым-қатынасты совет психологтарының еңбектерінен Б.Г.Ананьев, Г.М.Андреева, А.Б.Добрович, А.А.Бодалев, М.И.Лисина, Б.Ф.Ломов және т.б. Психикалық жаңа білімді қалыптастыру тәсілі және тұлғаның әлеуметтік әрекеттену факторы екендігін көреміз. Қарым-қатынас мәселесінің мән мағынасын, тұлға дамуында маңыздылығын, қолданылу аясы туралы қазақстандық психолог ғалымдардың (Қ. Б. Жарықбаев, С. М. Жақыпов, Ә. Ж. Алдамұратов, С. Қ. Бердібаева, Қ. Т. Шерьязданова, Н. Қ. Тоқсанбаева) да еңбектері кем түспейді.

Қарым-қатынас - бірлескен іс-әрекеттегі қажеттіліктен туындаған адамдар арасында ақпарат алмасу, байланыс орнату және оны дамытудың күрделі, көп жоспарлы процесі. Сондықтан қарым-қатынас, біріншіден, бірлескен іс-әрекеттегі қажеттіліктен пайда болатын адамдар арасындағы, бірнеше жоспарлы байланыстарды орнату мен дамудың күрделі процесі; ақпарат алмасу, өзара әрекеттесудің бірыңғай стратегиясын өңдеу, серіктесті қабылдау және түсінуден тұрады. Ал екіншіден, бірлескен іс-әрекет қажеттіліктерінен туындайтын күй және мінез-құлық пен серіктестің тұлғалық мәндік құрылымдарына бағытталған екі немесе одан да көп субъектілердің өзара әрекеттерінің белгілік құралдарымен жүзеге асырылады. Қарым-қатынаста адам өзінің жеке дара ерекшеліктерін меңгереді.

Қарым-қатынас мәселесі жалпы психологиялық зерттеудің заты ретінде енуі тұлғаның танымдық іс әрекетінің даму ерекшеліктеріне ықпалын қарастыруға мүмкіндік туады. Аттитюдтар, талаптану және т.б. дәстүрлі “тұлғалық” ерекшеліктер ғана емес , қарым-қатынастың танымдық іс-әрекеттің дамуына ықпалы, субъектінің психикалық процестерінің қалыптасуының маңызды факторы.

Тұлға- бұл басқа адамдардың арасында белгілі позицияны иеленетін қоғамдық іс-әрекеттің себепші субъектісі ретіндегі адам. Тұлғаның психологиялық ерекшеліктері, ол неге талпынады және неден қашады, сонымен қатар ұғыну, ұйымшылдық нәтижесі, өмірлік тапсырманы шешуге сәйкес бағытталуынан көрінеді. Демек әрбір жасөспірімге тұлға ретінде қарап, оның өзіне тән санасы, еркі өзіндік

әрекет жасай алатын қабілеті, білімі мен тәрбиесі бар екенін ескере отырып қарым-қатынасқа деген ынтасын арттыру, олардың жеке басылық қасиеттерін дамытып оны қоғам талабына сай іске асыруға мүмкіндік жасау.

Б.Ф.Ломовтың пікірінше, қарым-қатынас әлеуметтік тарихи категория ретінде күрделі динамикалық жүйе б. т. Қарым-қатынасты талдау бірқатар әртүрлі деңгейлер мен өлшемдерді ерекшелеуге мүмкіндік береді.

Әр тұлға қоғамда үш бағанада қарастырылады.

«Мен – бейне» - адамның өзі туралы шартты көрінісі. Бұл көрініс шынайылыққа қоғамның пікіріне жақын не алшақтау болуы мүмкін.

«Шынайы Мен» - тұлғаға тән қасиеттердің жиынтығы немесе оның шынайы, объективті бейнесі.

«Мен – Имидж» - қоғамның тұлға туралы ой-пікірі. Ол көптеген факторлардың әсерінен қалыптасады және оны кең диапазонда өзгертіп отыруға болады.

Шын мәнінде әлеуметтік рөл «Мен имидж» түсінігіне жақын болып табылады және оны орындаушыдан күтетін әрекеттер бірлестігімен сипатталады.

Кеңестік психологтар мен ғалымдар Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, В.А.Крутецкий, Б.М.Тепловтың өз республикамыздағы көрнекті ғалымдар Т.Тәжібаев, М.М.Мұқанов, Ж.М.Әбділдин, Қ.Б.Жарықбаев, С.М.Жақыпов, Т.С.Сабыровтың еңбектерін жеке тұлғаны дамыту мәселелесінің теориясы және практикасының алтын қоры деп білеміз. Отандық психологияда қабілеттер жайлы ілім біркелкі дамып отырған жоқ. Мысалы, 1930-40 жылдардың арасында тұлғаға деген тұрпайы- социалистік көзқарас қалыптасқан кезде қабілеттер жайлы мәліметтер психологиядан да, педагогикалық практикадан да алынып тасталған болатын. Тек, 1950 жылдардың ортасынан бастап, бұл мәселе қайта көтеріле бастады. Бұдан кейін нақты қабілеттер жайлы іргелі зерттеулер жасалды. Олар: музыкалық қабілеттер (Б.М.Теплов), бейнелеу өнеріне деген қабілеттер (В.И.Киреенко), әдеби қабілеттер (В.П.Ягункова), математикалық қабілеттер (В.А.Крутецкий), педагогикалық қабілеттер (Н.В.Кузьмина) сияқты зерттеулер. Оқыта отырып баланың қабілеттерін дамыту мәселесі көрнекті педагогтар Ш.А.Амонашвили, И.В.Волков, О.С.Газман еңбектерінде қарастырылады/1/.

Қабілеттің даму мәселесіне талдау жасауда, біз көбінесе бұл ұғымдарды түсіндіретін мазмұндарға байланысты түсінеміз. Қабілет пен дарын ұғымдарының анықтамасындағы біршама қиыншылықтар бұл терминдердің жалпы ұғымдық, тұрмыстық түсініктермен байла-

ныcты туындайды. Егер түсіндірмелі сөздіктерге үңілетін болсақ, онда «қабілет», «дарын», «талант» терминдері көп жағдайда синоним ретінде қолданылады және қабілеттің көріну деңгейін бейнелейді. Бірақ «талант» терминінде адамның табиғи жақтары айтылады.

«Қабілет» ұғымымен қатар «тәсілқой» және «бейімделу» ұғымдары да қолданылады. Тәсілқой адам, тапқыр, икемді, бейімделе алатын ретінде сипатталынады, ал бейімделу істі үйлестіре алатын, жасай алатын, құрай алатын ретінде түсіндіріледі.

Қабілетті адам бұл жерде епті адам ретінде түсіндіріледі, ал «епті» ұғымы сөздікте жоқ. Сонымен қабілеттің ұғымы іс-әрекеттегі жетістіктермен арақатынаста анықталады.

«Талант» ұғымына анықтама беруде оның туа біткен сипаты ескеріледі. Талант қандайда бір нәрсеге дарындылық, ал дарындылық туа берілген қабілеттілік деп түсіндіріледі. Басқаша айтқанда талант-іс-әрекетке жоғары жетістікті қамтамасыз ететін туа біткен қабілеттілік.

Шетелдік сөздіктерде «талант» (talanton) туа біткен қасиетті көрсететін, ерекше табиғи қабілет деп көрсетіледі. Дарындылық таланттың бір күйі, таланттың көріну деңгейі ретінде қарастырылады. Дарындылық түсінігі тәуелсіз, өзіндік ұғым ретінде В.Дальдің, С.И.Ожеговтың, Кеңес энциклопедиялық сөздіктерінде және шетел сөздерінің түсіндірме сөздіктерінде қабілеттің көріну деңгейімен сипатталады.

Қабілет туралы ой қозғағанда, адамның қандайда бір нәрсені істеуге мүмкіншілігі көрсетіледі, ал талант, дарындылық туралы айтқанда адамның аталмыш қасиеттің (қабілет) туа біткен сапасының сипаты көрсетіледі. Осыған қоса қабілет те, дарын да іс-әрекеттің нәтижелігінде көрінеді.

Кеңес психологиясында, ең алдымен, С.Л.Рубинштейн және Б.М.Тепловтың /2/ еңбектерінде іс-әрекеттің нәтижелігі бойынша «қабілеттілік», «дарындылық» және «талант» ұғымдарын жіктеуге тырысқан. Қабілет іс-әрекеттің нәтижелі болу үшін мүмкіншілігіне байланысты бір адамды екінші адамнан өзгешелейтін жеке-даралық психологиялық ерекшелік ретінде қарастырылады. Ал «дарындылық» - іс-әрекеттегі нәтижелі болу мүмкіншілігіне байланысты қабілеттердің сапалы өзіндік үйлесімділігі (жеке-даралық психологиялық ерекшеліктер) ретінде қарастырылады.

Қабілеттіліктерді дамытудың тұжырымдамалық сұлбасын былайша көрсетуге болады. Белсенділіктің көп бөлігі ересек адамға тиесілі болатын бүркеншік-бірлескен іс-әрекетке қосыла отырып, қабілеттіліктер алғашқы қабілеттіліктерге айналады. Алғашқы қабілеттіліктердің қалыптасуы бала дамуындағы сапалы түрдегі

серпінді, жеке қызметтің қарапайым актілерін жетілдіру мүмкіндіктерінің пайда болуын көрсетеді. Келесі кезеңде алғашқы қабілеттіліктер атқарушылық белсенділік бала мен ересек адам арасында жіктеле алатын бірлескен іс-әрекетке қосылады. Мұнда алғашқы қабілеттіліктерді жинақтау негізінде және бұрын бұл үрдіске қосылмаған қабілеттіліктерге айналу негізінде екіншілік қабілеттіліктердің қалыптасуы іске асады. Екіншілік қабілеттіліктердің пайда болуы баланың жеке іс-әрекеттің анағұрлым күрделі актілерін жүзеге асыру мүмкіндіктерін білдіреді. Әрі қарай бұл циклдер қайталанады және адамның әлеуметтік дәрежесінің ауысуына сәйкес келуі мүмкін.

Егер бастапқы кезеңдерде қабілеттіліктердің қалыптасуы және дамуы басым дәрежеде бірлескен іс-әрекет бойынша серіктеске (ата-анаға, тәрбиелеушіге, мұғалімге, тәлімгерге және т.с.с.) және баланың қабілеттіліктеріне байланысты болса, онда кейінгі кезеңдерде қабілеттіліктердің орнын толтыру мүмкіндіктері мен тұлғалық факторлардың қосылуы есебінен жеке іс-әрекет өседі. Қабілеттіліктердің дамуындағы жеке ерекшеліктер (әдетте, дарындылықтың байқалмауы немесе болмауы ретінде қарастырылатын қабілеттіліктер) біздің тұжырымдамалық сұлбамыз бойынша былайша анықталады:

1) қабілеттіліктердің сапалық-сандық өлшемдерімен; 2) бірлескен іс-әрекет бойынша серіктестердің мазмұндық сипаттамасымен (ата-аналардың жалпы даму деңгейі, педагогтар шеберлігі және т.с.с.) және 3) бірлескен іс-әрекеттің құрылымдық ерекшеліктерімен анықталады.

Бұл қабілеттіліктер өлшемдері және бірлескен іс-әрекет бойынша көптеген факторларға тәуелді болып келетін және айқындық сипатына ие серіктестер алдын ала берілген жағдайларда қабілеттіліктердің қалыптасуы мен дамуы, соған орай дарындылықтың көрінуі басым дәрежеде бірлескен іс-әрекеттің қызмет үрдісімен және мазмұнымен анықталады. Бірлескен іс-әрекет, өз кезегінде, біз бұрын көрсеткендей, мағыналық құрылымдардың бірлескен іс-әрекет жағдайларында қалыптасатын жалпы қорының даму деңгейіне байланысты (С.М.Джакупов, 2004). Жалпы мағыналық қор туындаған жағдайда және оны әр серіктес қабылдаған жағдайда ғана бірлескен іс-әрекетті қалыптастыру мүмкін болады. Дарындылықтың шешілмеген мәселелері қатарына «жас ерекшелігі дарындылығының» өзгермелілігі мәселесін (Н.С.Лейтес, 2001), дарындылық пен шығармашылық белсенділіктің өзара байланысы мәселесін (А.М.Матюшкин, 2001), психикалық үрдістер мен қабілеттіліктердің өзара байланысы мәселесін (В.И.Панов, 1998) жатқызуға болады.

Кейде қабілетті «табиғаттан берілген» тума қасиет деп есептейді. Дегенмен ғылыми талдаулар тек нышан туа пайда болуы мүмкін, ал қабілет – нышанның даму нәтижесі болып табылатындығын көрсетеді.

В.В.Клименко пікірінше адам нышандарының потенциалдарын адам мен қоршаған орта және адамның ішкі жан дүниесі арасында қаншалықты каналдар бар болса, соншалықты жұмыс істейтін қабілеттер құратынын және шындығында қабілет саны, адам іс-әрекетімен, оны үйренуімен, қалыптасуымен байланысты болатындығын көрсетеді. Анализдік-синтездік қабілеттің көмегімен адам заттар мен құбылыстардың күрделі комплексінде оларды жеке бөліктерге бөледі, ең негізгісін, сипаттылығын, типтілігін бөліп алады, құбылыстың ең негізгі мәнін ашады. Жаңа комплексте ерекшелінген кезеңдерді біріктіреді, жаңа, айрықша нәрсе құрады.

Қабілеттер сондай-ақ төменде берілген түрлерге де бөлінеді: реподуктивті қабілеттер – білімді меңгеру және іс-әрекетке икемділікті жоғары деңгейде епті болуын қамтамасыз етеді. Творчестволық қабілет – айрықша және нәрсені құруды қамтамасыз етеді. Бір адамның бойында бірнеше әртүрлі қабілет болуы мүмкін, бірақ олардың бірі басқаларға қарағанда мәндірек болады. Екінші жағынан бірнеше әртүрлі адамдарда бір ғана қабілет байқалуы мүмкін, бірақ даму деңгейлері бойынша өзгешеленеді. Қабілетті анықтаудың біршама сенімді, дұрыс жолы – іс-әрекет барысындағы оның нәтижелік динамикасын көрсету. Кез-келген іс-әрекеттің орындалу нәтижесі өз алдына қандай да бір жеке қабілетті анықтаумен емес, әрбір адамдағы өзіне тән қабілеттердің үйлесімділігінен анықталады. Іс-әрекетті меңгеру нәтижесіне әртүрлі жолдармен жетуге болады. Қандай да бір жеке қабілеттердің жоғары жетістікте дамуының жетіспеушілігі, сол іс-әрекетті нәтижелі орындауға байланысты басқа қабілеттің дамуымен компенсациялануы мүмкін...

Н. Задорина музыкалық мектептердегі әртүрлі топтағы оқушылардың творчестволық және арнайы дарындылықтарының сәйкестігін көрсету мақсатында алынған мәліметтер бойынша жеке адамның дамуының әртүрлі типін көрсетеді:

1. Басқа қабілеттерді жаныштап, төмендету арқылы арнайы дарындылықтың жоғары деңгейіне жетеді.

2. Жалпы және арнайы дарындылық бірін-бірі толықтырып, дамыта отырып, дарындылықтың екі түрі де жоғары деңгейге жетеді.

3. Арнайы дарындылық айқын көрінбесе де, іс-әрекеттің творчестволық дарындылықты жеке адамның даму типі .

Мүмкіншіліктер қатарына, әсіресе, потенциалды мүмкіншілктерге қабілет нышандары да жатуы мүмкін, олардың көрінуін танып білу – күрделі ғылыми мәселе. Оның күрделігі Б.М.Тепловтың пікірі бойын-

ша қабілет – бір немесе бірнеше іс-әрекеттерді нәтижелі орындауға қатысы бар жеке даралық психологиялық ерекшелік және өзінде бар дағды,ептілік және білімдерге сәйкестенбестен-ақ бұл білім мен дағдыларды жеңіл әрі тез меңгерумен түсіндіруге болады деп жазады. Қабілет бұл дамудың нәтижесі, ал нышан- қабілет дамуының негізінде туа пайда болған анатомиялық- физиологиялық ерекшелік. Қабілетті реалды зерттеуші оны туа және жүре пайда болған «қоспалық» деген түсінік жұмыс істейді және ол үшін де, потенциалды мүмкіншіліктері бар адам үшін де, соңғысы (жүре пайда болған) жасырын болуы мүмкін.

Пайдаланған әдебиеттер

1 .Самойленко Е.С. Основные направления экспрементального исследования речи в ситуации общения./ Психологический журнал №4,1985 с. 153-158.

2. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983. -272 с.

3. Михеева С.М. Психологическая совместимость и характер взаимодействивия членов группы.- В сб.: Вопросы психологии познания людьми друг друга я общения. Краснодар,1978.кн.2, с. 13

И. Ш. Кулиева

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА УРОКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Abstract: In the article the problem in a new apartment complex and organization of the lesson based on the principle of humanities. Disclosed essence humanitarian Expertise as one of the forms of the analysis of a lesson and as a way to improve it. The author describes examples of teachers practice that is associated hith do humanitarian expertise in the educational processe.

Ключевые слова: гуманитарный принцип образования, гуманитарная экспертиза в образовании, урок, проектирование урока, гуманитарная экспертиза урока, экспертная группа.

Key words: humanitarian principle, humanitarian expertise education; the lesson, the design of the lesson, humanities examination of the lesson, the expert group.

В стремительно изменяющемся мире образование не может оставаться в рамках старых подходов. Оно ищет возможности обновления. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» намечен вектор развития этих возможностей: «Новая школа - это институт, соответствующий целям опережающего развития». Вполне понятно, что это не учебное заведение, где учат, а пространство, где учатся. Создавать такую школу необходимо всем участникам образовательного процесса на основе совместно выработанных принципов, согласуемых с принципом гуманитарности. А такой принцип, в свою очередь, предполагает личностную свободу каждого, невмешательство

во внутренний мир другого человека, ориентацию на диалог и подключение самих детей к управлению (соуправлению) развитием школы и процессом своего образования. В связи с этим усиливается значение гуманитарной экспертизы образования.

Вообще, экспертиза довольно прочно вошла в нашу практику. Цель экспертизы - выявить и сформулировать экспертное заключение (мнение, оценку). Экспертное мнение включает в себя, с одной стороны, субъективные представления, с другой – опирается на объективные данные, специальное исследование, вычисление и математическую обработку. Особенно важной сегодня является оценка гуманитарных последствий осуществляемой деятельности, принимаемых решений, предлагаемых проектов и программ в самых различных сферах общественной жизни. Г.Л. Тульчинский в связи с этим справедливо замечает: «Экономика, также как и политика и образование, - не самодостаточны, а имеют своей конечной целью человека. Человеческая личность - цель, средство и результат любых общественных процессов и преобразований. Поэтому учет возможных последствий для перспектив личностного развития - принципиально важен. В условиях интенсивной трансформации современного общества, острых межкультурных и социальных напряжений решающим оказывается учет пресловутого «человеческого фактора», духовного опыта и мотивации, развитости «человеческого капитала», эффективности социальных инвестиций» [4].

В современной ситуации технократизации социальных систем, усиления их рассогласованности с человеческой природой, «утилитарно-вещного» отношения к человеку назрела необходимость введения в социальную практику системы (института) гуманитарной экспертизы, которые позволяет оценивать возможные последствия (позитивные и негативные) принимаемых решений для развития личности. Потребность в гуманитарной экспертизе как форме педагогической рефлексии, позволяющей объединять усилия всех участников образовательного процесса и отслеживать условия целостного развития личности, возрастает в связи с переходом на новые стандарты образования и проблемой повышения его качества. В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения выделены основные виды универсальных учебных действий: личностные (самоопределение, смыслообразование, действие нравственно-этического оценивания), регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (самостоятельное выделение познавательной цели, поиск необходимой информации, умение структурировать свои знания и осознанно строить речевое высказывание), коммуникативные (умение

вступать в диалог, планирование и организация сотрудничества, разрешение конфликтов). Данные учебные действия невозможно передать «из рук в руки» («из головы в голову»), как обычные предметные знания. Они должны добываться самим учеником в определенных условиях гуманитарной образовательной среды, когда учитель и ученик выступают равноправными партнерами.

