



РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН
УНИВЕРСИТЕТ «ТУРАН»

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ
ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ИДЕИ
И ТЕХНОЛОГИИ**

**Материалы
Международной научной конференции**

15–16 ноября 2013 г.

Часть 1

Алматы, 2013

УДК 378
ББК 74.58
У 67

У 67 Управление качеством образования в вузе: проблемы, перспективные идеи и технологии: Мат-лы Междунар. научн. конф. Часть 1. // Под ред. С. К. Исламгуловой.
– Алматы: Университет «Туран», 2013.- 252 с.

ISBN 978-601-214-183-2

В сборнике представлены материалы участников Международной научной конференции «Управление качеством образования в вузе: проблемы, перспективные идеи и технологии», прошедшей на базе университета «Туран».

Адресуется руководителям организаций высшего образования, научным сотрудникам и профессорско-преподавательскому составу вузов, всем, интересующимся проблемами повышения качества образования.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-601-214-183-2

Коллектив авторов, 2013
© Университет «Туран», 2013

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

У. Ж. Алиев

СОВРЕМЕННОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОНЦЕПЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ

*Образование – это то, что остается,
когда мы уже забыли все, чему нас учили.
(Джордж Галифакс, XVIII в.)*

Любой человек, связывая свое профессиональное образование и профессиональную деятельность исключительно с университетами, наверняка, не раз думал и размышлял об университете как особом феномене, о его специфике в ряду других форм образовательных учреждений (академии, институты, высшие колледжи, высшие школы, высшие училища и др). Но в то же время ему не легко найти серьезные научные изыскания как в русскоязычной зарубежной, так и в отечественной литературе в этой области, за исключением либо самых общих юбилейно-справочных или односторонне исторических сведений о том или ином университете, либо размежеваний университета от других форм образовательных учреждений по чисто количественным параметрам (напр., по числу специальностей). Отдельные, порой весьма добротные исследования, но по **частным** вопросам университетского образования и науки «растворяются» в потоке научно-прикладных работ по вопросам (проблемам) **высшего образования вообще**. Тем самым, университетское образование как **система**, как **социальный феномен**, как **особый мир** теряет свою неповторимую **специфику** (хотя бы для постсоветских стран, для Казахстана в том числе) [1].

Исходя из этих обстоятельств и соображений ниже сформулированную (с девятью направлениями) тему в последнее время автор доклада выдвигает на свой страх и риск в качестве своеобразной перспективной **исследовательской программы** (по И. Лакатосу).

«Ядром» этой программы выступает, безусловно, ее величество обучающаяся молодежь университета (студенты, магистранты, аспиранты, докторанты), ее общий и профессиональный интеллект, креативность и духовность. И все то, **что** способствует формированию, развитию и реализации этого «ядра» («стержня» по В.Шукшину), есть не что иное, как **«вспомогательный» («защитный») пояс**, или «вынашивающая», взращивающая, оберегающая и обслуживающая его («ядра») структура. Основные «блочные» направления указанной темы (исследовательской программы) сформулированы следующим образом:

1. Мировая (национальная) история университетов и университетского образования, их роль в развитии человечества (отдельных обществ и стран).

2. Теория и типология, система и модели, структура и функции мирового университетского образования.

3. Практика университетского образования: мировые тенденции и региональные, национальные, индивидуальные особенности.

4. Взаимосвязь профессионального образования, профессионального научного исследования и профессионального воспитания в университетах: прошлое, настоящее и будущее.

5. Состояние и перспективы институционализации (формальные и неформальные институты) университетского образования: общемировые, региональные, национальные, индивидуальные аспекты.

6. Система партнерских отношений университета, в том числе межвузовских образовательно-научных коммуникаций: современное состояние, проблемы и перспективы развития.

7. Образовательные методики и технологии в университетском образовании: традиции и инновации, рациональность и эффективность.

8. Совершенствование систем жизнеобеспечения университета: кадровое обеспечение, организация, управление, финансирование, учебные здания, издательство, библиотеки, информационные службы, общежития, спортивно-оздоровительные комплексы, питание и др.

9. Система оценок и аккредитации (аттестации) качества современного университетского образования: общее особенное, объективное и субъективное.

Теперь постараюсь в тезисной форме хотя бы в общих чертах раскрыть эту тему (программу) по авторскому принципу «Сам породил, сам оживу». Начну с понятийного аппарата в виде ряда **ключевых слов**:

- **«Образ»** – вид, внешность, фигура, очертание, подобие, изображение, порядок, расположение, устройство чего-либо (В. Даль) [2].