В Концепции отмечено, что переход на новый уровень образования обусловлен целым рядом факторов. Среди них: необходимостью в оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей; важностью сохранения единства образовательного пространства; актуальностью преодоления школьной дезадаптации, недостаточной психологической готовностью детей к школьному обучению; неудовлетворительным государственным и социальным контролем за динамикой психического развития детей; увеличением количества детей с высокой тревожностью и распространением случаев враждебности в школьной среде. Гуманитарная экспертиза позволяет определять и учитывать подобные факторы в условиях конкретного образовательного учреждения и конкретного урока. Она направлена на повышение эффективности образовательного процесса в школе.

Гуманитарная экспертиза образования – это основанный на междисциплинарных знаниях способ познания педагогической реальности с целью выявления и осмысления его гуманитарных аспектов, связанных с формированием родовых, базовых способностей человека. По мнению С.Л. Братченко, готовность к ней можно рассматривать как показатель степени зрелости преподавателей и/или педагогических систем любого уровня, т. е. их способности честно и по существу взглянуть на собственную деятельность, чтобы понять реальный способ своего «педагогического бытия», его человеческий, гуманитарный смысл и на основе этого осознания найти более адекватные и эффективные пути собственного совершенствования и развития, выйти на уровень «зрелого отношения к жизни» [2].

Гуманитарная экспертиза призвана помочь педагогам и менеджерам образования удерживаться в границах человекоориентированной направленности педагогических действий, форм и методов работы. Образовательный процесс (урок, воспитательная ситуация), согласно гуманитарно-антропологическому подходу, должен расширять представления ребенка о самом себе как человеческом существе, помогать ему становиться субъектом своего образования и, говоря языком информатики, быть умелым «пользователем» самого себя.

В настоящее время в сфере образования преобладает экспертиза внешних факторов, что помогает отслеживать, главным образом,

«предметные» результаты. Стандартами же нового поколения определены результаты «метапредметные», которые не могут измеряться с помощью привычных процедур оценки. Кроме того, сама экспертная деятельность не должна носить узко-оценочный характер (что принято традиционно). Надо, чтобы она становилась средством повышения качества образования, способствовала внутренней самоорганизации образовательного учреждения, саморазвитию педагога. Важна ее не столько аналитико-констатирующая, сколько профилактико-проектирующая, прогнозирующее-развивающая роль.

Нами проанализированы содержание и формы оценивания педагогами собственных уроков и уроков коллег. Также проведен анализ процедур инспектирования и характера экспертизы педагогической деятельности в школах Волгоградского региона и, Кабардино-Балкарии. Данный анализ показал, что директора школ, педагоги, методисты и инспекторы образования ориентируются, в основном, на внешнюю оценку и количественные показатели, связанные с деятельностью по изучению учебного предмета. Слабо развита практика самооценки, подключения детей к обсуждению проблем развития школы и к анализу учебно-воспитательной работы. Анализируя уроки, учителя, главным образом, обращают внимание на информированность учащихся в той или иной предметной области, на вопросы посещаемости и дисциплины. Анализ урока происходит по давно сложившейся традиционной схеме [3], главное место в которой отводится предметному материалу, методике преподавания, структурно-функциональным характеристикам действий.

Очевидно, что в образовательную практику необходимо внедрять метод гуманитарной экспертизы как способ качественного анализа, оценки, прогнозирования систем и процессов, предполагающих учет «человеческого фактора». Педагоги и менеджеры образования нуждаются в повышении своей компетентности, которая включает умение осуществлять гуманитарную экспертизу своей деятельности.

Надо признать, что вопросы гуманитарной экспертизы довольно слабо раскрыты с научной точки зрения. Рассмотрены лишь общие идеи, касающиеся «гуманитарного измерения» в образовании (С.В. Белова, И.В. Бобрышева, С.Л. Братченко, Е.И. Исаев, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков). В педагогической практике пример гуманитарной экспертизы известен в инновационной школе «Эврика» («Школа самоопределения»). Ее директор А.И. Адамский полагает, что инновационные изменения в образовании невозможны без гуманитарной экспертизы. По его мнению, общественное образовательное сознание сейчас носит «запредельно консервативный, антидетский» характер. Школа должна принять

на себя ответственность за формирование новых образовательных ценностей, которое и станет основой изменения общественного сознания.

Гуманитарная экспертиза, о которой мы ведем речь, отличается от привычной, официальной, внешней экспертизы педагогических программ, проектов, инициатив, курсов, экспериментов. В ее основе стоит задача не анализа и оценки какой-либо системы (урока, идеи, концепции) самой по себе, а создания демократического поля совместной рефлексии, проектирования и прогнозирования оптимальных, конструктивных способов взаимодействия всех участников процесса. Это возможность решения вопросов развития самооценки, самоконтроля, самоуправления и сотрудничества. Принципиальная особенность гуманитарной экспертизы состоит в том, что она с самого начала строится на основе открытости и доверия всех субъектов образования по отношению друг к другу. Ее внедрение в практику школьной жизни – это признак силы данного образовательного учреждения, который не боится «выносить сор из избы» и который обладает большим творческим потенциалом. Для такой школы важно подлинное бытие и развитие, а не игра в модернизацию.

Организация гуманитарной экспертизы дает возможность участникам увидеть разные точки зрения на педагогические явления, проявить свою позицию, понять точки роста, проанализировать и скорректировать качественные изменения. Подобная экспертиза – это, по сути, новая форма сотрудничества педагогов, учеников, разных специалистов, родителей. Это мощный толчок к преодолению стереотипов и появлению новых педагогических приемов и средств. Еще это вклад в организацию школьного сообщества нового типа, в создание нового уклада школьной жизни на основе общекультурных принципов и ценностей, на основе признания личностных свобод.

Опыт гуманитарной экспертизы сегодня в образовании пока еще эпизодичен. Он мало изучен в педагогике и в управлении образованием. Проблема такой экспертизы может быть решена в рамках гуманитарно-антропологического подхода. Данный подход позволяет учитывать человека во всей его многогранности и рассматривает образование в триединстве пространств – социума, культуры и субъективной реальности. Имеется в виду образование, которое обеспечивает социальную компетентность ученика, формирование его культуры и развитие его внутреннего (субъективного) мира.

В рамках нашей опытно-экспериментальной работы нами была разработана схема анализа урока, являющаяся материалом гуманитарной экспертизы. В центре внимания здесь известные три аспекта урока. Вопросы позволяют проводить анализ и самоанализ, а также совместное обсуждение ответов на них. Получается что-то вроде «двой-

ного» анализа – попытка понять не только сам урок, но и глубину его восприятия экспертами (менеджерами, педагогами, учителями).

Целевой аспект.

1.Ставил ли учитель цели и задачи, ориентированные на развитие базовых способностей детей (самопознание, рефлексия, самоуправление…)?

2. Согласовывалась ли учебная цель с индивидуально-личностными целями детей?

3. Учитывалась ли проблематика жизни учеников конкретного класса?

4.Подключал ли учитель детей к поиску ими своих проблем-целей-задач?

Содержательный аспект.

1. Предоставлялся ли детям материал, позволяющий накапливать опыт осознания себя как человека?

2. Предоставлялся ли детям материал, позволяющий накапливать опыт выстраивания диалогических отношений?

3. Предоставлялся ли детям материал, позволяющий накапливать опыт создания продукта культуры?

4. Предлагались ли вопросы, задания, виды деятельности, которые развивают у личности видение широкого контекста своего образования?

5. Включались ли в содержание урока феномены субъективной реальности?

Процессуальный аспект.

1. Делегировал ли учитель часть своих полномочий? Подключал ли детей к совместной организации урока?

2. Было ли общение диалогическим? Предоставлялась ли детям свобода выбора?

3. Учитывал ли учитель уровни готовности детей к диалогу (уровень открытости, коммуникативных способностей и т.п.)

4. Создавал ли учитель условия для плодотворной работы? Обеспечивал ли необходимыми ресурсами?

5. Был ли урок ситуацией живого со-бытия?

6. Привлекал ли учитель детей к совместному анализу урока и его «внутреннему» результату?

Опытно-экспериментальная работа показала, что на начальном этапе, когда у педагогов не сформированы еще навыки четкого видения гуманитарных феноменов (субъективной реальности), они, посещая те или иные уроки, не давали развернутых ответов на данные вопросы (только «да» или «нет»). По мере накопления такого опыта у них стала формироваться позиция гуманитарного эксперта – педагога, понимающего и учитывающего внутреннюю сторону урока. В настоя-

щее время эксперимент продолжается, и можно уже признать, что, овладевая навыками гуманитарной экспертизы, учителя выходят на новый уровень проектирования своих уроков, которые объединяют в себе предметный, метапредметный и личностный результаты.

Библиографический список

1. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. /С.В. Белова - М.: АПКиПРО, 2006.

2. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М., 1999

3. Конаржевский, Ю. А. Анализ урока. – М.: Педагогический поиск, 2000.

4. Тульчинский Г. Л. Современная гуманитарная парадигма: гуманитарность против гуманизма? // Науки о человеке в современном мире. Часть 1. Философский век. Альманах.21. СПб, 2002.

Л. Г. Лашун

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОПРОСОВ ПО ОПТИМИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ НАЛОГОВОГО УЧЕТА

Ключевые слова: налоговый учет, оптимизация, налоговое планирование, налоговая система, фискальная политика.

Развитие демократических процессов в Европейских странах нашло свое отражение в вопросах установления и введения налогов. Так, в Англии в 1215 году в "Великой хартии вольностей" было впервые установлено, что налоги вводятся только с согласия нации. Во Франции парламент стал утверждать бюджет и налоги только в 1791 году после Великой французской революции. Одновременно с развитием государственного налогообложения начинает формироваться научная теория налогообложения, основоположником которой является шотландский экономист и философ Адам Смит (1722 - 1790г.г.). В своей работе "Исследование о природе и причинах богатства народов" (1776 год), он впервые сформулировал принципы налогообложения, дал определение налоговым платежам, обозначил их место в финансовой системе государства, а также определил, что налоги для плательщика есть показатель свободы, а не рабства [2]. Третий период развития налогообложения начавший свою историю в XIX веке, отличается уменьшением числа налогов и большим значением права при их установлении и взимании. Постепенно в обществе наряду с развитием финансовой науки происходит становление научно-теоретических воззрений на природу, проблемы и методики налогообложения. Ни одна экономическая школа, ни одна финансовая теория не обошли своим вниманием вопросы фискалитета.

Во второй половине XIX века многие государства предприняли попытки воплотить научные воззрения на практике. Венцом финансовой науки явились налоговые реформы, проведенные после Первой мировой войны, полностью обоснованные научными принципами налогообложения. Именно тогда была заложена конструкция современной налоговой системы, в которой прямые налоги и, прежде всего индивидуальный подоходно- прогрессивный налог, заняли ведущее место. В то же время следует признать, что человечество до сих пор не придумало идеальной налоговой системы.

Финансовая наука и поныне не может однозначно ответить на многие налоговые вопросы, а постоянные налоговые реформы почти всех развитых стран свидетельствуют о непрерывных поисках справедливой, соразмерной и обоснованной системы налогообложения.

Среди проблемы осуществления налогового учета в нашей стране можно выделить две группы – проблемы целесообразности введения и применения налогового учета и проблемы применения основных принципов налогового учета.

Целью налогового учета является формирование полной и достоверной информации о порядке учета хозяйственных операций, а также обеспечение информацией внутренних и внешних пользователей, обеспечивающей контроль за правильностью исчисления, полнотой и своевременностью уплаты в бюджет налога. Признать, что ведение налогового учета не требуется одновременно означает, что нам не нужна достоверная информация о прядке исчисления того или иного налога. Таким образом, необходимо исходить из того, что налоговый учет был с момента появления обязанности платить налоги, есть требование его вести сейчас и, скорее всего, это требование будет сохранено [1].

Больше всего негативных эмоций вызывает предполагаемая необходимость дублировать регистры и иную документацию для целей бухгалтерского и для целей налогового учета в тех случаях, когда они полностью совпадают. Однако в налоговом учете достаточно лишь отражать только отдельные операции, которые не были отражены в бухгалтерском учете. Налоговый учет был, есть и будет, но выделять его из бухгалтерского учета надо только в тех случаях, когда это действительно необходимо и методом двойной записи учет не возможен.

В Республике Казахстан в настоящее время введена упрощенная система определения налоговой базы и ведения налогового учета. Важное значение в системе налогообложения приобретает четкая организация налогового и бухгалтерского учета, в основе которых лежит их взаимосвязь, связанная с доходом. Сегодняшняя структура доходов весьма разнообразна. Наше суверенное государство делает первые шаги в фискальной политике. От четкого осознания того, какой должна быть

налоговая система зависит успех налогового законодательства государства. Налоговая система должна отвечать следующим требованиям:

1. Стабильность налоговой системы.

2. Упорядоченность механизма сбора налогов (что упростит контроль за своевременностью и полнотой уплаты налогов).

3. Льготирования конечной продукции, а не факторов производства (с предоставлением льгот после подтверждения наличия практического эффекта льготируемых величин). Проблема налоговой реформы тесно связана с проблемой стимулирования производственных инвестиций. Такая связь обусловлена тем, что в рамках налоговой и кредитной политики формируется система льгот и других экономических мер, которые направлены на стимулирование инвестиций в производство.

4. Субординация местных и общегосударственных налогов. (Разграничение сфер общегосударственных и местных налогов исключительный произвол в формировании ресурсов всех уровней административной иерархии, является гарантом их самостоятельного самоуправления развития).

5. Равенство перед законом всех налогоплательщиков, единообразие налоговой политики (Достижение большого единообразия облегчит удовлетворение других критериев удачной налоговой политики, оно способствует упрощению налогов и в это является вкладом в их нейтральность).

6. Законодательное право налогоплательщика на информацию (Система налогообложения должна показывать населению, сколько стоят различные мероприятия государства, которые совершаются в разных масштабах, с тем чтобы решение политиков, как и на что, тратить деньги, подкреплялось бы готовностью налогоплательщиков платить за эти практические действия).

7. Простота налоговой системы (Способ реального упрощения - значительная переориентировка налоговой политики от потребностей относительного положения каждого отдельного налогоплательщика в строну широких и общих правил, которые охватывают большую часть экономического поведения и сделок).

8. Нейтральность системы налогообложения (Совершенно нейтральная налоговая система оставляет неизменными все стоимостные или ценовые отношения имеющиеся на эффективно действующем частном рынке, не испытывающем влияния со стороны государства). В 1985г. профессорами Р. Холмсом и А. Рабушка из института Гувера разработан нейтральный пропорциональный налог, который является инструментом достижения нейтральности системы налогообложения и способствует формированию гибкой налоговой системы, которая является действенным механизмом проведения экономической политики государства.

Разработанная правительством Казахстана система налогообложения, к сожалению недостаточно эффективна, так как она отрицательно сказывается на развитии предпринимательства, что значительно сокращает внутренний потребительский рынок. Нечеткость механизма налогообложения, некорректность деятельности многих работников приводит к развитию спекуляции (в самом негативном смысле этого слова), уклонению от налогов, коррупции и взяточничеству. В этой связи налоговая система требует комплексного совершенствования, причем следует в корне изменить подход к налогообложению, как к методу государственного регулирования, с тем, чтобы она выполняла все необходимые для рыночной экономики функции. Именно, исходя из сложившегося на сегодняшний день экономической, политической и социальной ситуации в Казахстане концепция налогообложения в первую очередь должна решить следующие основные задачи: стойчивость и сбалансированность государственного бюджета; формирование антиинфляционного механизма и обеспечения стабильности собственной валюты; обеспечение широко масштабных инвестиций; всемерное стимулирование деловой активности всех субъектов хозяйствования независимо от форм собственности.

Достичь решения этих задач можно, на наш взгляд, путем оптимизации налогового бремени самим налогоплательщиком на основе разумного использования требований действующего законодательства. Под налоговой оптимизацией следует понимать уменьшение размера налоговых обязательств посредством целенаправленных правомерных действий налогоплательщика, включающих в себя полное использование всех предоставленных законодательством льгот, налоговых освобождений и других законных приемов и способов. С каждым годом налоговая оптимизация, занимает все более важное место в повседневной практике различных предприятий и организаций и является составным элементом системы финансового планирования любого предприятия. Именно поэтому в последнее время компании начали уделять все больше внимания налоговой оптимизации, обращаясь за консалтинговыми услугами или вводя в штат специалистов, отвечающих за данную деятельность.

Налоговая оптимизация включает в себя такие задачи, как: диагностика предприятия по критериям налогового регулирования и экономической безопасности бизнеса; разработка индивидуальной концепции и плана мероприятий по экономической безопасности бизнес-проектов; содействие в принятии управленческих решений; реструктуризация кредиторской и дебиторской задолженности; налоговое планирование сделки или хозяйственной деятельности.

Налоговая оптимизация – это сложная система, при которой возникает противоборство между государством и предпринимателями.

Предприниматели, руководители и «рядовые» налогоплательщики рассматривают налоги как «потери» для бизнеса и пытаются избежать излишних, по их мнению, налоговых выплат, а государство в свою очередь заинтересовано в пополнении госбюджета и в воздействии на своих граждан внушениями о том, что налоги — это плата за цивилизованное общество. Данные налогового учета должны отражать: порядок формирования суммы доходов и расходов компании; порядок определения доли расходов, учитываемых для целей налогообложения в текущем налоговом периоде; сумму остатка расходов, подлежащую отнесению на расходы в следующих налоговых периодах; порядок формирования сумм создаваемых резервов, а также сумму задолженности по расчетам с бюджетом по корпоративному подоходному налогу.

Грань между законной оптимизацией налогов и незаконным уходом от уплаты налогов определяется методами, используемыми налогоплательщиком с целью налоговой оптимизации. То есть, если выбор таких методов предоставлен налогоплательщику законом, например переход на специальные режимы налогообложения, использование различных налоговых льгот и др., то их применение говорит о законной налоговой оптимизации. Если же налогоплательщик использует подложные документы, не ведет бухгалтерский учет или намеренно фальсифицирует данные бухучета, то это, безусловно, является уголовным преступлением, а значит уклонением от налогообложения [4].

Оптимизация налогообложения подразумевает минимизацию налоговых выплат, что достигается правильностью начисления налогов, и своевременностью их оплаты. Налоговая нагрузка - уровень платежей компании в бюджет. Она применяется при сдаче деклараций по НДС и по корпоративному подоходному налогу. На размер налоговой нагрузки влияют такие факторы, как: элементы договорной и налоговой учетной политики; льготы и освобождения; основные направления развития бюджетной, налоговой и инвестиционной политики государства; получение бюджетных ссуд, инвестиционного налогового кредита, рассрочек и отсрочек по налогам и сборам.

Наиболее распространенным способом оптимизации налоговой нагрузки является выбор минимума налоговых платежей в течение налогового периода. Минимум налоговых платежей в налоговой оптимизации, может быть достигнут только при строгом соблюдении законодательства и при достижении запланированного уровня конечного финансового результата. Кроме того она может быть достигнута с помощью льготных режимов налогообложения.