- **«Образовывать»** (образовать) – ображать, давать вид, придавать образ; обхаживать, обтесывать, обдирать, выделять или слагать, составляя нечто целое. «Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учение образует ум, воспитание нравы». «Бог создал человека по образу и подобию своему» [3].

- **«Образование»** – деятельность по обучению и учению, в процессе которой формируется (образуется) **начальное, базовое и профессиональное знание** у обучающихся. «Образование есть то, что остается, когда все выученное уже забыто» - это часто цитируемое в прошлом, неизвестно каким великим человеком высказанное изречение любил повторять в свое время нобелевский лауреат по физике Макс Лауэ [4].

Примечание: Серьезными исследованиями (наукометрическими, социометрическими и собственно психофизиологическими) давно доказано, что через год у обучающихся остается лишь около 9% знаний, полученных от самого лучшего профессора. На этом фоне требование от студентов остаточного знания больше указанного выше порогового уровня по результатам так называемого ПГК (промежуточного государственного контроля), где этот уровень составлял 40% (от 120 баллов проходной балл 50), есть *нонсенс*. Это есть самый наглядный пример безграмотности тех, кто в свое время установил, а позже отменил этот злополучный ПГК со своим 40% уровнем остаточного знания. К слову, 9% остаточного знания есть, наверняка, то знание, которое и составляет подлинное образование, о котором мечтал тот же Макс Лауэ и может мечтать и обучающийся, и каждый уважающий себя преподаватель (профессор) университета.

- **«Университет»** – (от лат. «universitas» совокупность, общность) – высшее учебное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых предоставлена совокупность различных дисциплин (специальностей. – У.А.), составляющих основы научного (и ненаучного, напр., теологического. – У.А.) знания [5].

- **«Университетское образование»** – многопрофильное, фундаментальное высшее образование (высшее профессиональное знание), даваемое (точнее прививаемое) и получаемое в университетах.

Из этих базовых понятий проистекает множество производных терминов и понятий, например: объект, субъект (студент, магистр, доктор, ассистент, доцент, профессор и др.), предмет, типы (виды), системы, модели, структура (факультет, декан(ат) и др.), идеал, ценности, установки, стандарт, академическая свобода, миссия, функции, цель, задачи, результаты образования, в том числе университетского и т.д. Ряд из них «присутствует» в указанных выше направлениях работы конференции и специальное рассмотрение их не входит в задачу данного вводного доклада, но составляет предметное и проблемное поле самой конференции. Далее вкратце отмечу некоторые узловые моменты темы (программы) конференции по основным направлениям ее работы.

По первому пункту. Следует четко разграничить доуниверситетскую, собственно университетскую, смешанную (симбиозную) эпохи и системы образования. К доуниверситетским можно отнести, напр., школу Будды (Сиддхардха Гаутама, по прозвищу Шакья-Муни), школы Конфуция (имел 3 000 учеников) и Мо-цзы (У1-У вв. до н.э.), школу (беседы) Сократа, академию Платона, лицей (лицея) Аристотеля, риторическую школу Исократа, школы Иисуса Христа и пророка Мухаммеда, высшую Константинопольскую школу (У в.), академию Ханьлинь (Китай, VIII в.) и др.

Собственно университетская эпоха образования *формально* начинается с появления самого термина «*университет*», который был употреблен впервые в кодексе Феодосия II в 425 г., по отношению к указанной ранее высшей Константинопольской школе, которая получила *реальный* статус университета лишь в 848 г. Старейший в мире непрерывно действовавший вуз в виде университета (медресе), основанный в 859 году в городе Фес университет Аль-Карауин (Марокко), просуществовал до 1861 года. Позже, в XII-XV вв., было открыто множество ныне действующих университетов в Европе, а еще позднее – во многих других странах мира, в том числе в России (1724 г. Петербургский университет), и только в 1934 году в Казахстане (КазГУ им. С.М. Кирова, ныне КазНУ им. аль-Фараби) [6].

При этом нельзя забывать, что исторические корни казахстанского университетского образования уходят в советскую, та - в российскую, а она, в свою очередь, в прусскую систему университетского образования, имеющие и составляющие вполне определенные и четко выраженные теоретические основания последующих (в том числе современных и будущих) университетских образований.