Если у вас есть какие-либо сомнения по поводу применения того или иного способа оптимизации налоговой нагрузки на предприятии, то лучше не рисковать, во избежание дальнейших споров и разногласий с налоговым комитетом, а отдать предпочтение иному методу, являющемуся 100% законным.

В первую очередь необходимо понимать, что наше государство заинтересовано в максимально возможном поступлении налогов и контролирует полноту исчисления и своевременность уплаты налогов. При этом налогоплательщики не заинтересованы уплачивать налоги в максимальном размере, и ищут пути решения этого вопроса.

Конечно же, платить налоги в полном объеме тяжело, а некоторым и вовсе не по силам, но не стоит для этого прибегать к черным (незаконным) схемам т.к. существуют и белые, т.е. законные и безопасные. Их называют налоговой оптимизацией.

Схема налоговой оптимизации не должна приводить к нарушению законов. Достичь этой цели можно с помощью налогового планирования [3]. Налоговое планирование прежде всего позволяет ответить на три основных вопроса: какую сумму налогов и в какие сроки надо платить; имеется ли возможность минимизировать налоговые платежи; как выявить и минимизировать налоговые риски.

При этом всегда надо иметь в виду, что даже если законом четко указано – как поступать налогоплательщику, налоговые органы могут иметь другую точку зрения, что неизбежно влечет возможность возникновения споров между ними.

Осуществление налогоплательщиком налогового планирования означает выполнение следующих основных функций: оптимизация налогообложения (постоянное изыскание возможностей по уменьшению налогового бремени); планирование сроков и сумм уплаты налогов путем составления бюджета; отслеживание сроков уплаты налогов; минимизация штрафных санкций и пеней; выявление и анализ налоговых рисков; прогнозирование изменений налогового законодательства.

Способы налогового планирования можно разделить на несколько видов: выбор оптимальной организационно-правовой формы ведения бизнеса; использование пробелов в законах; выявление ошибок при расчете и уплате налогов путем создания внутреннего контроля; применение налоговых льгот; правильное формирование налоговой учетной политики; применение оффшоров; использование льготных схем налогообложения; правильная организация договорной работы; прогнозирование изменений налогового законодательства.

Правильный выбор способов налогового планирования позволит налогоплательщику оптимизировать налоговые платежи с тем, чтобы по возможности снизить налоговую нагрузку и своевременно производить причитающиеся с него платежи в бюджет.

Список литературы:

1. О налогах и других обязательных платежах в бюджет. Кодекс РК. Алматы: Юрист, 2009.

2. Смит Адам «Исследования о природе и причинах богатства народов» М.: ИНФРА-М, 2002.

3. Хойер В. Как делать бизнес в Европе. – М.: Прогресс, 2002.
4. Томас П. Карлин, Альберт Р. Макмин, «Анализ финансовых результатов (на основе GAAP)» М.: ИНФРА-М, 2009г.

Л. Г. Лашун, Ж. А. Умитбаева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОПРОСОВ ПО РАСКРЫТИЮ ИНФОРМАЦИИ О ДВИЖЕНИИ ДЕНЕГ И ЗАТРАТ ПО ЗАЙМАМ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ МСФО

Ключевые слова: денежные средства, операционная деятельность, движение денежных средств.

Управление денежными средствами становится все более важным из-за большой сложности финансовых рынков. Конкурентоспособность требует, чтобы хозяйствующий субъект был в состоянии иметь средства для нововведений и дальнейшего своего развития. Правильное раскрытие и классификация денежных средств и их эквивалентов, необходимы для точной оценки ликвидности компании.

В соответствии со статьей 13 Закона «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности» активы - это ресурсы, контролируемые индивидуальным предпринимателем или организацией в результате прошлых событий, от которых ожидается получение будущих экономических выгод. Будущая экономическая выгода, воплощенная в активе, это потенциальный, прямой или косвенный вклад в приток денежных средств субъекта.

Будущие экономические выгоды могут быть получены, если актив: использован отдельно или в сочетании с другими активами в производстве готовой продукции (товаров, работ, услуг) реализуемой организацией; обменен на другие активы; использован для погашения обязательств; распределен между собственниками организации.

В денежные средства включаются только те средства, которые могут быть использованы для срочной оплаты обязательств. Они включают остатки на текущих счетах в финансовых учреждениях, наличные средства, монеты, валюту и конкретные передаваемые денежные документы в кассу субъекта (простые чеки, кассовые ордера, чеки клиентов, денежные переводы и другие средства расчета.

Международным стандартом финансовой отчетности 7 «Отчеты о движении денежных средств» эквиваленты денежных средств определены как краткосрочные, высоколиквидные вложения в обратимые в определенную сумму денежных средств, и подвергающиеся незначи-

тельному риску изменения ценности. Они предназначены для удовлетворения краткосрочных обязательств, а не для инвестиций или других целей. Для того чтобы инвестиция квалифицировалась как эквивалент денежных средств она должна быть быстро обращаемой в известную сумму денежных средств и подвергаться незначительному риску изменения стоимости, т.е. имеет короткий срок погашения (три месяца или меньше с даты приобретения).

Организация обязана готовить отчет о движении денежных средств и представлять его в качестве составной части финансовой отчетности за каждый отчетный период.

Пользователи финансовой отчетности заинтересованы в том, как организация использует денежные средства и их эквиваленты.

Отчет о движении денежных средств при его рассмотрении вместе с другими формами финансовой отчетности дает представление пользователям об изменениях в чистых активах организации, финансовой структуре и способности воздействовать на величину и сроки поступлений и платежей. Данные отчета о движении денежных средств полезны в оценке способности организации создавать денежные средства и эквиваленты денежных средств. Пользователи, благодаря информации о движении денежных средств и их эквивалентов, могут разрабатывать модели для оценки и сопоставления дисконтированной стоимости предстоящих поступлений и выплат разных организаций. Информация также содействует обеспечению сопоставимости отчетов по операционной деятельности различных организаций. Связано это с единообразием учета одинаковых событий и операций, применяемого организациями. Информация отчета о движении денежных средств служит индикатором суммы, времени и определенности будущих потоков денежных средств.

Отчет о движении денежных средств полезен при проверке точности прошлых оценок, определении взаимосвязи прибыльности с чистым движением денежных средств, а также определении влияния на эту связь изменений цен. Целесообразно в связи с этим представление сравнительной информации за прошлый отчетный период.

При формировании отчета о движении денежных средств денежные потоки подразделяются на денежные поступления и платежи по трем видам деятельности - операционной, инвестиционной и финансовой. Сумма потоков денежных средств от операционной деятельности является ключевым показателем того, в какой мере операции предприятия обеспечивают поступление денежных средств, достаточных для погашения займов, сохранения операционных возможностей, выплаты дивидендов и осуществления новых инвестиций без обращения к

внешним источникам финансирования. Информация о конкретных составляющих движения денежных средств от операционной деятельности за предыдущие периоды в сочетании с другой информацией полезна для прогнозирования будущих потоков денежных средств от операционной деятельности.

Движение денежных средств от операционной деятельности преимущественно связано с основной приносящей доход деятельностью организации и является ключевым показателем способности организации генерировать денежные средства для: погашения кредитов; сохранения и увеличения операционных возможностей; выплаты дивидендов; осуществления новых инвестиций.

Примеры потоков денежных средств, возникающих в результате операционной деятельности: денежные поступления от продажи товаров, выполнения работ и оказания услуг, а также авансы; денежные поступления от предоставления активов организации в операционную аренду, комиссионные вознаграждения, гонорары и прочая выручка; денежные платежи поставщикам товаров, работ и услуг; выплаты денежных средств работникам и от их лица; денежные выплаты или денежные компенсации налога на прибыль, если только они не могут быть увязаны с инвестиционной или финансовой деятельностью; потоки денежных средств, возникающие в результате покупки и продажи ценных бумаг, которые организация приобретает с целью перепродажи; денежные поступления и платежи страховой организации в качестве страховых премий и выплат по искам, ежегодных взносов и прочих страховых вознаграждений; денежные выплаты или денежные компенсации других налоговых обязательств; денежные поступления и платежи по контрактам, заключенным для коммерческих или торговых целей.

Некоторые операции, такие как продажа единицы оборудования, могут привести к возникновению прибыли или убытка, который включается в определение чистой прибыли или убытка. Однако движение денежных средств, связанное с такими операциями, определяется как движение денежных средств от инвестиционной деятельности.

Организация в коммерческих или торговых целях может иметь ценные бумаги или ссуды. В таком случае ценные бумаги или ссуды могут определяться как запас, приобретенный для перепродажи. В свою очередь, движение денежных средств, связанное с приобретением или продажей таких ценных бумаг (коммерческих или торговых), классифицируется как движение денежных средств от операционной деятельности. Как операционная деятельность классифицируются денежные авансы и кредиты, получаемые от финансовых организаций. Связано это с тем, что осуществление таких операций для финансовой организации представляет собой основной вид деятельности.

Отчет о движении денежных средств от операционной деятельности составляется одним из двух методов: прямым методом; косвенным методом. При применении прямого метода раскрываются основные виды валовых денежных поступлений и платежей. Косвенный метод заключается в том, что чистая прибыль или убыток корректируются с учетом результатов операций неденежного характера, любых отложенных или начисленных прошлых или будущих денежных поступлений или платежей от основной деятельности и статей доходов или расходов, связанных с движением денежных средств от инвестиционной или финансовой деятельности.

Поощряется использование организациями прямого метода для представления информации о движении денежных средств от операционной деятельности. Этот метод позволяет представлять информацию, полезную для оценки будущего движения денежных средств, которая отсутствует при использовании косвенного метода.

Прямой метод представления отчета о движении денежных средств. При составлении отчета о движении денежных средств от операционной деятельности прямым методом необходимо представить информацию об основных денежных поступлениях и платежах.

Информация о них может быть получена: либо из учетных записей организации; либо путем корректировки статей отчета о прибылях и убытках с учетом изменений в запасах и операционной дебиторской и кредиторской задолженности в течение периода; других неденежных статей; прочих статей, ведущих к возникновению денежных потоков от инвестиционной или финансовой деятельности.

Косвенный метод представления отчета о движении денежных средств. При использовании косвенного метода чистый денежный поток от операционной деятельности определяется путем корректировки чистой прибыли или убытка с учетом следующего: изменений в запасах и операционной дебиторской и кредиторской задолженности в течение периода; неденежных статей, таких как: износ, оценочные обязательства, отсроченные налоги, нереализованные прибыли и убытки от операций с иностранной валютой, нераспределенные прибыли ассоциированных организаций и доля меньшинства; всех прочих статьей, результатом которых является движение денежных средств от инвестиционной или финансовой деятельности.

Данные о чистом движении денежных средств от операционной деятельности могут быть представлены при использовании косвенного метода путем показа доходов и расходов, раскрываемых в отчете о прибылях и убытках, и изменений в запасах и операционной дебиторской и кредиторской задолженности в течение периода.

Принцип пересчета чистой прибыли в показатель результата денежных потоков при применении косвенного метода

Прибавляется к чистой прибыли	Вычитается из чистой прибыли
Амортизация	
Убытки (инвестиционная и финансовая деятельность)	Доходы (инвестиционная и финансовая деятельность)
Уменьшение дебиторской задолженности	Увеличение дебиторской деятельности
Уменьшение остатков запасов	Увеличение остатков запасов
Уменьшение расходов будущих периодов	Увеличение расходов будущих периодов
Увеличение кредиторской задолженности	Уменьшение кредиторской задолженности
Увеличение начисленных обязательств	Уменьшение начисленных обязательств

Примерами денежных потоков, возникающих в результате инвестиционной деятельности, являются: денежные платежи по приобретению недвижимости, зданий и оборудования, нематериальных и других долгосрочных активов; денежные поступления от продажи недвижимости, зданий и оборудования, нематериальных и других долгосрочных активов; денежные платежи для приобретения долевых или долговых инструментов других организаций и долей участия в совместной деятельности (кроме платежей за эти инструменты, рассматриваемые как эквиваленты денежных средств, и за те, которые предназначены для коммерческих и торговых целей); денежные поступления от продаж долевых или долговых инструментов других организаций и долей участия в совместной деятельности (кроме выручки за эти инструменты, рассматриваемые как эквиваленты денежных средств, и за те, которые предназначены для коммерческих и торговых целей); авансовые денежные выплаты и кредиты, предоставленные другим организациям (кроме авансовых платежей и кредитов финансовых организаций); денежные поступления от возврата кредитов, предоставленных другим организациям (кроме авансовых платежей и кредитов финансовых организаций); денежные поступления от срочных контрактов, опционов и свопов, кроме случаев, когда эти контракты заключены для коммерческих и торговых целей или поступления классифицируются как финансовая деятельность; денежные платежи по срочным контрактам, опционам и свопам, кроме случаев, когда эти контракты заключены для коммерческих и торговых целей или платежи классифицируются как финансовая деятельность.

Примерами денежных потоков от финансовой деятельности являются: денежные поступления от эмиссии акций или других долевых инструментов; денежные выплаты владельцам для приобретения или погашения акций организации; денежные поступления, связанные с привлечением краткосрочных и долгосрочных займов, выпуском облигаций, векселей, закладных; денежные погашения заемных сумм; денежные платежи арендатора для уменьшения задолженности по финансовой аренде.

Данные о потоках денежных средств могут представляться в отчетах по нетто-методу: денежные поступления и платежи от имени клиентов, когда движение денежных средств отражает скорее деятельность клиентов, чем деятельность организации; денежные поступления и платежи по статьям, отличающимся быстрым оборотом, большими суммами и коротким сроком погашения.

Примерами денежных потоков являются: принятие и погашение банками депозитов до востребования; средства, хранимые для клиентов инвестиционной организации; арендная плата, взимаемая от имени владельцев собственности и передаваемая им.

Значительное число операций оказывает влияние на величину денежных средств. Соответственно, они включаются в соответствующие разделы отчета о движении денежных средств. Однако отдельные значительные операции, связанные с операционной, инвестиционной и финансовой деятельностью, не оказывают прямого воздействия на денежные потоки. Примерами неденежных инвестиционных и финансовых операций могут служить выпуски акций или облигаций в обмен на материальные и нематериальные внеоборотные активы или обмен внеоборотных активов на другие внеоборотные активы.

Движение денежных средств в иностранной валюте представляется в отчетах в соответствии с IAS 21 «Влияние изменений курсов валют». При этом используется обменный курс валют на дату возникновения движения денежных средств. Движение денежных средств иностранной дочерней организации должно пересчитываться по обменному курсу валют между валютой отчетности и иностранной валютой на дату возникновения движения денежных средств.

Нереализованные прибыли и убытки, возникающие в результате изменения обменных курсов, не являются движением денежных средств и должны представляться отдельно в целях согласования денежных средств и их эквивалентов в начале и конце периода.

Библиографический список:
1. Международные стандарты финансовой отчетности, БИКО, 2008г.;
2. Учебно-практическое пособие по применению МСФО, ЦДБ, 2006г.;
3. Бухгалтерский учет, Назарова В.Л., Алматыкітап, 2009г.

С. Х. Мадалиева, К. Т. Кашаганова

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ БОЛЬНЫХ С СОМАТОФОРМНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Көрсетілген мақалада соматоформды бұзылыстар кезінде тұлға ерекшеліктерін психодиагностикалау әдістері жайлы түсіндіріледі.

In this paper we consider a method of constructing psycho personality characteristics in the context of its holdings of somatoform disorders.

Ключевые слова: личность, соматоформные расстройства, диагностика

Түйінді сөздер: тұлға, соматоформды бұзылыстар, диагностика

Keywords: personality, somatoform disorders, the diagnosisфй

Существуют различные трактовки качества жизни, включающие психологическую составляющую, и в соответствии с этим разрабатываются различные критерии и методы оценки . (Зараковский, Давыдовы, Хащенко, Джидарьян, Журавлев, Абульханова-Славская и др.). Сегодня показатели качества жизни все чаще рассматриваются как итоговые, параметры, включаемые в измерения качества жизни, тесно связаны с психическим здоровьем. Многочисленные исследования показывают, что ухудшение психического здоровья вызывает значительное ухудшение всех параметров качества жизни. Особенности психологического состояния и многие другие психологические факторы оказывают существенное влияние на функции тела, на возникновение, протекание и исход соматических заболеваний. Таким образом, изучение субъективной оценки качества жизни, является важным источником поиска психологических ресурсов выздоровления больных людей. Многочисленные современные исследования и анализ работы практикующих специалистов, как в области соматической медицины, так и в области психиатрии, подчеркивают актуальность роста психоэмоциональных расстройств у соматических больных и патоморфоз расстройств невротического регистра в виде соматизации. По различным данным частота заболевания психосоматическими расстройствами составляет от 30% до 57% от общего числа пациентов первичной медицинской сети и колеблется в общей популяции населения от 11 до 52% (Александров Ю. А., 1993; Гельдер М., Гэт Д., Мейо Р., 1997; Бройтигам В., Кристиан П., фон Рад М., 1999; Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., 2000; Петрюк П. Т., Якущенко И. А., 2003; Кулаков С.А., 2005; Сидоров П. И., 2007).

Клинико-психологическое исследование наряду с экспериментальными исследованиями играет большую роль в дифференциальной диагностике, изучении влияния психологических факторов на течение заболевания (Лурия А.Р., 1977). Личность пациента занимает центральное место как в патогенезе в виде причины, так и в лечении, в

качестве ресурса. (В.А. Ташлыков, 1997). Значительные возможности для целостного понимания больного не только как носителя симптоматики, но и как человека со специфически измененной системой отношений, представляет учет личностных характеристик. Комплекс болезненных ощущений, переживания связанные с заболеванием, знание о болезни и ее реальная оценка, определенное отношение к заболеванию формируют субъективное отношение к болезни. В свою очередь, это отношение детерминируется личностными особенностями, которые неизбежно влияют на динамику заболевания. (Менделевич В. Д., 2001) В зависимости от субъективного отношения больной может быть активной или пассивной стороной в терапии.

Исследование личности больного помогает определить мишени психокоррекционного воздействия, которые имеют свою специфику при лечении соматоформных расстройствах. В данном исследовании приняли участие 53 пациента с диагнозами: соматизированное расстройство (F45.0) – 19 человек, ипохондрическое расстройство (F45.1) – 11 человек, реакция на тяжелый стресс и нарушения адаптации(F43) – 13 человек, смешанное тревожное и депрессивное расстройство F41.2 – 10 человек. Среди них было 20 (34,9%) мужчин и 33 (65,1%) женщин. Среди испытуемых преобладали лица в возрасте от 22 до 53 лет, средний возраст составил 42,5+2,5 г.

При изучении клинико-психологических характеристик пациентов применялись следующие методики:

1. Интегративный тест тревожности (Бизюк с соавт., 1995
2. Шкала депрессивности Бэка
3. Шкала дисфункциональных отношений (Бэк, Вайссман, 1978)
4. Гиссенский личностный опросник был разработан в 1968 г.

Результаты исследования показали, что по методике «Шкала дисфункциональных отношений» для пациентов с соматоформными расстройствами характерны иррациональные когнитивные установки катастрофичности, перфекционизма, оценочных отношений, сверхгенерализации, а также отмечается искажение когнитивных установок на невротическом уровне, которое отражает «дисфункцию базальных отношений» личности (Beck A.T., 1976). Установка рассматривается как основанная на опыте готовность к определенному виду реагирования (Узнадзе Д.Н.1949).

При исследовании личностных характеристик по методике «Гиссенский личностный опросник» у данной категории пациентов выявлено следующее: склонность к уступчивости, покорности, зависимости. Эти личностные особенности отождествляются с психосоциальными защитными формами поведения; избыточный контроль, который проявляется в педантичности, усердии, отсутствии склонности к легкомысленному поведению; депрессивный фон настроения. Авторы

связывают преобладающее настроение с основным для личности направлением развития агрессии (против собственного Я); замкнутость, недоверие, отстраненность от окружающих. В этой шкале отражаются основные свойства социальных контактов и социального поведения, характеризующие первичное доверие или первичное недоверие к жизни (Erikson E. H., 1953); слабая способность к самоотдаче, формированию длительных привязанностей характеризуют социальные способности личности.

Эти результаты соотносятся с данными авторов методики «Гиссенский личностный опросник» для группы больных неврозами.

«Интегративный тест тревожности» выявил высокую личностную и ситуативную тревожность. По шкале депрессивности Бека выявлен средний уровень депрессии. Комплексный биопсихосоциальный подход к больному реализуется в психосоматической медицине, которая учитывает взаимосвязи и взаимодействия психического и соматического в норме и при патологии.

Выдвигая в качестве основного принципа индивидуальный подход к больному, необходимо учитывать тот факт, что особенности личности больного подвергаются изменению в результате болезни, и что болезнь и личность взаимосвязаны (Лебединский М. С., Мясищев В. Н., 1966). Данное исследование выявляет личностные аспекты, характерные для соматоформных расстройств. Анализ личностных особенностей пациента открывает возможность проникновения в компенсаторный потенциал личности и его активное задействование в процессе психотерапии и даже реконструкцию системы отношений. Использование личностных особенностей является приоритетным направлением в психологической коррекции и психотерапии данного вида расстройств. Выделенные мишени психологической коррекции можно разделить на три основные группы: 1)особенности личности пациента (зависимость, педантичность, ригидность, тревожность, иррациональные когнитивные установки, тенденции к преувеличению симптомов); 2) соматичекая и тревожно-депрессивная симптоматика; 3) дезадаптивные отношения в социальной сфере. Данная психодинамическая методика в комплексе с широким спектром психодиагностических инструментов, в исследованиях психологии качества жизни может использоваться как основа для построения психологического портрета пациентов с различными заболеваниями. Умение использовать в диагностическом процессе данные, предоставляемые методиками, расширяют диагностическую информацию, позволяющую глубже проникнуть в сущность проблем пациента.

Список использованной литературы:

1. Чижова А.И. Личностные особенности больных с соматоформными расстройствами.
2. Материалы XI международной научно-практической конференции психология и медицина: пути поиска оптимального взаимодействия. Рязань, 2011

В. В. Науменко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ С УЧАЩИМИСЯ

Общение, педагог, учащийся, психология, общение, взаимоотношения

This article is describing the problems of psycho-pedagogical communication at educational institutions and relationships between the students and teachers. It focuses on phases of the relationships and solutions to problems which exist, through the right approach.

Communication, teacher, student, psychology, communication, mutual relationships

Общение – это осознанное и неосознанное, вербальная и невербальная связь, передача и прием информации, что наблюдается повсюду и всегда. Психолого-педагогическое общение есть частный вид общения людей. Ему присущи как общие черты этой формы взаимодействия, так и специфические для образовательного процесса в учебных заведениях.

Психолого-педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на занятии и вне его (в процессе обучения), имеющее определенные педагогические функции, на создание благоприятного психологического климата, а так же на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри коллектива.

Важной характеристикой такого общения является его психологическая динамика, определяемая особенностями воздействия словесной информации, т.е. то, как ваша речь воздействует на учащихся, какие мысли, эмоции у них вызывает.

Психолого-педагогическое общение направлено не только на само взаимодействие, и на обучающихся в целях их личностного развития, но и на то, что является основным для самой педагогической системы – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений.

Другими словами, это форма учебного взаимодействия, сотрудничества преподавателя и учащихся, личностно и социально ориентированное взаимодействие, которое одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и средств.

Психолого-педагогическое общение определяется тройной ориентированностью: личностной, социальной, предметной.

Преподаватель (учитель), работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в аудитории, и наоборот, работая с группой, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающего. Поэто-

му можно считать, что своеобразие педагогического общения, являясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно-ориентированного, социально-ориентированного и предметно-ориентированного общения.

Психолого-педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса (замысел, воплощение замысла, анализ и оценка). Отсюда и его стадии:

1 стадия – моделирование педагогического общения связана с осуществлением своеобразного планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога психолога, особенностям отдельных учащихся и группы в целом. На этой стадии происходит перевод педагогических задач в сферу задач коммуникативных, достигается их соответствие, обеспечивающее продуктивную реализацию целей педагогического взаимодействия.

2 стадия – организация непосредственного общения, во время которого педагог берет на себя инициативу преимущество в управлении общением. Здесь происходит и конкретизация объекта общения (обычно группы в целом).

Важным моментом является привлечение педагогом внимания учащихся, поскольку эффективное общение с аудиторией возможно только в том случае, если внимание учащихся сконцентрировано на педагоге.

3 стадия – управление общением, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнение условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Основным условием управления общением является инициативность педагога, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач: обеспечить руководство процессом, создать эмоциональную атмосферу и др.

4 стадия – анализ хода и результатов осуществленной технологии педагогического общения. Чаще всего она называется стадией обратной связи в общении и по своему содержанию и технологии реализации соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Главное значение этой стадии диагностически-коррекционное.

Эти стадии характеризуют поэтапное развертывание педагогического общения.

Развитие личности обучающегося зависит не только от характера взаимоотношений со взрослыми, но и от влияния сверстников. Симпа-

тия к другому сверстнику переходит постепенно в потребность в общении с ним.

Потребность в общении со сверстниками развивается, прежде всего, на основе совместной деятельности учащихся.

Сверстники влияют друг на друга. Именно в процессе общения учащийся сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В совместной деятельности учащегося непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам. Учащиеся отказываются от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях они далеко не всегда находят нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свое желание, не считаясь с желаниями и правилами сверстника. Но понимая что без сопереживания другому, без уступка другому он сам останется в проигрыше.

Стили общения педагога – психолога: Преподаватель на паре имеет возможность воздействия на группу и каждого в отдельности через те приняты нормы, которые предписаны традициями и правилами. Обычно преподаватель стоит напротив аудитории, а все учащиеся должны сидеть и внимать преподавателю, когда он объясняет. Преподаватель ходит, между рядами и контролирует работу каждого, когда учащиеся пишут, рисуют. Преподаватель занят на паре выполнением рабочего плана обучения учащихся. При всем единообразии внешней стороны работы преподавателя в аудитории можно выделить ряд типичных стилей воздействия на учащихся:

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности, как коллектива, так и каждого учащегося. Педагоги не позволяют проявлять учащимся самостоятельность и инициативу. Авторитарный стиль общения порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми.

Попустительский (игнорирующий) характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположенность, являются отношения между преподавателем и учащимися, отсутствие между ними доверия, явная обособленность, отчужденность преподавателя, демонстративные подчеркивания или своего доминирующего положения.

Демократический (стиль сотрудничества) – педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятия и взаимоориентация.

Система отношений «учитель - ученик» многогранна.

1. Как часть класса (учитель как самостоятельный субъект, либо как представитель профессионально– педагогического сообщества)

2. Я как часть всей общности «учитель– ученики» (мы вместе с учителем.

3. Как субъект - учитель (ученик взаимодействует с учителем иначе, находясь с глазу на глаз и при сверстниках). Учитель встроен в сложную систему внутригрупповых отношений).

4. Как часть всей общности «учитель – ученики». (Учитель как часть класса).

5. Как субъект – ученик. (У педагога складываются определенные отношения с каждым учеником).

6. Как представитель профессионального сообщества – ученики. (Учитель вступает в отношения с учащимися не только как уникальная личность, но и как представитель профессионального сообщества).

Для преподавателя важным аспектом общения, является общение с педагогами (коллегами), родителями учеников.

Литература
1. Станкин М. И. Психология общения курс лекций.
2. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю.
3. Щуркова Н. Е. Вы стали классным руководителем.
4. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе.

Э. А. Олохтонова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ФИНАНСОВЫЙ УЧЕТ» В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

The Article concerns the peculiarities of training on accounting under IFRS. (Innovative development, market relations, training in financial accounting, IFRS, certified Accountant).

Бап МСФО сәйкес бухгалтерлік есеп бойынша мамандардың әзірлеуінің ерекшеліктеріне арналған. (Инновациялық дамыту, нарықтық қатынастар, қаржы есепке алуы бойынша мамандардың әзірлеуі, МСФО, куәлік берілген есепші).

Развитие экономики Казахстана в условиях рыночных отношений в настоящее время переходит к новому этапу – внедрение в практику предприятий, отраслей и всей экономики индустриально-инновационного направления развития. Индустриально-

инновационное направление развития становится важнейшим фактором экономического роста страны. Данное направление требует эффективного ведения хозяйства, активного и последовательного внедрения достижений информационных технологий всего нового прогрессивного. В этих условиях неизмеримо возрастает роль бухгалтерского учета, который занимает одно из главных мест в системе управления организацией.

Перед современными организациями, работающими на внутренних и внешних рынках, постоянно стоят вопросы: как снизить нерациональные затраты, связанные с основной деятельностью, как сформировать конкурентоспособную цену на выпускаемую продукцию и предоставляемые услуги и повысить при этом прибыль, как принимать эффективные управленческие решения.

Очевидно, что в Казахстане в условиях развития рыночных отношений и предпринимательства, ориентированного на получение прибыли, для повышения эффективности хозяйственной деятельности во всех сферах экономики требуется комплексное решение вопросов подготовки специалистов, в том числе по бухгалтерскому учету.

Законодательство Республики Казахстан о бухгалтерском учете и финансовой отчетности основывается на Конституции Республики Казахстан и состоит из Закона «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности» и иных нормативных правовых актов Республики Казахстан.

Вопросы методологии и организации бухгалтерского учета, как известно, регламентируются Минфином РК. В настоящее время в Казахстане сложилась четырехуровневая система нормативного регулирования бухгалтерского учета.

Первый уровень – Закон Республики Казахстан от 28 февраля 2007 года № 234-III «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности». До его принятия действовал Указ президента Республики Казахстан от 26 декабря 1995 года № 2732 «О бухгалтерском учете».

Второй уровень – система международных стандартов финансовой отчетности (МСФО) и национальных бухгалтерских стандартов (НСФО).

Третий уровень - различного рода методические указания, правила ведения учета в целом и на отдельных участках, рекомендации, в основном Минфина РК и Национального Банка РК.

Четвертый уровень - внутренние рабочие документы предприятия. Разработка нормативных актов четвертого уровня входит в компетенцию руководства организации.

Согласно Закону РК «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности» от 28.02.2007 г. № 234-Ш субъекты крупного предпринимательства и организации публичного интереса представляют финансовую отчетность в соответствии с Международными стандартами финансовой отчетности (МСФО) [1, п. 4 ст. 2]. Кроме того, все остальные субъекты обязаны работать по Национальным стандартам финансовой отчетности (НСФО). Действующие в настоящее время НСФО 1 и НСФО 2 разработаны на основе МСФО. Действующие типовые программы по курсам Финансовый учет 1 и Финансовый учета 2, разработанные в соответствии с ГОСО для подготовки специалистов по учету и аудиту в системе высшего образования требуют преподавания данных предметов в соответствии с МСФО.

К сожалению, сложившаяся практика преподавания данных дисциплин показывает, что в лучшем случае в лекционном курсе излагается содержание изучаемых МСФО. В худших вариантах никаких ссылок на МСФО вообще не производится.

Выйдя из стен ВУЗа выпускники очень долго свыкаются с практикой ведения учета не только по МСФО, но по НСФО.

В периодической литературе неоднократно публиковались высказывания об отсутствии оригинальных переводов МСФО на русский язык.

В то же время Фондом Комитета международных стандартов финансовой отчетности Министерству финансов РК предоставлен официальный перевод МСФО версии 2006 года. Данный перевод на русском языке был опубликован в журнале «Бюллетень нормативных правовых актов», издательством «БИКО» данный перевод был опубликован отдельным изданием в 2008 году. Т.е. начиная с 2008 года можно было реально работать с текстами МСФО в учебном процессе.

В целях информационного обеспечения, за счет выделенных средств из республиканского бюджета был создан раздел по МСФО на сайте Министерства финансов, позволяющий на постоянной основе публиковать наиболее актуальные вопросы по бухгалтерскому учету и аудиту, практические аспекты перехода на МСФО и МСА, а также предоставлять на доступном для пользователей языке, информацию с международных сайтов Фонда Комитета по международным стандартам финансовой отчетности, Международной Федерации Бухгалтеров и многих других международных организаций.

В соответствии со статьей 16 Закона Республики Казахстан «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности» от 28 февраля 2007 года №234 и заключенным 5 января 2011 года между Министерством финансов Республики Казахстан и Фондом МСФО (Лондон, Велико-

британия) договором «Об отказе от авторских прав на ограниченных территориях», на сайте Министерства финансов РК в разделе «Международные стандарты финансовой отчетности/ Тексты МСФО/Международные стандарты финансовой отчетности на русском языке версии 2011 года» размещен текст Международных стандартов финансовой отчетности версии 2011 года на русском языке.

На наш взгляд, работа с официальным переводом МСФО в учебном процессе позволит готовить специалистов, отвечающих требованиям настоящего времени. Студенты в процессе обучения привыкают к особенностям изложения требований организации учета по конкретным участкам в МСФО с одной стороны, с другой стороны они привыкают к работе с переводным текстами с английского языка. Содержание переводных текстов в некоторый случаях идет в разрез с методологическими основами бухгалтерского учета, сложившимися в нашей стране. Например, элементом метода бухгалтерского учета является оценка. К этому студенты привыкаю еще при изучении принципов бухгалтерского учета. При изложении текстов МСФО на русском языке вместо оценки используется понятие – измерение. Оценка и измерение не идентичные понятия.

В тексте МСФО выделен параграф «Измерение при признании» вместо «оценка при признании». В то же время ниже по тексту приведено: «Объект основных средств, подлежащий признанию в качестве актива, оценивается по себестоимости» [3, п. 7]. Далее по тексту - «Измерение себестоимости» в место «Состав себестоимости» [3, п. 7]. «Измерение после признания» вместо «Последующая оценка».

Если на такие нюансы не обращать внимания в процессе изучения финансового учета, в последующем уже у специалистов возникают вопросы, которые они самостоятельно не всегда могут объяснить.

Кроме того, уже в процессе работы с текстами официальных переводов МСФО в процессе обучения в ВУЗе у студентов начинает складываться профессиональное суждение, которое является обязательным компонентом специалиста по бухгалтерскому учету, работающему по МСФО.

Согласно требованиям части второй статьи 9 Закона Республики Казахстан «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности», с 1 января 2009 года на должность главного бухгалтера организации публичного интереса должен назначаться профессиональный бухгалтер, имеющий сертификат, выданный аккредитованной организацией по профессиональной сертификации бухгалтеров или квалификационное свидетельство иностранного института – действительного члена IFAC [1, с.9]. При этом Кодексом Республики Казахстан об административ-

ных правонарушениях предусмотрена мера ответственности за нарушение этой нормы.

К организациям публичного интереса относятся: финансовые организации, акционерные общества (за исключением некоммерческих), организации -недропользователи (кроме организаций, добывающих общераспространенные полезные ископаемые) и организации, в уставных капиталах которых имеется доля участия государства, а также государственные предприятия, основанные на праве хозяйственного ведения.

Для получения сертификата профессионального бухгалтера бухгалтер должен сдать экзамены, в том числе по финансовому учету в соответствии с МСФО.

Если студенты начинают работать с текстами официальных переводов МСФО в процессе обучения в ВУЗе дальнейшая подготовка к сдаче экзамена будет заключаться в том, чтобы изучить изменения, внесенные в МСФО с момента окончания ВУЗа и освежения памяти по остальным МСФО, что намного легче, чем изучать их с самого начала. Таким образом сокращается время, необходимое для подготовки сертифицированных бухгалтеров, а у выпускников ВУЗов сокращаются затраты на получения сертификата, что во многих случаях является препятствием для роста профессионального мастерства у бухгалтеров.

Кроме того, как было отмечено выше НСФО разработаны на основе МСФО. Реально это выжимки из МСФО, действовавших на момент разработки НСФО. Следовательно, работа с текстами официальных переводов МСФО в процессе обучения в ВУЗе позволяет легче адаптироваться на практике выпускникам на предприятиях, работающих на основе НСФО. Из большего объема знаний, полученных в Вузе всегда можно выделить меньший объем, который необходим на практике, чем сделать это наоборот.

Знание текстов официальных переводов МСФО, полученное в процессе обучения в ВУЗе стимулирует будущих специалистов к росту по иерархической лестнице, потому что у них отсутствует страх изучения МСФО.

Предлагаемый порядок подготовки специалистов по бухгалтерскому учету позволит повысить уровень специалистов и обеспечит потребности экономики в сертифицированных бухгалтерах.

Литература

1. Закон Республики Казахстан «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности» от 28 февраля 2007 г. № 234-III.

2. Международные стандарты финансовой отчетности 2011. (Официальная версия текстов МСФО, предоставленная Фондом Комитета по МСФО Министерству финансов Республики Казахстан).

3. Международный стандарт финансовой отчетности 2011 МСФО (IAS) 16 «Основные средства». (Официальная версия текстов МСФО, предоставленная Фондом Комитета по МСФО Министерству финансов Республики Казахстан).

К. М. Рахова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бұл мақалада психологиялық аспектілер негізінде шет тілін оқытуда белгілі бір ұжымдағы өзара қатынастар мен сөйлесу ахуалы қарастырылды.

Түйін сөздер: *психология, психологиялық аспект, тұлға, коммуникативті жағдай, жеке қатынастар*

The article deals with the psychological aspects of interpersonal relations of the team and communication atmosphere in learning a foreign language.

Key words: *psychology, psychological aspects, personality, communicative situation, personal relation*

Известно, что каждое занятие и каждое из его элементов имеют свой содержательный, методический и психологический аспекты. Содержание занятии определяется изучаемым языком материалом, а выбранный способ подачи реализуется с помощью методических приемов, которые значительной мере связаны а аспектом психологическим. Традиционно под психологическим аспекта урока понимается функционирование психологических процессов (восприятие, запоминание, мышление) в речевой деятельности учащихся. [1]

Преподавателю может показаться, что ведущим аспектом занятий является методический аспект. Поэтому он стремится прежде всего овладеть методической преподавания предмета, познать все «секреты» мастерства. Но, усвоив в достаточной мере технологию преподавания иностранного языка, продолжая совершенствовать приемы обучения, он неизбежно сталкивается с менее определенной, но не менее важной стороной урока- его психологическим компонентом. Часто именно этот компонент оказывается ведущим, и эмоциональный тон урока определяет результат обучения. Преподаватель убеждается, что без учета психологического аспекта самые эффективные методы и приемы не дают желаемых результатов. Даже если урок подготовлен методически правильно, оптимальный результат не достигается, если не учтены взаимоотношения между студентами группе, между студентами и преподавателем, а также объективные условия, в которых проходит урок. В этом легко убедиться, если провести тщательно разработанный урок точно по намеченным пунктам, не отклоняясь от предусмотренных форм работы. Результаты урока могут оказаться хуже ожидаемых только потому, что каждая группа и каждый студент приносят в урок

что-то свое, что-то новое, часто неожиданное. Механическое выполнение плана без учета складывающейся в данный момент и постоянно меняющейся учебной ситуации не обеспечивает полноценного обучения иностранному языку. Один и тот же урок не может быть совершенно одинаковым в разных группах.