По второму пункту. Ныне существующие университеты мира по критерию теоретических представлений об университете можно подразделить на следующие типы: преимущественно *«исследовательские»* (по теории и модели Вильгельма Гумбольдта и Фридриха Шлейермахера, Германия), преимущественно *«обучающие»* (по теории и модели кардинала Дж. Ньюмена, Франция), *«симбиозные»*: - обучающе-воспитательные (бывшие соцстраны), исследовательско-обучающие или обучающе-исследовательские (некоторые современные университеты). Их можно типологизировать (классифицировать) и по многим другим критериальным основаниям, напр., классические и неклассические, традиционные и современные, рутинные и инновационные. По организационно-правовому статусу в настоящее время в Казахстане функционируют три типа (системы) университетского образования: национальные, государственные, частные. По вопросу о типах университетов автор сторонник «симбиозного», а именно: «обучающе-исследовательско- воспитательского» типа.

В целом теория и типология, система и модели, структура и функции мирового и национального университетского образования нуждаются в серьезном уточнении и углублении, словом, во всестороннем переосмыслении с учетом вызовов и угроз современной и будущей эпох.

По третьему пункту. Реальная практика университетского образования на рубеже тысячелетий показывает, с одной стороны, наличие общемировых тенденций, куда можно отнести следующие: *а)* сближение общетеоретических представлений о роли и месте университетов в истории человечества; *б)* усиление взаимозаимствований как луч-

ших, прогрессивных, так и худших, регрессивных сторон в деятельности университетов различных континентов и стран; **в)** расширение процесса коммерциализации результатов научной деятельности университетов и др. С другой стороны, нельзя отрицать и региональные, национальные (точнее этнические), индивидуальные особенности университетского образования, оптимальный учет которых (на основе серьезных научных изысканий) не позволяет «сломя голову» копировать чужой, а порой самый что ни есть негативный в корне «забугорный» опыт и тем самым сохранять свою, в некотором роде, неповторимую этнонациональную культурно-цивилизационную специфику. В качестве примера можно привести японскую и китайскую системы университетского образования, в основе которых заложен этноменталитет этих стран. Впрочем, именно этот аспект проблемы университетского образования в Казахстане остается наиболее уязвимым в настоящее время.

По четвертому пункту. Взаимосвязь профессионального образования, профессионального научного исследования и профессионального воспитания в университетах через призму «прошлое – настоящее – будущее» остается, по сути, «головной болью» многих, даже, на первый взгляд, процветающих университетов и, в первую очередь, их учредителей и руководителей, осознают это они или нет. Если одно звено этой цепи укрепляется, порой ослабляется другое и наоборот. И пока трудно сказать об установлении желаемой *гармонии* (взаимосогласованности) между составляющими указанной «триады», да и еще с учетом возросших требований к коммерциализации университетских научных разработок в условиях усиления конкуренции (состязательности) между университетами в локальном, микрорегиональном, национальном, макрорегиональном и мировом масштабах. **Общим** результатом (итогом) такой гармонии по гласному и негласному представлению, как правило, является возглас (выражение-оценка) типа: «Да, он же выпускник университета!», «Он же с базовым университетским образованием!», «Университет есть университет!», «Я получил фундаментальное университетское образование» (а иногда с указанием конкретного университета, хотя это не совсем корректно) и т.д. Словом, гармоничный («калокагаты» как говорили древние греки) в подлинном смысле слова, выпускник университета и есть «продукт» такой взаимосогласованности.

По пятому пункту. Создание эффективных институциональных (формальных и неформальных) условий функционирования и развития университетского образования - задача, с одной стороны, межгосударственных и национальных государственных законодательных органов, органов государственного и общественного управления университетским образованием. При этом эти органы обязаны и должны

минимизировать «институциональные ловушки» (ИЛ), «институциональные дисфункции» (ИД), «институциональный хаос» (ИХ), «институциональный вакуум» (ИВ), «институциональный коллапс» (ИК), административные барьеры (АБ) для нормальной, цивилизованной, даже высококультурной деятельности всей системы университетского образования.

С другой стороны, это – миссия каждого отдельно взятого университета (его учредителей, попечителей, руководителей, сотрудников, ППС, обучающихся) со своими неповторимыми неформальными институциональными нормами – уникальными девизами и добрыми традициями, обычаями, культурами, нравами. Вот в чем целевая функция двух указанных выше субъектов университетского образования: официальных государственных органов по созданию и принятию не только и не столько рациональных, а сколько прогрессивных и эффективных нормативно-правовых актов, с одной стороны, и самих университетов по формированию и укреплению неформальных институтов, способствующих «быть, жить и развиваться университету(ам) как университет(ы)» – с другой.

По шестому пункту. Основной рычаг реализации высокой миссии университетов, в том числе научных принципов и концептуальных оснований подготовки кадров высшей квалификации для страны – это установление подлинной *системы партнерских отношений (ПО)* в образовательном пространстве, результатом которой является *синергетический эффект* образовательной деятельности страны в целом, включая университеты. В свою очередь, система ПО в образовательном пространстве состоит из трех блоков (Рисунок. 1).

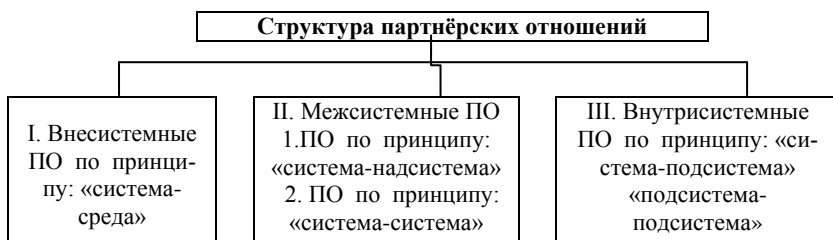


Рисунок 1 - Система партнёрских отношений в образовательном пространстве РК

Не вдаваясь в детали, лишь отмечу, что данная проблема в нашей республике на сегодняшний день по сути не осознана и не исследована, посему заинтересованного читателя любезно отсылаю к ряду своих ранее опубликованных работ по этой теме [7].

По седьмому пункту. Данное направление темы (программы) включает следующие вопросы: научные принципы и концептуальные основания образовательных методик и технологий; система наук, классификатор научных специальностей (кандидаты и доктора наук и отчасти РЮ) и номенклатура образовательных специальностей по каждой области университетского знания как научная основа методики и технологии подготовки кадров высшей квалификации; государственный стандарт образования и академическая свобода в обучении и учении; учебный план: типовой, рабочий; учебно-методический комплекс; учебная программа: типовая, рабочая, авторская; научная, ненаучная, учебная и учебно-методическая литература. Типы учебных дисциплин: общеобразовательные, общепрофессиональные, профилирующие; теоретические, прикладные, операциональные; общеобязательные, элективные и т.д. Методология, методика, технология обучения; единство и различие предметного, методологического, методического и технологического знания в процессе обучения и учения и преподавания учебных дисциплин [8]; методика использования ненаучных форм знания в университетском образовании и формирование *синергознания (метазнания)*. Диалектика (полилектика) использования традиционных и современных, рутинных и инновационных методик и технологий обучения и т.д. и получение «эффекта разнообразия». При этом необходимо четко разграничивать *рациональные* и *эффективные* методики и технологии обучения (например, тестовый метод *всегда* рационален, но далеко *не всегда* эффективен). Эту процедуру разграничения (что рационально, что эффективно) можно осуществлять и по многим другим параметрам университетского образования.

Вопрос: владеет ли весь преподавательский корпус современных университетов всем богатством (арсеналом) методолого-методико-технологического знания, умения и навыков университетского образования? Скорее нет, в силу ряда объективных причин (отсутствие специальных психолого-педагогических и методических курсов в программах их базового образования, а также курсов (институтов) повышения квалификации), а в большей части - субъективных причин (элементарное нежелание и лень ППС в самосовершенствовании, даже когда есть подобные курсы). Что делать? Вопрос по сути риторический. Скажу только следующее: университет по своему понятию и изначальной высокой миссии должен руководствоваться не авторитарной педагогикой (методикой, технологией), а *гуманистической педагогикой (методикой, технологией) сотрудничества и партнерства*.

По восьмому пункту. Каждая указанная в программе составляющая систем жизнеобеспечения университета в отдельности и целост-

ности настолько важны, что нет особой надобности в этом кого-то убеждать. На этот счет много сказано и написано. Тем не менее, остается еще много «белых пятен» в серьезном исследовании, понимании, решении и реализации соответствующих мер по каждому из них, а главное, таких целостно-системных мер, способствующих получению *синергетического эффекта* от них. В этом плане хочу осветить лишь одну острую проблему - кадровую. Особо негативно ощутимым для новейшей истории Казахстана является, как я считаю, отказ от традиционной (не всякое традиционное есть плохое и не всякое новое есть хорошее) системы подготовки кадров высшей квалификации - кандидатов и докторов наук. В этом вопросе идеальный вариант - это параллельные системы – традиционная (соискательство, аспирантура и докторантура) и «новая» (магистратура и РЮ), функционирующие на альтернативных принципах свободы выбора обучающимися.