Большинство педагогов согласны с тем, что, входя в класс, преподаватель должен оставить за дверью свое плохое настроение, раздражительность и.т.д. Приветливая улыбка, бодрый вид - вот далеко не все и не главные, но необходимые предпосылки, которые мы стремимся использовать, чтобы создать благоприятный фон для речевого общения. Коммуникативная обстановка на занятий подразумевает создание установки на общение с самого начала урока, включение всех студентов в общение, психологический комфорт, доступность предмета речи и интерес к нему. Для создания и поддержания коммуникативной обстановки первостепенна роль преподавателя, который своим доброжелательным отношением, заинтересованностью стимулирует активность студентов.

В психологическом плане преподавателю приходится проявить твердость и выдержку, требовательность и тактичность. Преодолевая пассивность студентов, преповадатель снова и снова вовлекает их в работу. Студент должен преодолеть себя. Преподаватель ему помогает: предъявляет требования и создает условия для работы. Наконец возникает рабочая обстановка, наступает перелом, и урок входит нужное русло. Разумная требовательность, рабочая атмосфера и благоприятные условия для общения и есть тот оптимальный режим урока, который вырабатывает у студентов устойчивую положительную мотивацию к занятиям иностранного языка. Замечено, что, даже не используя изощренных методических приемов, преподаватели добиваются хороших результатов, если они умеют создать обстановку, при которой студенты трудятся с полной отдачей.

Важным условием создания благоприятной атмосферы общения, управления деятельностью студентов является учет их индивидуально – психологических особенностей. При организации диалогической речи, ролевых игр учитываются не только уровень знаний, особенности характера и темперамента, но и такие свойства личности, как инициативность в общении, авторитет среди сверстников.

Перед изучением новой темы проводится анкетирование. Во первых, оно позволяет в заданиях учитывать все свойства личности студента и тем самым обеспечивать высокий уровень коммуникативной мотивации. Во вторых, с помощью анкеты можно прогнозировать речевые поступки студентов и снабжать их необходимым лексическим

материалом, который может потребоваться для высказывания[2]. Вопросы в анкете направлены на сбор информации в целях личностного подхода. Ответы студентов дают возможность максимально учесть их личный опыт, помогают придумать интересные ситуации и увлекательные формы работы.

К сожалению, специфика урока иностранного языка не позволяет увлечь студентов своим рассказом так, как это бывает, на других занятиях. Кроме того, студенты постоянно чувствуют дискомфорт от того, что не могут на иностранном языке выразить свои мысли таким же богатством лексических, стилистических и грамматических оттенков, как на родном. Их речь носит несколько упрощенный характер. В результате уменьшается мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение иностранным языком, снижается в целом успеваемость, которая в свою очередь, негативно влияет на мотивацию[3]. Поэтому, организуя деятельность студентов, на каждом этапе занятии преподаватель выбирает ту формы работы, которая положительно влияет на эмоционально – психологическое состояние студентов.

Нарушить психологический комфорт урока может частое исправление ошибок, хотя оно и делается преподавателем из лучших побуждений. На занятиях надо стараться не прерывать студентов в момент коммуникации, исходя из того, что студент не живет в иноязычный среде и не может говорить безошибочно, как носитель языка, и поэтому он объективно имеет право на ошибку.

Тем не менее если количество ошибок значительно это свидетельствует о недостаточном усвоении материала, об упущениях со стороны преподавателя.

Просто указать на ошибку после ответа студента, объяснить, в чем она состоит, - прием малоэффективный, и результат его почти равен нулю. Причина здесь, видимо, в том, что, во – первых, преподаватель и студент воспринимают ошибки по – разному. В глазах студентов отсутствие реального иноязычного общения ослабляет значимость ошибки. Во – вторых, объяснение правила достаточно для понимания ошибки, но недостаточно для правильного применения той или иной формы. При отборе материала надо учитывать интеллектуальные возможности группы, познавательные интересы студентов данной группы в целом и отдельных студентов, ситуации реального общения в рамках изучаемой темы, частность лексических единиц и речевых образцов в высказываниях студентов и динамика речевых способностей, стремление к формированию и формулированию собственных взглядов и личностного отношения к различного рода явлениям. Содержание информации – существенный мотив для формирования личностного отноше-

ния, но реализовать его можно далеко не за счет любого задания. Как указывают психологи, для этого нужны задания, требующие анализа имеющихся у студентов знаний, соотнесения их с возникшей ситуацией, поиска новых аргументов.

Личностные психологические особенности не могут быть усвоены в виде знаний. Они становятся результатом самостоятельного включения студентов в учебную деятельность и являются итогом деятельности организации учебного процесса по иностранному языку. При такой организации средствами предмета иностранный язык развиваются индивидуальные особенности.

Личностная активность обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость в учебном процессе, положительные результаты и успешное образование. Такая активность называется личностной, поскольку она обусловлена психологическими особенностями личности – актуальным потребностями, значимыми для студента целями и мотивами, понятными смыслами, доминирующими отношениями.

На занятиях иностранного языка есть условия для развития межличностного взаимодействия студентов в общении. Умение правильно организовать свое общение является признаком индивидуальной культуры. Данное умение нередко являются «помехами» общения, затрудняют межличностное взаимодействие и даже разрушают его. Несформированность такого взаимодействия особенно остро ощущается на занятиях иностранного языка, где вместо общения студенты часто «докладывают» диалог.

Умения межличностного взаимодействия могут быть сформированы на занятиях иностранного языка, если эти занятия строятся как процесс непрерывного полилогического (с одновременным участием в слушании и говорении всех студентов учебной группы) сотрудничество. В организованном речевом общении развивается умение слушать как главное условие совершенствования межличностного взаимодействия. Развивается также умение полезной в некоторых случаях молчаливой реакции. Усваиваются функции сообщения, выяснения, толкования, комментирования, контраргументирования, выражения отношения, добавления, указания, предложения и др. В специально организованных упражнениях тренируются скорость речи, интонация, тембр голоса, мимика, поза и жесты, расположение участников общения в межличностном пространстве. Необходимы также упражнения социально – психологического тренинга, широко распространенные в интенсивных курсах. В процессе выполнения этих упражнений воспитываются внимание к другу, взаимная уступчивость.

Процесс изучения иностранного языка способствует развитию

важных черт характера личности. Овладение иноязычной речью помогает формировать целеустремленность студентов. Упражнения в иноязычной речевой деятельности развивают терпение. Преодоление трудностей формирует настойчивость. Развиваются усидчивость, аккуратность, самостоятельность и другие черты характера. Это обусловлено спецификой учебной деятельности по иностранному языку: ее отличают длительность процесса, отдаленность конечной цели и результата, повышенная сложность речемыслительной деятельности, необходимость регулярных упражнений, полная взаимозависимость вех этапов обучения, безусловная необходимость самостоятельной работы.

Использованная литература:
1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. – М.: Просвещение, 1988.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам М.: Просвещение, 1991

Н. Қ. Тоқсанбаева, З. Қ. Бердібекова, Ұ. Байманова

ІС-ӘРЕКЕТПЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Теоретический анализ взаимоотношений стилей деятельности в возрастной особенности личности.
Theoretical analysis of the relationships of styles of age personality characteristics.

Қарым-қатынас адамдардың өзара әрекеттестік және өзара қатынас жасауының ерекше формасы.

Бірлескен іс-әрекет етудің әлеуметтік деңгейінде қарым-қатынас субъектісі, тұлғаның рөлдік және статустық мінездемелерінде бекітілетін адамның әлеуметтік қасиеттерінің әр алуандылығында көрінеді және әлеуметтік топтар және қоғамды тұтастай алғандағы өзара қарым-қатынас шеңберінде қарастырылады. Бұл деңгейдің зерттеулерінде қарым-қатынастың жиынтық субъектісі ретінде адамдар тобын қамти алады. Мұнда әлеуметтанушылық жағы басымырақ.

С. И. Ожегов сөздігінде қарым-қатынас ұғымы өзара келісім, іскерлік және достық байланыс арқылы анықталады. Нақты әлеуметтанулық, психологиялық, педагогикалық зерттеулерде қарым-қатынас ұғымы өзара әрекеттестік, байланыс ұғымдарымен жақын мағынада қолданылады. Сонымен қатар қарым-қатынас контексінде өзара әрекеттесуді, қатынасты тиімді жүзеге асырудың тәсілдері, дағдылары, құралдары, адамның қабілеті мен қасиеттері жүйесінде қарастырылады. Қазіргі кезде қатынас мәселесін философия, психо-

логия, әлеуметтану, этика, психолингвистика -- осы сияқты, саладағы ғылымдар әр жақты зерттейді [1,13 б].

А. А. Люблинская өзінің бір мақаласында "қарым-қатынас" адамның жеке субъективті позициясы ретінде қаралып отыр. Қарым-қатынас адамның сезімі, арман-мақсаты, қызығушылығы қажеттіліктерінен, міндеттерінен және іс-әрекет мотивтерінен туындайды. Жалпы, қарым-қатынас адамның өмірлік басты қажеттіліктерін өтеуден келіп шығады. Адамгершілік қарым-қатынас жүйесі адамның бүкіл өмірлік жолында қалыптасады. Ал көп бөлігі балалық шағынан бастау алады. Тәрбиелеудегі жетістіктері пайдалы қоғамдық іс-әрекеттерге қатысуынан туындайды. Осы ортада оның адамгершілік тәрбиесіндегі негізі қалыптасады деген [3].

Адамдардың өзара қатынасы барысындағы қарым-қатынас кеңейіп келе жатқан материалдық және рухани қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған, қоғамдық еңбек тәжірибесіндегі бірлескен іс-әрекетіне жұмыс жасайды. Осыған байланысты қарым-қатынастың сыртқы мақсаттары бар, ол белгілі бір арнайы әлеуметтік ортада қалыптасады. Мұндай әрекет-мақсаттарға мыналар: қауымдастықты құру, тәжірибе мұрасы, сана-сезімді қалыптастыру, өзара тұлғалық қарым-қатынасты қалыптастыру мен таныту, ұйымдастыру мен басқару, тәрбие мен оқыту.

Мысалы, Л.П.Буева іс-әрекет пен қарым-қатынас өзара байланысты, сонымен қатар өзбетті деп тұжырымдайды, М.С. Каган қарым-қатынасты адамның іс-әрекетінің бір түрі, құрлым мен атрибутына тән деп қарастырады. М.В.Соковин адамның қарым-қатынасын коммуникативті іс-әрекет, қатынас, өзара түсіну және өзара әсер ретінде қарастырады. Қарым-қатынас мәселесін психологиялық, педагогикалық тұрғыдан зерттеу әлемдік ғылымда Екінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі кезеңде өзекті болып көтерілді. Осы уақыттан бастап қарым-қатынасқа анықтамалар беріліп, оны зерттеуде бағыттар пайда болды.

Б. Г.Ананьев, А.А.Бодалев концепциялары қарым-қатынаста "субъект-субъект" жазықтығында қарастыруды негіздейді, басқаша оқу-тәрбие үрдісіндегі ұйымдастырылатын қарым-қатынас тең позициялы түрде жүргізу басты мәселе болады. Осы тұрғыда қарым-қатынасты жетілдірудің өзі баланы коммуникативті қарым-қатынастың субъектісі ретінде қарау, тану, дамыту.

Қарым-қатынасты зерттеуде ең алдымен оның құрлымдық компоненттерін анықтау қажет. Осыған орай зерттеу барысында Г. М. Андрееваның қарым-қатынастың бір-бірімен өзара байланысты 3 жағынан қарастырады: коммуникативтілік, интерактивтілік және перцептивтілік. Коммуникативті жағы мәлімет беру-алмасу

мәселесімен анықталады; интерактивті жақтың мәні қарым-қатынас жасаушы ұптастардың өзара әрекеттестігінде болады, ал перцептивті компонент-адамдардың бірін бірі қабылдауы, өзара түсінушіліктері. Ғалым бұлай жіктеп, бөлудің шартты ғана екендігін, қарым-қатынас үрдісінде оның 3 жағы да көрінетіндігін дәлелдейді. Біздің зерттеу де осы позицияны арқалана отырып, балалардың ересектермен, басқа балалармен қарым-қатынас жасауын зерттеуде коммуникация, интеракция және перцепция ерекшеліктерін дамытуды алға қойды. Бұл контексте қарым-қатынастың теориялық негізіне іс-әрекеттің құрлымы жайлы түсінікті қабылдаймыз.

Психология мен оған салалас ғылымдарда қарым-қатынас құралдарының сипаттамалары, жүйелері келтіріледі (А.А. Леонтьев).

М.И.Лисинаның қарым-қатынас құралдарының үш тобын эксперессивті-мимикалық, заттық-әрекеттік және тілдік құралдарына бөліп қарастыруды біздің зерттеуіміз үшін де маңызды.

Қарым-қатынас құралдарын қолданып, жалпы нәтиже алу тәсіліне де талдау жасалық. Қарым-қатынас тәсілі оның бірлігі деп танылды (М.И.Лисина, Д.А.Исмайлова т.б.). Әдебиеттерде қарым-қатынас тәсілі әрекеттік формада "коммуникациялық біліктілік " (Т.В.Антонова), әсер ету, реттеу, байланыс жасау, ақпарат беру тәсілдері (Е.Г.Макарова), жалпы нәтиже алуды қамтамасыз етуге бағытталған әсерлер жүйесі, әдіс пен амалдар жиынтығы (Д.А.Исмаилова, Ж.С.Әбішева) ретінде анықталады. Ал А.А.Бодалев қарым-қатынас әсер ету тәсілдерін интелектуалдық, эмоционалдық және еріктік деп үшке бөледі. Біздің зерттеу аспектімізде қарым-қатынас тәсілдерін жетілдіру – ең негізгі мәселе болып табылды.

Қарым-қатынас анықтамасындағы (М.И.Лисина бойынша) оның жалпы нәтижесі ретінде қарым-қатынастан шығатын материалдық және рухани сипаттағы құрылым алынады. Нақтыласақ, жалпы нәтиже - өзара қатынас (Я.Л.Коломинский), таңдамалы бауырластық (С.В.Корницкая, Р.А.Смирнова), қарым-қатынас субъектілерінің бейнесі (А.А Бодалев, Н.Н. Андреева) деп қарастырылады.

Әдебиеттерге талдау жасай отырып қарым-қатынас механизмдерін қарым-қатынастың тиімділігін анықтайтын, өзара түсіністік сипаттайтын *күрделі психологиялық құрылым* деп түсінеміз. Осы орайда В.С.Агеев, А.А.Бодалев сынды ғалымдар топ ішіндегі және өзара қарым-қатынастың механизмдерін көрсетіп, оларға эмпатия, идентификация, децентрация, рефлексия, стереотипизация, каузалды атрибуция, ореол эффектісін жатқызады.

Қарым-қатынас компоненттерінің дамуы, өзгерісі нәтижесінде интегралды, тұтас құрлым пайда болады. Ол коммуникативті іс-

әрекеттің даму деңгейін анықтайды. А.В.Запорожец, М.И.Лисина бұл ерекше құрлымдарды "қарым-қатынас онтогенезінің сатылары", "қарым-қатынас формалары" деп атаған. Біз өз зерттеуімізде осы тұжырымдарға сүйенеміз.

Ал М.И.Бобнева қарым-қатынас барысында жеке адамның ішкі жан-дүниесі қалыптасатындығын қарым-қатынас формаларын зерттеу арқылы көз жеткізген. Көп ретте қарым-қатынас жайлы қарастырғанда "қарым-қатынас стилі" деген ұғым да анықталынады, "қарым-қатынас стилі" деп адамдардың байланыс жасау техникасын, не болмаса позициясын айтады (Х.Т.Шерьязданова, Т.Н.Суркова).

В.С. Мухина қарым-қатынас стилін "әлеуметтік" психологиялық әсер етудің дара –типологиялық ерекшелігі деп түсіндіріледі.

1930-шы жылдары Н.Левин үш стилін ұсынғанды. Осыдан соң Р.Липпит, К.Уйтд қарым-қатынас стилінің авторитарлық, демократиялық және либералды-босаң деген классификациясын жасаған еді. Қазірде Г.Андерсон, А.А.Бодалев, Р.С.Буре, И.М.Юсупова, т.б. ғалымдар қарым-қатынас стилінің классификацияларын ғылыми қорда берген.

Ұжымның ұйымшылдығы - басқарудың қуатты рычагы болып табылады. Өйткені ол жігерліш, әсерлі және жауапкершілігі жоғары деңгейдегі, қарым-қатынасы жоғары адамдар тобын құрады. Жұмыс барысында үлкен табыстарға, жақсы нәтижелерге жетуге бағытталған психологиялық климатты калыптастыру үшін сәтті жетекшілер барлық күш-жігерін, білімін осы жолға паш етеді

Жеке психология тұлғаның іс-әрекетімен мінез-құлқымен қалай басқарса, солай топтың психикалық құбылыстары ұжымның іс-әрекеттеріне және тұлғаларға әсерін тигізеді. Осы жағдай ұжымның психологиясын зерттеудің практикалық маңызы зор екендігін дәлелдейді: ұжым деп бірігіп әлеуметтік пайдалы қызмет аткарып, жалпы мақсаттары бір, қоғамның бір бөлігі болып табылатын адамдар тобын айтады; ұжым тұлғаға әртүрлі әсерін тигзеді. Мұнда әлеуметтік факторлардың тұлалық түрлеріне трансформациялану өтеді яғни, тұлғаның әлеуметтенуі

Тұлға еңбектің және басқа адамдармен қарым-қатынастарының нәтижесінде калыптасатыны бізге белгілі. Еңбек пен қарым-қатынастың сипаттары мен түрлері ең алдымен әлеуметтік-экономикалық,өндірістік қарым-қатынастарымен, ғылыми-техникалық прогресстің, мәдениеттің, имандылықтың деңгейлері мен анықталады. Яғни, тұлғаға қатысты макроорта болып табылатын барлық материалдық және рухани факторларының жиынтығымен анықталады.

Әйтседе, адамдардың еңбек етуші және қарым-қатынастарына адамның әлеуметтік айналасының бірден-бір шарттарының жиынтығы ретінде микроорта да елеулі әсерін тигізеді.

Басқару психологиясы үшін жетекші рухани және материалдық игіліктерді калыптастыруға өз жеке үлесін кайраткер ретіндеде қосқан қызығушылыққа ие болған тұлға болып табылады. Жабдықтауға салған салымдар экономиканың тиімділігінің үштен бір бөлігін ғана қамтиды. Қалғаны саналы капиталға байланысты, атап айтканда, жетекшінің біліктілігінен, құзреттілік деңгейінен, аса шеберлікпен нарықтық жағдаятты алдын-ала білу және бағалау, дер кезінде кажетті шешімдерді қабылдау және олардың практикалық тұрғыда жүзеге асыру, мамандарды шеберілкпен баскару. [2]

Адамның әлеуметтік-психологиялық қызметтерінің барысын өзара байланыс процесі ашады, ол өзара байланыс, өзара тану, өзара қатынас, өзара әсер ету субъектісі ретіндегі тұлғаның психологиялық қасиеттерінің көзі болып табылады. Қызметтердің бұл қатарында адам қарым-қатынастан туындаған және дәл осы процеске қызмет ететін: ұжымдастық, беделділік, ептілік, көпшілдік, ықыластық, сыпайылық және басқалары сияқты өз тұлғалық қасиеттерін айқындайды. Адам басқа адамдармен қарым-қатынаста болмаса, онда осы қасиеттер болмайды. Қызметтердің бұл қатары – қарым-қатынас субъектісі стилінің ерекшеліктерін сипаттайтын қызметтердің мағынасына ие болады.

Егер серіктестер қарым-қатынасында тек қана бетперделер байланысына ғана жол берілсе, яғни әңгімеге тұлғалардың қатысуына шектеу қалыптасса, онда бұл – ресми қарым-қатынастың бірінші жағдайы. Аталмыш шектеу табиғаты жөнінен түрлі болуы мүмкін. Байланыс орнатуда қалыптасқан шектеулердің төрт типін атап өтеміз:

А) Шарты түрде қабылданған шектеулер. Бұл әлеуметтік топта «конвенция» – кездейсоқ жолаушы серіктеске жеке өзіне қатысты сұрақтар («Сіз, бәлкім, бүгін нашар ұйықтаған боларсыз?») қою немесе өзінің жеке өмірінен әлденелерді («Білесіз бе, мен өмірге өкпелімін») хабарлау ғұрпы бар. «Рұқсат етіңіз? – Мархабат!», «Кешіріңіз! – Ештеңе етпес» және т.с.с. жақсыз коммуникативтік серпіндер ғана қабылданған. Соған орай конвенция серіктестерді «жақсыз» байланысқа, бетперделер қарым-қатынасына мәжбүрлейді.

Б) Жағдайға байланысты шектеулер. Олар конвенционалдық шектеулерге жақын. Мұнда тұлғалардың байланыс серіктестері ретінде қатысуы тек істі «бұзатын» ерекше жағдайлар бөліп көрсетіледі. Мысалдар: кезек өткізу немесе қарауылды ажырату дәстүрлері, жапондардың шай беру дәстүрі және т.с.с.

В) Эмоциялық шектеулер. Қарым-қатынас серіктестері біріне-бірі эмоционалдық тұрғыдан суық және жауласқан және қарама-қайшылыққа кездесудің алдын алуға тырыса отырып, байланыс жасауда мейлінше бетпердені пайдаланады.

Г) Зорлық түрінде қойылған шектеулер. Серіктестердің бірі

тұлғааралық қарым-қатынасқа дайын болуы мүмкін, бірақ екіншісі қандай да бір себептермен бетперде жамылу арқылы және өзімен әңгімелесушіні солай жасауға мәжбүрлей отырып, бұл талпыныстарды қиып өтуі мүмкін. Мұндай шектеулер, көріп отырғанымыздай, эмоционалдық шектеулерден тек кейбір кемшін тұстарымен ғана ерекшеленеді.

Байланыс шектеулері, Д.С. Парыгин (1970) бойынша, нағыз қарым-қатынасты «стереотиптермен», «қалыпты мінез-құлық реакцияларымен» ауыстыра отырып, «адамдар арасында психологиялық кедергілер» тудырады.

Біздің ойымызша, қарым-қатынас мәселесі «өзінің мағынасы жағынан теориялық, ал эксперименттік және қолданбалы зерттеулерде тұлға, санасезім, іс-әрекет және басқада психологияның фунтаменталдық мәселелері қатарында қаралады.

Пайдаланған әдебиеттер;

1.Ломов Б.В. Котигория общения и деятельности в психологии. –Вопроси философии. М;1979,№8,с.34-47.

2.Ниренберг Дж,. Калеро Г. Как читать человека словно книгу. М., 1990.

3.Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения.- В кн.: Проблемы общения в психологии. М.,1981.с. 218-241.

Н. В. Цой, О. А. Жанбеков

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова. Инновации, профессиональное образование, образовательный продукт, дистанционное обучение

Summary. The problem of training of future professionals is a priority. However, the issues of assessing the quality of training of future professionals that foster their competitiveness, remain little studied.

Keywords. Innovation, monitoring, professional education, an educational product, distance learning

Современность ставит перед высшей школой Казахстана новые реальные задачи, и решить их наш профессиональный долг, так как у нашего государства должна быть надежная опора - высокообразованные конкурентноспособные специалисты.

Конкуренция в высшем профессиональном образовании по всему миру развертывается в трех сегментах: в первом - массовое профессиональное образование, обеспечивающее подготовку специалистов, квалификация которых отвечает принятым в мире стандартами спо-

собным работать с доминирующими рынках технологиями; во втором сегменте – профессиональное образование, включенное в процесс исследований и разработок передовых технологий, конкурентных в глобальном рынке; в третьем сегменте – подготовка конкурентнонадежных кадров, способных управлять глобальными процессами.

В последние годы Казахстан все чаще включается в сферу интересов зарубежных университетов, предлагающие новые для нашего рынка образовательные продукты, такие как дистанционное обучение. Которое в свою очередь требует инноваций в сфере разработки новых технологий в образовании и подготовки кадров с ключевыми современными компетенциями. Очевидно, что университет, в первую очередь имеет шансы на занятие конкурентных позиций на рынке высшего профессионального образования в том его сегменте, который связан с лидерством в исследованиях и технологических разработок.

Требуется организовать работу над содержанием инновационных образовательных программ с использованием накопленного педагогического коллектива, его образовательного потенциала, партнерских отношений с работодателями, международных связей. Кроме того необходимо разработать и внедрить в образовательный процесс принципиально новые междисциплинарные инновационные программы, придавая особое значение качеству инновационных программ и специальной системе контроля [1].

Особая роль образования в современном мире, превращение в самую важную сферу человеческой деятельности, делает проблему подготовки будущих специалистов одной из приоритетных. Вместе с тем, вопросы оценки качества подготовки будущих специалистов, способствующих формированию их конкурентоспособности, остаются малоисследованными.

Происходящие в стране демократические изменения вызвали поиск эффективных путей преобразования различных сторон жизни общества, его социальных институтов, в том числе и системы высшего образования. Высшая школа ориентируется в своем развитии на качественную подготовку специалиста, отвечающую изменениям, происходящим на рынке труда. Показателями качественной подготовки специалиста можно принять два основных интегральных критерия: 1) количество времени, необходимое выпускнику ВУЗа для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью; 2) количество «родственных» (смежных) специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

В настоящее время одной из задач современной высшей школы является задача подготовки компетентного, гибкого, конкурентоспо-

собного специалиста. Однако на пути решения этой важной научной и практической задачи встают противоречия между: знаниевой ориентацией содержания подготовки и личностным развитием будущего специалиста; радиционным подходом к оценке качества подготовки специалиста и складывающимся рынком образовательных услуг; потребностью в появлении системы эффективных диагностических методик оценки качества подготовки специалиста в педагогическом вузе и недостаточностью научно-методического обеспечения текущего и итогового контроля оценки качества подготовки; требованиями, предъявляемыми к специалисту рынком труда, и готовностью преподавателей к подготовке конкурентоспособного специалиста-выпускника; сложившейся системой оценки уровня подготовки специалиста и ориентацией студентов на адекватную оценку своих профессиональных качеств [2].

Несмотря на то, что в отечественном образовании имеются определенные достижения в рассмотрении вопросов оценки качества профессиональной подготовки, данную проблему в современных условиях нельзя считать разрешенной.

Конкурентоспособность специалиста-выпускника вуза может рассматриваться как интегральный показатель качества подготовки в том случае, если: определены основные направления оценки качества подготовки специалиста в мировом образовательном опыте; найдена адекватная целям и задачам оценивания технологий взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; разработаны конкретные пути использования новой модели оценивания качества подготовки конкурентоспособного специалиста; диагностические методики оценивания качества подготовки представлены двумя группами: 1) оценка профессиональной компетентности на основе квалификационного стандарта; 2) оценка профессиональной компетентности будущего специалиста как личности.

Современная методология сравнительной педагогики, основываясь на идее «диалога культур», принципиальное значение придает «механизму культурного отбора» - «мирного заимствования» передового опыта стран, имеющих признанные достижения в разработке, наборе и использовании новейших технологий и методик оценки качества подготовки специалиста, промежуточного и итогового контроля.

Выделяются следующие составляющие психолого-педагогической культуры личности, которые могут быть предметом рассмотрения, диагностики, а также параметрами, определяющими цели и задачи образования при подготовке конкурентоспособного специалиста:

1. Психолого-педагогическая грамотность, которая означает овладение психологическими и педагогическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами,

правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т.д.

2. Психолого-педагогическая компетентность (грамотный человек знает, понимает, например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный - реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем. Задача развития компетентности - не просто больше и лучше знать человека, а включение этих знаний в «психолого-педагогическую практику» жизни.

3. Ценностно-ориентационный компонент (представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т.д. Ценность в отличие от нормы, норматива, предполагает выбор. Именно поэтому в ситуации выбора наиболее ярко проявляются характеристики, относящиеся к ценностно-ориентационному компоненту культуры человека) [3].

Проведенный анализ проблем оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста показывает: процесс оценивания, выделенный как предмет исследования представляет собой достаточно сложную по структуре и содержанию процедуру, является составной частью целостного педагогического процесса, подчиняется его общим закономерностям; проектирование технологий оценки конкурентоспособности предполагает обоснование и выбор соответствующих критериев оценки, адекватных поставленной цели. Качество подготовки специалиста в вузе оценивается по четырем важнейшим критериям: 1) профессиональные знания (знания предметной области и психолого-педагогические знания); 2) уровень коммуникативной культуры; 3) стремление к профессиональному росту; 4) способность к рефлексии.

Сущность проектирования технологии оценки качества определяется наличием заданных исходных оснований: затраты на подготовку специалиста; кадровое обеспечение, материально-техническое оснащение и методическое сопровождение учебного процесса; образовательные ориентиры и стратегия, цели и содержание профессионального обучения; социальный заказ на специалиста; спрос на рынке образовательных услуг; ситуация на рынке труда; соответствие модели (эталона) специалиста мировым стандартам. Учет исходных оснований позволяют сконструировать систему диагностических методик и спроектировать технологию оценки качества профессиональной подготовки специалиста.

«Прорыв» в качестве профессиональной подготовки специалиста высшей квалификации педагогического профиля возможен при усло-

вии внесения существенных изменений в процедуру обучения путем внедрения инноваций (ноу-хау), в частности новых нетрадиционных технологий проектирования оценки (текущего контроля). Предлагаемая система методик оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста (эссе, свободные дебаты, мозговой штурм, презентация и др.) оправдала себя в американских школах, высших учебных заведениях, апробирована и подтверждена временем.

На основе определения понятий «оценка качества подготовки специалиста», «профессиональная компетентность» и трактовки «конкурентоспособность», принятой экономической наукой нами дается определение «конкурентоспособности специалиста» как социально-педагогической категории. Конкурентоспособный специалист - это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач.

Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста - процедура, которая выявляет с помощью системы методик состояние субъекта (специалиста), позволяет определить параметры и критерии личностно-профессиональных свойств, характеристик, соответствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образовательных услуг и рынка труда.

Анализ данного понятия позволяет выделить четыре критерия сформированности качества подготовки конкурентоспособного специалиста: профессиональные знания, коммуникативная культура, стремление к профессиональному росту, способность к рефлексии. Особенность предлагаемых методик заключается в том, что они ориентируют студента на объективную оценку своих слабых и сильных сторон, выстраиванию своей профессиональной карьеры.

Выстроенная в предложенной логике система диагностических методик оценивания профессиональных знаний, умений способствует: а) преодолению противоречия между объективной необходимостью непрерывного обновления методов оценки качества образования и педагогическими требованиями их стабильности; б) повышению качества подготовки конкурентоспособного специалиста, пользующегося повышенным спросом у общества, свободомыслящего, самостоятельно управляющего собственным выбором действия и сферы применения, с высокой степенью адаптивности и выживания в ситуации изменения профессиональной пригодности.

Конкурентоспособность, а следовательно, и новое качественное состояние специалиста можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы и предпри-

имчивостью способствуют преодолению индивидуального психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, упорядочить всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям и, в конечном счете, выйти социуму из тупиковой ситуации.

Проблема оценивания качества подготовки конкурентоспособного специалиста способствует прояснению представления о роли профессионального отбора, как исходной стартовой ступени, позволяющей задавать «тон» последующему ходу профессиональной подготовки; о месте профессиональной компетентности как основополагающего параметра качественной характеристики конкурентоспособности; о критериях и природе личностно-профессиональных качеств специалиста.

Литература.

1. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии (Под. ред. С.А.Смирнова) // М., Академия, 2000, 510 с.

2. Морозов И. Учитесь в удобном месте в удобное время // Известия от 7.10. 2009.

3. Шараборова Г., Мотивация в дистанционном обучении// http://www.e-xecutive.ru/education/

М. Ю. Чандра

РОЛЬ СИСТЕМНОГО МОНИТОРИНГА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВУЗА

Ключевые слова: качество, основная образовательная программа вуза, системный мониторинг, управление.

The functions of the systemic monitoring in managing the quality of basic educational programmes of the high school are characterized basing on the positions of the system approach to the research of the difficult phenomena.

Key words: quality, basic educational programme, of high school, systemic monitoring, management.

В связи с введением в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) происходит расширение автономии и академических свобод российских вузов в разработке и реализации основных образовательных программ нового поколения, особенно, в выборе содержания образования, образовательных технологий, методов, организационных форм и учебной среды. Это влечет за собой усиление подотчетности вузов внешним инспекционным органам, повышение социальной ответственности каждого вуза за качество предоставляемых образовательных услуг и уровень подготовки выпускников к профессиональной деятельности, и, как, следствие, возрастающую потребность

вузов в создании собственных эффективных систем управления качеством основных образовательных программ.

Мы рассматриваем управление качеством основных образовательных программ в вузе как непрерывный цикличный процесс скоординированной деятельности субъектов управления по достижению соответствия качества целей, содержания, условий и результатов реализации основных образовательных программ требованиям всех заинтересованных сторон (государства, работодателей, выпускников, абитуриентов, академического сообщества и обучающихся в вузе).

В ситуации новых требований к результатам высшего образования, базируемым на компетентностном подходе, основные образовательные программы (далее ООП) нового поколения, как комплексная социальная норма вузовского уровня для каждого отдельного направления подготовки, уровня квалификации и профиля, должна обеспечивать:

- выполнение требований соответствующего ФГОС ВПО как федеральной социальной нормы к образовательной и научной деятельности конкретного вуза, с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей рынка труда;
- качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже, установленного требованиями соответствующего ФГОС ВПО;
- основу для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования и компетенций у студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе;
- основу для объективной оценки (и самооценки) образовательной и научной деятельности конкретного вуза [1, С.11].

Возможность продуктивного выполнения данных требований существенным образом осложняется отсутствием у вузовских управленческих структур различного уровня научно обоснованного инструментария, позволяющего проводить комплексное измерение качества ООП вуза на всех этапах управления процессами ее формирования и реализации с целью выявления несоответствий и принятия своевременных управленческих мер по их устранению. Данные обстоятельства выдвигают на первый план поиск эффективных механизмов управления качеством ООП в вузе, основанных на объективных индикаторах, критериях и методах оценки качества формирования и реализации основных образовательных программ.

Наши исследования показали, что многообразие внутренних и внешних факторов, влияющих на качество ООП вуза, длительный временной интервал ее жизненного цикла (только срок реализации основной образовательной программы составляет от четырех до шести лет), требует применения в системе управления качеством ООП вуза диагностического инструментария, обеспечивающего комплексное измерение каче-

ства целей, содержания, условий реализации основной образовательной программы и результатов ее освоения на всех этапах обучения студента в вузе. В качестве такого инструмента в контексте нашего исследования мы рассматриваем системный мониторинг как ключевой элемент системы управления качеством ООП вуза и понимаем под этим комплексную систему измерения качества целевой, содержательной, процессуальной и результирующей сторон ООП вуза, которая, обладая целостной совокупностью критериев, показателей и методов диагностирования, обеспечивает субъектов управления всесторонней и объективной информацией о степени соответствия целей, содержания ООП (учебный план, учебная программа дисциплины, учебно-методический комплекс дисциплины и др.), условий ее реализации, образовательных технологий и уровня подготовки выпускников требованиям внешних и внутренних заинтересованных сторон. Основное назначение системного мониторинга заключается в создании возможности для принятия своевременных корректирующих мер на всех уровнях внутривузовского управления (на уровне ректората, факультета, кафедры, преподавателя, студента).

В качестве методологического ориентира при определении роли системного мониторинга в управлении качеством ООП вуза мы используем основные положения системного подхода. По мнению Н.К. Сергеева, системный подход «…акцентирует внимание на анализе компонентов, составляющих исследуемый феномен, связях между ними – структуре системы, функциях педагогической системы как порождении структуры определенного состава и характеристик» [2, С. 170]. В.Г. Афанасьев отмечает, что функции играют роль основы любой системы и условия возникновения ее структуры. При этом функциональная зависимость имеет место не только между отдельными элементами структуры данной системы, но и между системой в целом и другой, более широкой системой, элементом которой она сама является [3].

Таким образом, определение структуры системного мониторинга целесообразно осуществлять через анализ его функций и с учетом того, что системный мониторинг, интегрируя свои функции, выполняет важную функциональную роль в другой более сложной и широкой системе – системе управления качеством ООП вуза, элементом которой он является.

Проведенное исследование позволило выделить ряд основополагающих функций, которые реализует системный мониторинг в управлении качеством ООП вуза: информационную, диагностическую, рефлексивную, интегративную и прогностическую.

Информационная функция позволяет получить полную и разностороннюю информацию по каждому критерию и показателю системного мониторинга качества ООП вуза. Для эффективной реализации данной функции в системе управления качеством ООП вуза необходи-

мо обеспечивать своевременное распространение информации о результатах проведенных мониторинговых обследования соответствующим заинтересованным сторонам. Каналы информационной связи могут быть различными – размещение на сайте, внутренних и внешних СМИ, информационных стендах, тиражирование материалов, обсуждение результатов на заседаниях ученых, научно-методических и экспертных советов, академкомиссиях, заседаниях кафедр и др., - главное, чтобы соблюдался принцип оперативной обратной связи. При этом важно учитывать уровень конфиденциальности информации и обеспечивать ее распространение с учетом разграничения прав доступа к ней различных заинтересованных сторон.

Диагностическая функция заключается в том, что системный мониторинг выступает механизмом контроля и оценки в рамках управления качеством ООП вуза. Она позволяет отслеживать реальное состояние исследуемого объекта системного мониторинга и его соответствие заданным требованиям. Данная функция конкретизируется в зависимости от цели оценочной процедуры системного мониторинга (например, выявление соответствия уровня остаточных знаний студентов требованиям ФГОС ВПО по конкретной дисциплине или соответствия качества учебно-методического комплекса по дисциплине требованиям внутривузовского положения об учебно-методическом комплексе и др.), вида контроля (входной, текущий, рубежный, промежуточный, итоговый, контроль остаточных знаний) и метода измерения (тестирование, анкетирование, рейтинговая оценка, контент-анализ и др.). Реализация диагностической функции стимулирует участников процессов формирования и реализации ООП вуза к продуктивной деятельности, а также позволяет академическому сообществу оценить соответствие качества ООП вуза требованиям заинтересованных сторон.

Рефлексивная функция позволяет обеспечить обратную связь о качестве формирования и реализации ООП вуза со всеми заинтересованными сторонами (представителями государственной власти, работодателями, абитуриентами, студентами и выпускниками вуза, преподавателями, сотрудниками и руководством вуза). Открытость информации для заинтересованных сторон, ее распространение и обсуждение на разных уровнях управления, в коллективах кафедр, студенческих группах и в кругу работодателей создает ситуацию доверия к вузу и предпосылки для принятия всеми заинтересованными сторонами необходимых изменений. Регулярное проведение мониторинговых обследований по различным критериям качества ООП, в рамках которых работающие в вузе, студенты и другие заинтересованные стороны выступают в различных ролях (в качестве экспертов, организаторов, испытуемых и др.) создает предпосылки для осознания персоналом

смысла своей работы, а обучающимися - целей своего образования, а значит, стимулирует создание академического сообщества вуза, осознающего свою личную ответственность за качественную подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием.