По девятому пункту. В системе оценок и аккредитации (аттестации) качества современного университетского образования имеется множество проблем, связанных с диалектикой общего и особенного, объективного и субъективного, необходимого и случайного, международного и отечественного, государственного и общественного, внешнего и внутреннего, планового и «внепланового», содержательного (качественного) и формального (чисто количественного) и т.д. в этом важном деле.

Главными критериями уровня качества университетского образования, по моему мнению, являются: **а)** со стороны субъективной оценки - это собственное восприятие и самооценка степени реализации выпускником университета самого себя как специалиста; **б)** со стороны объективной оценки - это реальная востребованность государства и работодателей в данном конкретном выпускнике(ах) университета, получающая свое выражение в его (их) занятости (отчасти трудоустройстве); **в)** со стороны общегуманистической (общечеловеческой) духовно-нравственной оценки - иметь высшее (в данном случае университетское) образование, на что каждый имеет естественное право, и самореализация (самовыражение) своего интеллектуально-духовного потенциала, причем вовсе не обязательно по его базовой специальности и роду деятельности.

Вот несколько примеров по реализации пунктов **а)** и особенно **в)**. Буквально несколько лет назад японское правительство приняло решение о необходимости *каждому японцу* получить университетское образование. Еще раньше в 80-х годах прошлого столетия 82-летний японец поступил в Токийский университет и успешно завершил в 86-летнем возрасте и попал в книгу рекордов Гиннеса. На вопрос журналиста, почему он так поступил, тот ответил, что он просто выполнил

наказ отца, который считал своего сына очень способным и перед смертью *просил* его получить высшее образование. Однако выполнение отцовского завещания ему не удавалось до сих пор в силу ряда объективных причин.

Позже один американец в 2000-х годах в 98-летнем возрасте, став впервые студентом одного университета, окончил его в 102-летнем возрасте и тоже попал в книгу рекордов Гиннеса. И самый свежий и, казалось бы, шокирующий факт: 102-летняя китайка Ма Сюсиань в 2012 году пошла *в 1-ый класс средней школы*. И этот свой шаг она объяснила тем, что у нее не было возможности сделать это ранее в связи с необходимостью дать высшее образование и воспитание своим 9-ти детям и их потомкам. Вот так. Поистине, древний призыв «Век живи, век учись!» явно устаревает и, видимо, в будущем, уступит другому – авторскому девизу: *«Учись, пока жив!»*.

Впрочем, кто же из соотечественников войдет хотя бы в «Казахстанскую книгу рекордов» – *КИНЭС* (Казахстанский информационно-энциклопедический справочник) по этим и другим критериям образования? [9]. Эти рассуждения и наглядные примеры не то что позволяют, но и требуют пересмотреть некоторые явно устаревшие стереотипы (догмы) по поводу высшего и, в первую очередь, мирового университетского образования вообще, и казахстанского в частности. Словом, есть над чем серьезно подумать, например, над так называемой перманентной «оптимизацией» образовательных учреждений (по сути механическим сокращением количества частных вузов).

Вот, пожалуй, краткое основное содержание исследовательской программы современного и будущего университетского образования, каждый из блоков которой нуждается в детальном раскрытии в будущем.

Литература

1. Некоторое исключение составляет Первая международная конференция университетов стран СНГ и Балтии (МГУ им. М.В.Ломоносова 23-24 марта 2000 года). Тем не менее, и этот научный форум не избежал указанного выше недостатка, где рассматривается очень много вопросов, не имеющих отношения к собственно университетам. См.: Университеты и общество. Сотрудничество университетов на рубеже веков.//Материалы Первой международной конференции университетов стран СНГ и Балтии (МГУ имени М.В. Ломоносова 23-24 марта 2000 года). М. Издательство МГУ, 2001. См. так же: Инновационное развитие экономики России: роль университетов: III международная конференция. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Экономический факультет; 21-24 апреля 2010 г. Сб. Статей: Том 1/ Под ред. В.П. Колесова, Л.А. Тутова. Рыбинск. ООО «Офис 2000», 2010.
2. В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. М. «Русский язык», 1989, т.2, с. 613-614;
3. Там же, с. 613.
4. Макс Лауэ. История физики. М.,Госиздат. технико-теоретической литературы. М. 1956, с. 169.