Интегративная функция состоит в том, что результаты системного мониторинга могут быть обобщены и проанализированы централизованно. Итоговый рейтинг качества ООП вуза может быть сформирован как взвешенная интегральная оценка по всем источникам объективной и субъективной информации. Интегрирование может осуществляться как на основе целостной экспертной оценки, так и с учетом весов отдельных показателей. Реализация данной функции позволяет получить комплексную информацию о целевых, содержательных, процессуальных и результирующих характеристиках качества ООП вуза, выявить системообразующие связи между объектами мониторинговых обследований, учесть всю совокупность факторов, оказывающих влияние на интегральное качество формирования и реализации ООП вуза. Кроме того, информация, накопленная в процессе регулярного проведения оценочных процедур одного и того же вида, позволяет сопоставлять результаты между собой, выявлять положительную и отрицательную динамику объектов системного мониторинга. В контексте управления качеством ООП вуза такая информация дает возможность сформировать критическое суждение о ее состоянии, увидеть сильные стороны и проблемные области, а также причины их возникновения, и, соответственно определить, какая область требует первоочередных изменений.

Прогностическая функция заключается в том, что результаты системного мониторинга содержат не только объективные знания о сильных и слабых сторонах качества ООП вуза, но и информацию рекомендательного характера о корректирующих мерах. Данная функция обеспечивает субъектов управления качеством ООП вуза обоснованными предложениями по улучшению качества формирования и реализации основной образовательной программ вуза. Это позволяет принимать наиболее эффективные управленческие решения. Результативность принятых управленческих мер достаточно ярко прослеживается по итогам анализа повторных мониторинговых обследований.

Благодаря этим функциям системный мониторинг приобретает целостный характер и обеспечивает универсальные возможности для эффективного управления качеством ООП вуза.

Список литературы

1. Проектирование основных образовательных программ, реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты высшего професииионального образования: Метод. рекомендации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 80 с.

2. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. – Волгоград, Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011. – 284 с.
3. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

Г. Г. Чанышева, Ф. К. Зиннуров

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ключевые слова. Технологии профилактики девиантного поведения, социокультурная деятельность.

The summary. Formation of pedagogical system of preventive maintenance behavior of teenagers has stage-by-stage character. The big role in this system starts to play social and cultural activity.

Keywords. Preventive maintenance behavior of teenagers, preventive maintenance system behavior of teenagers, social and cultural activity.

С точки зрения общественной морали поступки человека должны соответствовать определенной норме. Границы этой нормы заданы как вековыми нравственными традициями, так и комплексом этических представлений, бытующих в данное время и в данной социально-исторической обстановке. Существенным признаком **отклоняющегося** поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью человека их определенным образом выполнять.

В специальной литературе термин «отклоняющееся поведение» заменяется синонимом – *девиантное поведение*. В настоящее время термин используется в значении: «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам».

Причины отклонений в поведении ребенка возникают, прежде всего, как результат политической, социальной и экономической нестабильности общества. В настоящее время многие исследователи [1, 2] указывают на взаимообусловленность девиантных поступков и деструктивных социально-политических процессов, происходящих в обществе. При этом часто указывается на то, что рост тех или иных нарушений является результатом издержек и ошибок в осуществлении социально-экономических реформ, а в числе причин особое место отводится снижению жизненного уровня граждан, нарушению сложившегося баланса сил между институтами воспитания, кризису традиционной системы ценностей. В связи с этим на первое место в решении вопросов профилактики выдвигают экономические меры реформирования общественных отношений, необходимость повышения матери-

ального уровня и социальной защищенности российских граждан. Наблюдения за подростками, доставляемыми в закрытые воспитательно-профилактические заведения и находящимися в условиях, не связанных с изоляцией, показывают, что материальный достаток, высокое социальное положение родителей не является гарантией соблюдения детьми социальных норм. Вот почему в числе причин роста девиантного поведения особо следует выделить недостатки воспитательной работы с детьми и подростками.

Эти проблемы были подняты еще в исследованиях немецких педагогов более 150 лет назад [М.Бухки, К.Магер, А.Дистервег, П.Наторп, Е.Борнеманн, Ф.Шлипер, Д.Пегелер и др.]. С самого момента возникновения проблем девиантности и по настоящее время [М.Раттер, Т.Шульга, В.Слот, Х.Спаниярд и др.] в зарубежной педагогической литературе прослеживаются две разные его трактовки: 1) девиантность с точки зрения социального воспитания [К.Магер]; 2) педагогика девиантности как средство помощи в определенных социальных условиях и ситуациях [А. Дистервег]. В первом случае речь идет о социальном аспекте воспитания, во втором - о педагогическом [3]. Первый подход отражен в исследованиях К.Магера, П.Наторпа, Е.Борнеманна, Ф.Шлипера, рассматривающих предпосылки, методы, средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество. А.Е.Борнеманн считает педагогику девиантности наукой интегративной, объединяющей различные сферы: уголовную, лечебную, экономическую и др. Ее задачи - способствовать индивидуальной самостоятельности в социальных группах и социальной общности, заботиться о культуре и гуманистическом развитии общества. Представители же второго направления, начиная с А.Дистервега, Г.Ноля, Г.Бойлера и др., пытались дать ответ на социальные вопросы своего времени: социальная незащищенность народа, образование народа, беспризорность детей из народа.

Анализ нормативно-правовой документации и научной литературы [1, 4, 5, 6, 7, 9] позволил установить, что образовательные и социокультурные тенденции в России характеризуются: становлением нового социокультурного идеала типа личности, в котором человек в новой социокультурной ситуации становится единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, стратегической линией и задачей; формированием гражданского общества, в рамках которого усиливается независимость общеобразовательной школы, самостоятельность и ответственность за результаты школьного образования, принципиально меняется роль школы в структуре общественной жизни современного мира; становлением общества открытого типа, в котором одной из важнейших задач школы является создание культурно-

образовательного пространства, способствующего формированию нового менталитета молодого человека, готового к сотрудничеству, к трудовой деятельности, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, за ее экономическое процветание; информатизацией всех сторон жизни общества, оказывающей влияние на информатизацию образовательного процесса, применение новых информационных технологий, определяющих школу «завтрашнего дня», школу, которая должна давать не только информацию, но и способы работы с ней; непрерывной профессионализацией человека как реализацией идеи о том, что общеобразовательная школа и профессиональное учебное заведение не являются окончательным этапом на пути образования личности и их интеграция в систему непрерывного образования, где на основе устойчивой мотивации к учению осуществляется усвоение новых ценностей и личностных смыслов, раскрытие сущностных сил личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала; социокультурным окружением школы, обусловливающим наличие культурно-образовательного пространства; поддержкой деятельности общеобразовательной школы региональным сообществом; наличием связей общеобразовательной школы с субъектами культурно-образовательного пространства, которые выступают как социальные партнеры в решении задач образования; конкретной выраженностью социального заказа школе и материально-технической и технологической готовностью к его реализации; условиями организации социально-трудовой и общественно-полезной деятельности учащихся, содержание которых обеспечивает соединение ценностей учения и ценностей профессионального самоопределения.

Наличие различных по масштабу воздействия на современное образование социокультурных факторов обусловливает внутренние социокультурные изменения общеобразовательной школы, которые осуществляются под их влиянием. Социокультурное окружение школы, обусловливающее наличие культурно-образовательного пространства, интегрирует в себе социальные, культурные, научные, производственные, профессионально-образовательные институты и учреждения регионального сообщества.

Наличие внутренних связей между ними, в центре которых находится общеобразовательная школа, характеризует культурно-образовательное пространство как систему, обеспечивающую реализацию важнейших задач образования, реализуемых школой. Тогда содержание внутренних социокультурных преобразований характеризует стремление субъектов образовательного процесса к приобретению положительного опыта в создании особой образовательной ситуации в школе, где каждый школьник, обучающийся в старшем классе, плани-

рует и реализует индивидуально-образовательный маршрут, основу которого составляют жизненные и профессиональные перспективы.

В ходе анализа социально-исторических предпосылок формирования педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков выявлено 12 этапов ее становления и развития.

Первый этап (X-XV вв.) – древнерусский, характерными особенностями которого было понимание правителями небольших русских княжеств необходимости целенаправленной работы с трудными детьми. Это были первые зачатки организации системной работы на государственном уровне. Эта система имела не только административно-командный, но и профилактический характер.

Второй этап (XVI-XVII вв.) – гуманистический: в этот период происходит внедрение в систему профилактической работы элементов игры, инициаторами которой были Симеон Полоцкий, Я.А.Коменский и др.

Третий этап (первая половина XVIII в.) – петровский: царь Петр I стал открывать для таких детей госпитали, создавать условия для превращения трудных детей в полезных для государства служащих.

Четвертый этап (вторая половина XVIII в.) – екатерининский: при Екатерине II по замыслу И.И.Бецкого и А.А.Барсеева был открыт Московский воспитательный дом, где формировалось «третье сословие» - «новая порода людей, способных служить Отечеству и делами рук своих в различных искусствах и ремеслах» быть полезными обществу.

Пятый этап (первая половина XIX в.) – карательный: в этот период дети, совершившие преступления, отбывали наказания на общих со взрослыми основаниях.

Шестой этап (вторая половина XIX в.) – богоугодный: закон 1866 г. впервые установил порядок учреждения и общие начала деятельности исправительных приютов, которые именовались «богоугодными и общеполезными».

Седьмой этап (20-е годы XX в.) – этап свободного, общественного, коллективистского, трудового, пролетарского воспитания. Идея особого внимания к детям с отклоняющимся поведением выражена в функционировании института самоуправления. Однако из воспитательного процесса вытеснялись принципы природосообразности (якобы «гипертрофируя индивидуальности») и культуросообразности (замещая пролетарскими настроениями), принцип идеалосообразности приобретал социоцентрический, авторитарный по отношению к природе личности смысл.

Восьмой этап – авторитарный (30-е годы XX в.) – этап ужесточения Наркомпроса: в школу возвращались меры наказания, унижающие человеческое достоинство, утрачивались отношения сотрудничества педагогов и детей как одно из главных гуманистических достижений школы первого советского десятилетия

Девятый этап – макаренковский (вторая половина 30-х годов XX в.): А.С.Макаренко открыл и продолжает открывать универсальные ценности, способствующие разрешению современных проблем предупреждения безнадзорности и преодоления правонарушений несовершеннолетних.

Десятый этап – сталинский (40-е, 50-е годы XX в.): опыт школы сталинских десятилетий осмысливается как «бездетная педагогика».

Одиннадцатый этап – реабилитирующий (60-е – 70-е годы XX в.): возрождение гуманистических традиций в профилактике безнадзорности и педагогической реабилитации детей из группы риска; процесс педагогической реабилитации несовершеннолетних В.А.Сухомлинский видит в истоках человечности, в естественности святых чувств и добрых дел.

Двенадцатый этап – комплексный системно-технологический (80-е – 90-е годы XX века по настоящее время): наметилась и развивается тенденция осуществления системного и технологического (с точки зрения педагогической и психологической теории) подхода к профилактике и преодолению девиантного поведения несовершеннолетних. В начале XXI в. эта тенденция стала приобретать еще и комплексный характер: происходит объединение технологий, выработанных психологами, педагогами, юристами, врачами и т.д., разрабатываются комплексные стратегии по работе с трудными детьми.

Таким образом, к историческим предпосылкам возникновения современной педагогической системы профилактики девиантного поведения можно отнести организационно-педагогическую деятельность государственных органов власти, а также политические, социальные и экономические факторы, инициированные этой властью и породившие нестабильность в обществе, взаимообусловленность девиантных поступков и деструктивных социально-политических процессов, происходящих в обществе на протяжении разных исторических периодов развития государства, закономерный переход от административно-командной педагогической системы перевоспитания трудных детей к комплексной системно-технологической.

Возникновение современной системы профилактики девиантного поведения было предопределено активизацией факторов социокультурного, этнокультурного, поликультурного, теоретико-технологического характера: в XXI в. возникает и потребность контроля, и коррекции процессов социокультурного взаимодействия с их фазами согласования, противопоставления, идентификации и т. п. Социокультурное взаимодействие лишается самостоятельности в его существовании, но не подвергается разрушению.

Такая система должна быть личностно-ориентированной, комму-

никативно-развивающей, социокультурной, технологичной. Система должна учитывать особенности социокультурной национально-региональной ориентации окружающей среды. В Татарстане, Чувашии, Башкирии, Марий Эл эта среда часто характеризуется национально-русским двуязычием. Оторванность от родной культуры и языка провоцирует развитие маргинальности и девиантности. Все это позволяет заключить, что в XXI в. методы, приемы, формы, модели, системы, технологии профилактической работы приобретают формы научно обоснованных программ, стандартов, необходимых для системной целенаправленной работы социальных педагогов, школьных учителей, психологов, юристов, а также для подготовки специалистов, способных вести эффективную профилактическую работу.

Литература

1. Фельдштейн Д. И. Трудный подросток. - М. – Воронеж, 2008. – 87 с.
2. Шамсутдниова Д.В. Профилактика и коррекция девиантного поведения учащихся средствами культурно-досуговой деятельности: учебное пособие / Д. В. Шамсутдинова. - Казань: Изд-во Казан, гос. унта культуры и искусств, 2011. - 131 с.
3. Buchka M. Sozialpadagogik in Wandel der Zeit // Padagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. -Berlin, 1992.
4. Законы РФ «Об образовании», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 20-ФЗ.
5. Конвенция ООН о правах ребенка, действующим законодательством РФ.
6. Комплексная программа по профилактике правонарушений в Республике Татарстан на 2007-2010 гг.
7. Постановление Кабинета Министров Республики Татарстан от 20 ноября 2010 г. № 890 «О комплексной программе по профилактике правонарушений в Республике Татарстан на 2011-2014 годы».
8. Веракса Н.Е. О диалектическом мышлении ребенка. // Сб.: Подготовка педагога нового типа в контексте концепций культурно-исторического, личностно-развивающего, поликультурного развития личности. – Казань, 2010. – С. 5-7.
9. Шамсутдинова Д.В. Социально-культурная интеграция личности в сфере досуга / Д.В. Шамсутдинова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2001. – 256 с.

Н. Н. Черненко

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: диалоговая модель, государственные служащие, последипломное образование.

In the article Conceptual frameworks of public servants preparation in postgraduate education wrote N. N. Chernenko are considered modern approaches and areas of professional development system construction, are substantiated dialog model of public servants preparation.

Key words: dialog model, public servants, postgraduate education.

В условиях динамичного развития системы государственной службы и службы в органах местного самоуправления, ее адаптации к современным требованиям управления возникает проблема кадрового обеспечения и рост его профессионального потенциала. Анализ кадрового обеспечения органов власти всех уровней свидетельствует о некоторых особенностях их образовательной подготовки. По статистическим данным Главного управления государственной службы Украины только 4% от общей численности государственных служащих и должностных лиц органов местного самоуправления имеют высшее образование по специальности "Государственное управление" и "Государственная служба". Значительная часть служащих вообще не имеет высшего образования. Так, полное высшее образование имеют 69,7% работников органов государственной власти и 60,2% должностных лиц органов местного самоуправления.

Недостаточный теоретический уровень подготовки работников органов власти частично компенсируется обучением в системе повышения квалификации.

Объективной необходимостью в развитии современной высшей школы Украины является ее вхождение в образовательное европейское и мировое пространство. Присоединение к Болонскому процессу, ориентация на демократизацию и диалогизацию обучения являются одними из составляющих реформирования высшего образования.

Высшие учебные заведения находятся в состоянии перестройки в соответствии с новыми задачами, меняются образовательно-воспитательные цели и содержание высшего образования, внедряются новые технологии профессионального обучения, новые подходы и критерии к оценке специалиста высшей категории, в частности государственного служащего. Принципиальной является позиция относительно поиска путей диалогизации процесса обучения современных специалистов, в связи с чем возникает потребность в понимании феномена «диалоговая коммуникация» и возможностей использования диалоговых технологий в сфере профессиональной подготовки.

В контексте подготовки высоко профессиональных государственных служащих образование как фундамент социально-экономического, духовного и культурного развития общества приобретает особое значение. При отсутствии целостной теоретической системы диалогического обучения актуально междисциплинарное обоснование образовательной диалогики как перспективного научного направления гуманизации социально-организованного педагогического процесса.

Конституционно-правовые основы развития украинского государства требуют переосмысления системы государственной службы, об-

новления и приспособления административного аппарата к новым демократическим, социально-экономическим и общественным отношениям. Повышение эффективности деятельности органов государственной власти непосредственно связано с совершенствованием системы государственной службы, формированием стабильного и профессионального корпуса государственных служащих

Современные подходы к пониманию развития системы повышения квалификации служащих выдвигают новые требования к организации учебного процесса. По мнению некоторых ученых, главной целью обучения выступает необходимость научить учиться.

Учитывая специфику последипломного образования, обучение должно опираться на технологии групповой динамики и сводиться к организации эффективного самообучения индивидуального интеллекта в условиях его взаимодействия не только с преподавателем, но и со своими коллегами.

При совершенствовании процесса подготовки государственных служащих необходимо учитывать андрагогические теории образования для взрослых, функции и типологию форм обучения государственных служащих, стимулирование самообразования в системе подготовки государственных служащих и ее мотивацию. Ключевым моментом при усовершенствовании процесса подготовки государственных служащих считаем анализ потребностей.

По мнению некоторых ученых (А. Чемерис, С. Саган, М. Ярмистый), при организации учебного процесса необходимо учитывать стаж работы на занимаемой должности, базовый уровень образования, учебные потребности слушателей, индивидуализацию учебного процесса с учетом психофизиологических качеств каждого слушателя.

Совершенствование учебного процесса, по мнению М. Снытчука, В. Понедилко, Н.Протасова, требует применения методологии научного анализа форм и методов повышения квалификации для получения максимального уровня знаний слушателей. В частности, при изучении методологических основ анализа учебного процесса необходимо учитывать анализ содержания учебного занятия и анализ структуры занятия, формы и логики изложения и обсуждения материала.

Материалы исследований ученых Украины и практический опыт работы центров переподготовки и повышения квалификации определяют основные пути совершенствования учебного процесса: просмотр видов обучения и определение их приоритетов; изучение учебных потребностей и пересмотр содержания обучения, изучение форм и методов обучения на основе новых образовательных технологий; совершенствование форм контроля по результатам учебного процесса.

Среди основных особенностей учебного процесса в системе по-

вышения квалификации можно отметить: теоретическую (академическую) направленность и тематическую разноплановость по содержанию учебных программ (в том числе профессиональных, постоянно действующих и краткосрочных программ); применение преимущественно традиционных форм и методов обучения (лекции, тематические встречи и т.д.).

Очевидно, что в условиях "образовательного дефицита" (отсутствие базового образования по вопросам государственного управления и государственной службы) содержательная часть учебных программ играет свою роль в формировании профессионализации работников власти и их теоретической подготовки. Одновременно они лишь частично соответствуют задачам системы повышения квалификации - получение новых умений и навыков, необходимых для государственных служащих и должностных лиц органов местного самоуправления.

Практика показывает, что в период динамичных общественных изменений, все больше возникает потребность в углубленном изучении наиболее актуальных тем, которые позволяют повысить профессионализацию кадрового потенциала. Внедрение краткосрочных семинаров является наиболее оперативной формой предоставления новой информации. Как правило, краткосрочные семинары позволяют освоить текущую информацию, необходимую для выполнения служебных обязанностей. Подобные семинары являются достаточно распространенной формой но не столько в учебных заведениях повышения квалификации, сколько в органах власти, что фиксируется отдельным разделом в годовых планах работы.

Внедрение принципов диалогового подхода в педагогический процесс позволяет гармонично соединить общекультурные ценности с ценностями каждой отдельной культуры. В то же время современную образовательную сеть повышения квалификации государственных служащих характеризует многочисленность дидактических моделей, основанная на различных концептуальных подходах. Реализация определенного "подхода" заключается в определении приоритетных задач функционирования системы повышения квалификации с учетом конкретных потребностей, условий, возможностей, что находит оформление в той или иной педагогической системе.

Существует множество подходов и направлений построения системы повышения квалификации, а именно:

- профессиографический подход (Н. Борисова, А. Вербицкий, Ю. Иванов, В. Сластенин, И. Чорнокозов, Ю. Шейбут) в основу которого положены основные требования к профессиональным знаниям и умений;

- комплексный подход (М. Ващенко, Б. Адизов, С. Салий, М. Ярмистый) на основе изучения сущностных признаков и психолого-педагогических условий каждого уровня, объединяет различные факторы, которые сопровождают процесс обучения;
- деятельностный (А. Леонтьев, С. Рубинштейн, П. Гальперин, З. Решетова, Н. Талызина); в основе находятся психологические теории деятельности;
- программно-целевой / системно-деятельностный / (Т. Ильина, Ф. Королев, К. Костов, М. Стефанов); в основе проблема создания и функционирования комплексной целевой программы повышения квалификации или ее управления;
- знаково-контекстный (А. Вербицкий, Н. Борисова, И. Александрова, Г. Федорова); сущность заключается в оптимальном соотношении между профессиональной реальностью, наукой, учебным предметом и учебной деятельностью;
- дифференцированный (А. Фурман); в основе положена внешняя (результаты диагностирования, квалификационные уровни, проблемы, формы обучения и т.п.) и внутренняя дифференциация (образование психологически и дидактически различных учебных групп);
- личностно-ориентированный (А. Альхименюк, А. Алексюк, А. Бендерская, В. Володько, М. Забощиков, А. Кагальняк, А. Кирсанов, В. Маслов, Т. Тищенко); в основу положена идея индивидуализации учебного процесса, целью которого является профессиональное самосовершенствование преподавателя в ходе организации его самостоятельной работы;
- модульный (К. Вазин, В. Журавлева, Л. Никоронова, Е. Скованная, Л. Гранюк); в основу положена интеграция содержания, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в отношении автономных дидактических единиц-модулей.

Следовательно, разные подходы обуславливают проектирование различных моделей педагогических систем, отвечающих современным требованиям вариативности образования как средства обеспечения его реформирования, устойчивого совершенствования. При обосновании теоретических основ экспериментальной диалоговой модели подготовки государственных служащих, нами использованы наработки следующих ученых (философов, психологов, педагогов): М. Бахтин, В. Библер, Г. Буш, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Валлон, Ю. Кулюткин, Ж. Паже (философское осмысление диалога как основы человеческого бытия), Б. Баев, Л. Выготский, Г. Кубинский, П. Гальперин, С. Рубинштейн, Л. Якубинский (диалог как основа языка и мышления), А. Брушлинский, З. Калмыков, С. Курганов, И. Лернер, О. Матюшкин, Я. Пономарев, Л. Фридман, А. Фурман (проблемность как основа про-

дуктивного диалога и творчества), Г. Балл, О. Ковалев (внедрение принципа диалогизации в современную педагогику), Л. Зазулина, В. Титов, И. Семенов, С. Степанов (рефлексия как внутренний диалог).

Диалоговая модель обучения призвана обеспечить образовательную сеть повышения квалификации государственных служащих такими разноуровневыми аспектами: мировоззренческо-философский (формирование гуманистической личности, которой присуща диалогическое сознание), методологический (синергетико-диалогическая основа образовательного процесса); социальный (средство социализации личности через диалогическое взаимодействие с миром и самим собой), психологический (создание положительного психологического микроклимата в учебных коллективах, обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса на основе диалогических взаимоотношений), дидактический (обеспечение развития всех сфер личности в процессе реализации продуктивного диалога обучения), методический (адекватное и эффективное внедрение форм и методов проблемно-диалогового обучения).

Определяющим моментом в учебно-методическом обеспечении условий внедрения предложенной диалоговой модели является изменение в стратегии построения учебных планов и программ в аспекте кредитно-трансферной системы.

Информация об авторах

1.	Аймухамбетов Тимур Талгатович	председатель Комитета по делам молодежи, преподаватель, магистр, Алматинский Гос. Бизнес колледж, Алматы, Казахстан
2.	Акажанова Алма Таурбековна	д.пс.н., и.о. профессора, Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан
3.	Акпаева Асель Бакировна	к.п.н., доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан
4.	Амирбекова Мархабат Амирбековна	магистрант, Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан
5.	Ахмедиева К. Н.	Жетысуский государственный университет им. И. Джансугурова, г. Талдыкурган, Казахстан
6.	Ахметова Кымбат Касымовна	к.п.н., зам.директора, Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы образования, г. Астана, РК
7.	Байманова Улжан Жаксылыковна	магистр, Университет «Кайнар», г. Алматы, Казахстан
8.	Балгимбаева Зульфия Махмутовна	к. пс.н., доцент, зам. директора ИПК, Казахский Национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан
9.	Бапаева Мариям Курмангалиевна	к.пс.н., доцент, Казахский Государственный Женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан
10.	Бачурина Светлана Олеговна	начальник общего отдела, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, РФ
11.	Белова Светлана Владимировна	д.п.н., профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
12.	Бердибекова Зубайра Калыбаевна	магистрант,Университет «Кайнар», г. Алматы, Казахстан
13.	Бобрышева Инна Владимировна	к.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
14.	Дьячковская Ольга Дмитриевна	Аспирант, ФГАОУ ВПО Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Амосова, г. Якутск, Россия
15.	Еремина Светлана Васильевна	соискатель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
16.	Жайлымысова Г. А.	магистрант, Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан
17.	Жаксыбаева Наталья Николаевна	к.п.н., доцент, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
18.	Жанбеков Олжас Аширханович	магистрант, Жамбылский гуманитарно-технический университет, г. Тараз, Казахстан
19.	Зиннуров Фоат Канафиевич	к.пс.н., доцент, начальник КЮИ МВД России, генерал-майор полиции, Казанский юридический институт МВД России,
20.	Зиятдинова Альфия Исхаковна	д.биол.н., доцент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г. Казань, Россия
21.	Иркитбаева Жания Бакитовна	Старший преподаватель, магистр экономики, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
22.	Исламгулова Светлана Константиновна	д.п.н., доцент, проректор по науке и международному сотрудничеству, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
23.	Ихсанова Диляра Талгатовна	к.пс.н., ст. преподаватель, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
24.	Кашаганова Кулжамал Тугелбаевна	преподаватель, магистрант, Казахский национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова, г. Алматы, РК
25.	Керженцева Анна Владимировна	зав.кафедрой, Институт повышения квалификации Кабардино-Балкарского государственного университета, г. Нальчик, Россия

26.	Кладов Дмитрий Юрьевич	директор, Республиканская специальная общеобразовательная школа, г. Казань, РФ
27.	Кулиева Дженнета Шахлановна	соискатель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия
28.	Курышжанова Алия Абжановна	завсектором лингво-методического обеспечения, к.ф.н., ВНС, НИИ матем-ки и механики КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, РК
29.	Лашун Лидия Гавриловна	к.э.н., профессор, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
30.	Мадалиева Санам Хакимовна	преподаватель, магистрант, Казахский национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова, г. Алматы, РК
31.	Марданова Шолпан Сапаровна	старший преподаватель, Казахский национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова, г. Алматы, РК
32.	Махатова Гулмира	магистрант, Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан
33.	Науменко Виталий Валерьевич	преподаватель, Центрально-азиатский технико-экономический колледж, г. Алматы, Казахстан
34.	Олохтонова Электрина Архиповна	к.э.н., доцент, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
35.	Паташкова Елена Сергеевна	ст.преподаватель, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
36.	Рахова Кулпаш Мухитовна	ст.преподаватель, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
37.	Салимова Күнсулу Батырбайқызы	магистрант, Университет «Кайнар», г. Алматы, Казахстан
38.	Сокорутова Людмила Владимировна	к.п.н., доцент, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, Россия
39.	Солдатова Инна Николаевна	Федеральное гос. бюдж. образов. учрежд. высш. профес. образов. «Волгоградский государственный медицинский университет»
40.	Токсанбаева Нургул Коргаджановна	д.пс. наук, профессор, Казахский Национальный Университет им. Аль- Фараби, г. Алматы, Казахстан
41.	Тоқтағұлова Г. Б.	магистрант, Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан
42.	Торпакова Елена Александровна	к.фил.н., доцент, зав. кафедрой «Журналистика и переводческое дело», Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
43.	Тусупова Лейла Амангельдиевна	д.э.н., профессор, директор департамнта магистратуры и докторантуры, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
44.	Умитбаева Ж. А.	магистрант, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
45.	Усатова Ольга Александровна	доцент, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
46.	Успанова Майра Уалиевна	д.э.н., доцент, зав. кафедрой «Маркетинг», университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
47.	Цой Наталья Владимировна	ст. преподаватель, Жамбылский гуманитарно-технический университет, г. Тараз, Казахстан
48.	Чандра Маргарита Юрьевна	к.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
49.	Чанышева Гульнара Габдулхаковна	д.п.н., профессор, Казанский юридический институт МВД России, г. Казань, Россия
50.	Черненко Наталья Николаевна	к.п.н., доцент, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, г.Одесса, Украина,

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Исламгулова С. К.	Управление качеством преподавания на основе технологического подхода ……..	4
Белова С. В.	Развитие профессионального сознания педагога: теоретический и практический аспекты ……..	12
Акажанова А. Т.	Ауытқы мінез - құлықты түзетуге бағытталған пән …….	18
Балгимбаева З. М.	Психологическая культура преподавателя: понятие, подходы, модель ……	21
Акпаева А. Б.	Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя начальных классов посредством изучения дисциплины «профессиональный русский язык» ……..	26
Успанова М. У., Тусупова Л. А., Иркитбаева Ж.. Б.	Особенности обучения дисциплины «Современный менеджмент» и самообразование …….	30

СЕКЦИЯ I. Становление профессиональной компетентности педагога новой формации как условие инновационного развития образования

Ахметова К. К.	Мониторинг качества повышения квалификации: опыт внедрения ……...	44
Бачурина С. О.	Гуманитарные методы формирования субъектности педагога в условиях повышения квалификации ……	49
Бобрышева И. В.	Формирование готовности будущего педагога к реализации гуманитарной модели образования ……..	57
Дьячковская О. Д.	Формирование экологической компетентности у будущих учителей начальных классов ……	66
Еремина С. В.	Феномен маркетинговой культуры педагогов в контексте инновационного развития образовательного учреждения …	69
Ихсанова Д. Т.	Социально-психологические факторы развития ценностных ориентаций в зрелом возрасте ……	78
Керженцева А. В.	Творчество и креативность учителя в условиях гуманитаризации образования …….	81
Kuryshzhanova A. A.	With Regard to Paradigm of Significant Parameters While Teaching the State Language ……..	87
Марданова Ш. С.	К проблеме психологической устойчивости педагога к стрессогенным факторам ……...	92
Сокорутова Л. В.	Развитие профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов ……	100
Солдатова И. Н.	Гуманитарно-антропологический подход как методологическая основа исследования проблемы эстетической культуры педагога ……	103
Торпакова Е. А., Паташкова Е. С.	Межкультурная компетенция в аспекте инокультурной коммуникации ……	110

СЕКЦИЯ II. Психолого-педагогическая поддержка образовательного процесса в новых условиях

Аймухамбетов Т. Т.	Взгляд отечественных и зарубежных психологов на проблему самосознания ……	116
Аймухамбетов Т. Т.	Активизация познавательной деятельности учащихся …….	119
Амирбекова М. А., Жайлымысова Г. А., Тоқтағұлова Г. Б.	Девиантология – заманауи технология жемісі ……...	121
Ахмедиева К. Н.	Студенттер қарым-қатынасының психологиялық ерекшеліктері …….	124
Бапаева М. Қ.	«Жалпы психология» оқулықтарындағы пассив қиялдың мазмұнына талдау ……..	131
Жаксыбаева Н. Н., Усатова О. А.	Аутентичное оценивание качества процесса обучения …….	139
Зиятдинова А. И., Кладов Д. Ю.	Природа агрессивности современного подростка: анализ проблемы и поиски решения ……	142
Қашағанова К. Т., Салимова К. Б., Мұхатова Г.	Тұлға қабілетін дамытудағы қарым-қатынастың психологиялық маңыздылығы …….	152
Кулиева И. Ш.	Гуманитарная экспертиза урока: теория и практика …….	158
Лашун Л. Г.	Психолого-педагогические проблемы преподавания вопросов по оптимизации организации налогового учета …	164
Лашун Л. Г., Умитбаева Ж. А.	Психолого-педагогические проблемы преподавания вопросов по раскрытию информации о движении денег и затрат по займам в соответствии с требованиями МСФО..	170
Мадалиева С. Х., Кашаганова К. Т.	Диагностика личностных особенностей больных с соматоформными расстройствами ……	176
Науменко В. В.	Психолого-педагогическое общение с учащимися ……	179
Олохтонова Э. А.	Психолого-педагогические проблемы преподавания курса «финансовый учет» в условиях инновационного развития	182
Рахова К. М.	Психологические аспекты обучения иностранному языку ...	187
Тоқсанбаева Н. Қ., Бердібекова З. Қ., Байманова Ұ.	Іс-әрекетпен қарым-қатынастың өзара байланысы ……	191
Цой Н. В., Жанбеков О. А.	Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста высшей школы в современном открытом образовании ……	196
Чандра М. Ю.	Роль системного мониторинга управлении качеством основных образовательных программ вуза ……	201
Чанышева Г. Г., Зиннуров Ф. К.	Исторические предпосылки возникновения современной педагогической системы профилактики девиантного поведения ……...	206
Черненко Н. Н.	Концептуальные основы подготовки государственных служащих в условиях последипломного образования ……...	211
Информация об авторах ……...		217

Часть 2.

СЕКЦИЯ III. Современные подходы к управлению образованием

Агибаева А. А.	К вопросу о формировании умений ноязычного конструктивного общения у студентов неязыковых специальностей посредством использования метода критического инцидента ……..	4
Алимханова К. Н., Нажмеденова А. Г., Набенов К. Н.	Внедрение кредитной технологии обучения на кафедре эпидемиологии КАЗНМУ …….	10
Бахусова Е. В.	Моделирование траектории и оценки формирования профессиональных компетенций в условиях функционирования ФГОС ВПО ……..	14
Богомаз С. Л., Прищепа И. М.	Инновационная модель регионального университета как интеллектуальной самообучающейся организации в республике Беларусь …… .	18
Бухина С. Б.	Технологии дистанционного образования ……	23
Вахитова Т. Ф.	Особенности применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка и литературы ……..	29
Иваненко И. А.	Реализация новых моделей управления в образовании на основе социального заказа ……	33
Идрисова А. Е., Шаяхметов Б. Ш., Акмуллаева А. С.	Основные принципы технологий дистанционного обучения …….	38
Исламгулова С. К.	Об организации обучения в системе повышения квалификации ……	48
Кирдан Е. Л.	Университетская автономия: историко-педагогический анализ ……	59
Кораблев В. А., Сейткалиева А. Н.	Обеспеченность кадровыми ресурсами туристских структур Алматы ……..	63
Масатова В. Б.	Новые технологии в сфере образования и образовательных услуг ……	67
Нажмеденова А. Г., Набенов К. Н., Алекешева Л. Ж.	Эпидемиолог-дәрігерлерді дайындауда интерактивті білім беру әдісін қолдану ……...	71
Омаров А. Ж., Пак В.Ю.	Индивидуализация обучения при дистанционном образовании ……	74
Полухина Е. А., Радюк М. И.	Ролевые и деловые игры как элемент технологического подхода в организации педагогического процесса……..	81
Сематова С. И., Шабанова А. Р.	Интернет-технологии для дистанционного образования ……...	86
Сергеева Л. Д.	К вопросу о технологическом подходе организации педагогического процесса в вузе …….	91
Стамбекова А. С., Асылова Р. О., Батырғалиева А. С.	Бастауыш мектептің оқыту үдерісінде қолданылатын технологиялар ……	97
Таурбекова А.С.	Инновациялық технологиялар негізінде оқушылардың сөйлеу тілін дамыту ……...	104

Тойбаева Ш. Д.	Методология проектирования и оценка качества современных компьютерных обучающих систем ……..	108
Успанова М. У., Иркитбаева Ж. Б.	Активные формы обучения: разработка и применение кейсов в учебно-воспитательном процессе …….	112
Утегенова А. У.	Организация профессиональной деятельности преподавателя с использованием современных телекоммуникационных и новых информационных технологий ……..	121
Шнипа Н. Г.	Использование учебно-исследовательских задач как средства формирования готовности студентов педагогического вуза к дидактическому исследованию …..	124

СЕКЦИЯ IV. Психолого-педагогическое сопровождение успешной социализации личности обучающихся

Асылова Р. О., Жунусова Ж. А., Исабаева З. М.	Мүмкіндігі шектеулі балалары бар ата-аналарға мамандар кеңесі ……...	129
Гедикова Н. Ф.	Образование как фактор социокультурного развития личности …….	133
Демина Е. С.	Технология развития внимания детей дошкольного возраста на занятиях по формированию математических способностей …….	141
Екшембеева К. Р.	Направления развития социальной одарённости детей старшего подросткового возраста ……...	147
Иванова А. В., Иванова А. П.	Концептуальные подходы духовно-нравственного воспитания и развития младших школьников ……	151
Ысқақов М. Р.	Мұхамед пайғамбар хадистері мен қазақ мақал-мәтелдерінің үндестігі ……...	158
Ли Е. П.	Теоретико-методологичексие основы социализации ……	168
Квочкина Ю.	Журналистский медиатекст: современные методы манипулятивного воздействия …….	172
Клименко А. И.	Духовно-нравственное воспитание – основа подготовки специалистов ……..	176
Кожехмет Д. Е., Кармысова М. К.	Обучение коммуникативному акту «комплимент» в процессе межкультурного общения …….	183
Козловская О. В.	Роль социальной рекламы в формировании толерантности молодежи ……...	189
Коляда Е. В.	Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в образовательном процессе ……..	193
Михалевська В .А.	Помощь эстетическому и физическому развитию ребенка методами хореографии …….	197
Мұстафина М. Ә.	Оқушыны жеке тұлға ретінде қалыптастырудың өзектілігі …….	204
Наубаева Х. Т., Абдеева С. Б.	Әлеуметтенудегі танымның тұлға қалыптасуына әсері ……	211

Перфильева М. В.	Инклюзивное образование как эффективная форма социализации детей и молодежи с ограниченными возможностями (зарубежный опыт республики Польша) …	215
Рысбеков Т.З.	Инклюзивті білім беру мәселелері ……..	224
Сейсембекова Д.	Формирование критического мышления студентов вузов …	228
Сергеева Л. Д.	Социальное самоопределение и социальная активность студентов технического вуза ……	232
Тихоненков Н. И.	Роль формирования профессионализма в современных требованиях модернизации ……..	241
Тесленко А. Н.	Культурная социализация молодежи в парадигме высшего образования ……	246
Турчина И. В.	Теоретико-методологические основы моделирования процесса формирования мультикультурной компетенции студентов ссузов ……	252
Информация об авторах ……..		256

Ответственность за содержание и оформление статьи несет автор.
Материалы напечатаны методом прямого копирования.

Подписано в печать 18.04.2012 г. Печать RISO.
Формат изд. 60х84/16

Бумага офсет. Объем 14 усл. печ. л. Тираж 300 экз.
ИП Волкова Е.В., Г. Алматы, ул. Райымбека, 212/1.
Тел. 8(727)330-03-12, 330-03-13