5. Словарь иностранных слов. М.; «Русский язык» 1987. С.514.
6. О некоторых сведениях об истории университетов см.: Лопатникова Г.И. Документы по истории университетов Европы XII-XIУ веков. - Воронеж, 1973.
7. Алиев У.Ж. Образовательный сектор Казахстана в системе партнерских отношений. Сб. «Образовательная система Республики Казахстан на рубеже тысячелетий и роль партнерства в ее реформировании.//Материалы респ. научно-практической конференции 7-8 мая, 1999 г.; Алматы, Изд. университета «Туран», 1999; его же: «Система партнерских отношений в образовательном секторе Казахстана». Вестник университета «Туран», № 1-2, 1999.
8. Алиев У.Ж. «Образовательная технология: понятия и проблемы.// Сб. «Мировые образовательные технологии: основные тенденции, проблемы адаптации и эффективность»//Материалы республиканской научнометодической конференции 25-26 апреля 1997 г. - Алматы, Изд. университета «Туран», 1997; его же: «Индивидуальная образовательная технология как единство типического и личностного». Сб. «Современные индивидуальные образовательные технологии: опыт, обобщение, адаптация// Материалы республиканской научно-методической конференции 24-25 апреля 1998 г. - Алматы, Изд. университета «Туран», 1998; его же: Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель. Алматы НИЦ «Гылым». 2001 (2004 - переиздание), главы 1.2, 3.5; его же: «Образовательная технология: базовые понятия и проблемы»//Журнал «Современное профессиональное образование». Изд. колледж «Туран», №4, 2009.
9. Великолепная идея о создании КИНЭС (более чем по 10 рубрикам) принадлежит первому проректору университета «Туран», к.э.н., профессору *Тазобекову К.А.*, являющимся вдохновителем, организатором и главным редактором своего детища - Казахстанского информационноэнциклопедического справочника, который стал выходить ежегодно в издательстве университета «Туран», начиная с 1999 г. (см.: Казахстанская книга рекордов-1999 и далее. Казахстанский информационно-энциклопедический справочник. Алматы. Изд. университета «Туран»).

3. А. Мансуров

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

В современном мире мощь государства определяет научный, образовательный и технологический потенциал. Развитие науки является актуальной проблемой современного казахстанского общества. Наука – это сложный социальный институт и он теснейшим образом связан с развитием всего общества. Потому одной из приоритетных задач устойчивого развития Республики Казахстан является совершенствование системы образования и науки с учетом ошибок прошлых лет и мирового опыта в целом.

Наука в целом – это хорошо организованная система производства знаний, это своего рода бизнес с развитой инфраструктурой, четким планированием, сформировавшимися денежными потоками и жесткой конкуренцией.

В настоящее время активно проводятся мероприятия для решения масштабных задач развития казахстанской науки, поставленные Президентом Нурсултаном Абишевичем Назарбаевым. Деятельность казахстанских ученых направлена на решение актуальных проблем в области фундаментальной и прикладной науки. Можно отметить, что значительно увеличились денежные ресурсы, выделяемые на науку. Так, общий объем финансирования на научные исследования и разработки на 2012 г. составил – 46,6 миллиарда тенге (по сравнению с 2010 г. вырос в 2,7 раза), а в 2013 г. составил 49,8 миллиарда тенге [1]. Также можно отметить значительный рост финансирования системы образования. Несмотря на указанное, доля ассигнований на науку составляет в 2013 году 0,16 % от ВВП, в то время, как в развитых странах варьируется от 2,2 (Германия) до 5% (Израиль), в России 1,5 % [2]. Необходимо существенно увеличить финансирование на приобретение современных прецизионных аналитических приборов, а также на разработку прикладных исследований с созданием технологических производств.

За последние три года наблюдается системы образования более чем в 1,7 раза. Бюджет образования в 2012 году превысил 1 трлн. 376 млрд. тенге, что составляет 4,2 % ВВП (рисунок 1).

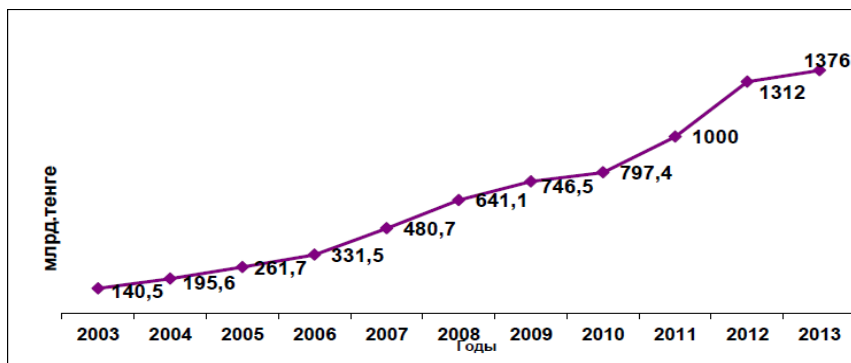


Рисунок 1 - Динамика финансирования системы образования Республики Казахстан (по данным агентства по статистике РК)

Как показывает практика, среди большого числа университетов страны, лидирующее положение занимает Казахский Национальный университет им. аль-Фараби. Прием на факультеты КазНУ им. аль-Фараби и ведущих ВУЗов страны, где всегда большой конкурс и где хотят учиться большинство абитуриентов, надо ограничить, привести в соответствие с возможностями материально-технической базы, лабо-

раторного обеспечения для нормального обучения. Другие абитуриенты могли бы обучаться в других университетах, где хорошая материальная база.

Прием в магистратуру и докторантуру Ph.D осуществлять в национальные университеты, где имеются научные школы. В региональные университеты проводить набор по целевой программе с обучением в национальных университетах.

В наше время, традиционная роль вузов, как передача обществу знаний в форме обучения и подготовки специалистов в большей мере становится явно недостаточной. Современный университет может и должен оказывать непосредственное влияние на развитие фундаментальных знаний практически нацеленных на инновации. Поэтому сегодня первостепенной задачей является развитие и поддержка фундаментальной науки и университетского образования. Развитие научно-исследовательской деятельности и научно-технического творчества студентов – неотъемлемая часть модернизации образования. Говоря о науке и образовании, нужно не забывать о роли образовательной науки. Отсутствие образовательной науки, даже при условии высоко финансирования, не сможет привести к значительным результатам. Эдукология, как одна из наук об образовании, изучающая общие закономерности организации, функционирования и развития сферы образования, недостаточно развита и ее реальное воздействие на образование несущественно [3].

Важным вопросом остается объединение науки и образования в университетах. Согласно опыту зарубежных стран, необходимо создавать научные центры на базе университетов. В данном контексте наглядным примером является Институт Проблем Горения. Научные сотрудники которого вовлекают в научную деятельность своих студентов и магистрантов.

Новая система подготовки научных кадров, внедренная Министерством образования и науки Казахстана, ориентирована на международные стандарты, согласно которым степень доктора наук можно получить лишь при очном обучении в докторантуре в течение трех лет. Несомненным достоинством данной системы является возможность стажировки в современных научных и университетских лабораториях зарубежных стран. Хотелось бы особо отметить, что большинство диссертаций казахстанских докторантов выполняются по актуальным проблемам естественных и гуманитарных наук. Однако как показывает статистика, данные по защите PhD весьма удручающие, по данным МОН РК завершили обучение 940 докторантов, из которых защитились – 230. Проблемы – 3 года является не достаточным для проведе-

ния глубоких научных исследований и как следствие отсутствие публикаций в журналах с импакт-фактором.

В последнее время, ежегодно в нашей стране на обучение принимаются 500 докторантов. Есть необходимость в увеличении количества докторантов, так как через 5-7 лет наступит нехватка. Для примера, в Ирландии с населением в 4 млн. человек, ежегодно на обучение принимают 700 докторантов, а в ближайшие 5 лет планируется удвоение их количества, согласно приоритетам страны, в числе которых развитие высшего образования и науки.

Одной из актуальных проблем для стран среднеазиатского региона отсутствие журналов с импакт-фактором. Прежде всего, необходимо выяснить, что такое импакт-фактор? Он является численным показателем важности научного журнала и публикуется в журнале «Journal Citation Report». В соответствии с импакт-фактором оценивают уровень журналов, качество статей, опубликованных в них. Положительными свойствами импакт-фактора является широкий охват научной литературы – индексируются более 8400 журналов из 60 стран, результаты легкодоступны и просты в понимании, журналы с высоким импакт-фактором обычно имеют более жесткую систему рецензирования, чем журналы с низким импакт-фактором.

Среди всех журналов, публикуемых в Казахстане лишь одно издание является рейтинговым (рисунок 2).



Только одно казахстанское издание – «Евразийский химико-технологический журнал» – входит в число рейтинговых журналов глобальной науки.

Выдержка из выступления Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на Форуме ученых Казахстана 01.12.2011г.

Рисунок 2 - Евразийский химико-технологический журнал

Также одной из важных проблем является развитие науки в регионах. И хотя у них нет соответствующего потенциала, можно было бы объявить региональную программу, где они могли бы подавать проек-

ты совместно с национальными университетами и академическими институтами, участие которых бы составляло не более 30%.

В настоящее время, экономический кризис затронул экономику всех стран мира. Казахстан – одно из немногих государств, которое экономический кризис затронул в меньшей степени. Однако Казахстан не может строить свою экономику лишь на экспорте нефти и минерального сырья. Поэтому необходимо развивать те отрасли, которые обеспечат конкурентоспособность Казахстана в будущем. Как показано на рисунке 3 уровень высшего образования и инновации являются составляющими глобального индекса конкурентоспособности.

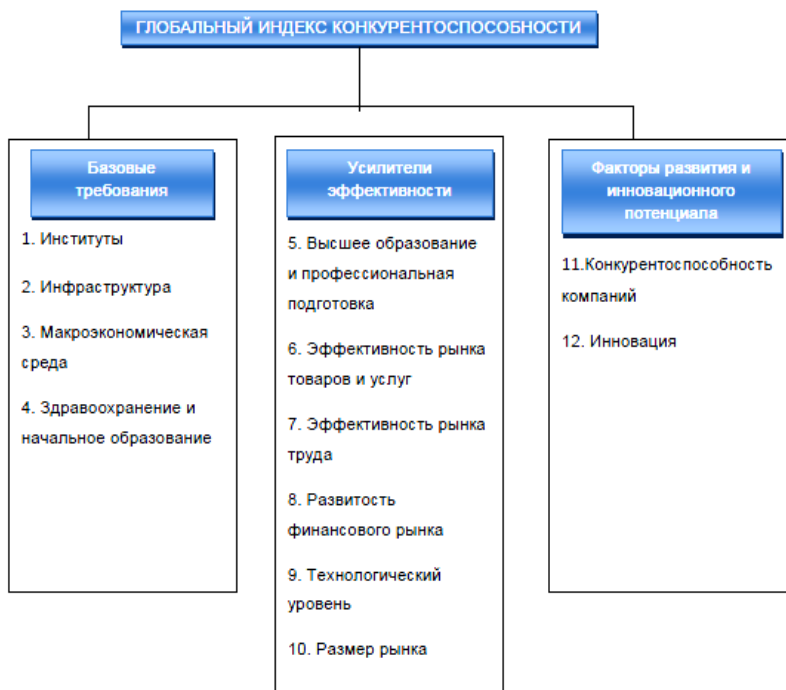


Рисунок 3 – Основные составляющие глобального индекса конкурентоспособности (источник: ВЭФ «Ежегодный Отчет о глобальной конкурентоспособности», 2012-213 годы)

Рассматривая проблему инновационного развития страны необходимо отметить важность интенсификации работ в области нанотехнологий. Интерес к нанотехнологии резко возрос в середине 90-х годов

прошлого века, что дало толчок к появлению новой междисциплинарной области в науке и технике, включающей в себя разделы химии, физики и биологии. Появились такие отрасли как: нанофизика, нанохимия, наноминералогия, наноинженерия, нанотехнологии и т.д. И в век интенсивного развития нанотехнологий, актуальной проблемой для казахстанского образования является отсутствие учебников, пособий, практикумов по нанотехнологиям. Необходимо активизировать деятельность по выпуску учебников и научно-популярных книг.

Также необходимо развивать международное сотрудничество путем организации международных конференций по актуальным направлениям науки, в том числе и нанотехнологии. Наглядным примером развития международного сотрудничества являются Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби и Институт Проблем Горения, являющиеся одними из организаторов ежегодных международных конференций (рисунок 4).



Рисунок 4 – Материалы конференций материалы Международных симпозиумов: «Физика и химия углеродных материалов//Наноинженерия» и «Горение и плазмохимия»

Организация международных конференций и симпозиумов необходима не только для развития и укрепления взаимосвязей между учеными Казахстана, но и для установления связей с ведущими учеными зарубежных стран. Развитие международного сотрудничества позволит студентам, магистрантам и докторантам Высших учебных заведений Казахстана проходить международные стажировки, участвовать в международных проектах и др.

Не стоит забывать и о роли школьного образования, интерес к науке необходимо прививать со школьной скамьи, и в этом вопросе важным является создание факультативов, конференций и семинаров для школьников, где будут рассматриваться достижения в области нанотехнологий, в том числе и достижения казахстанских ученых.

В заключение хотелось бы отметить, что роль высшего образования и науки в современном обществе поистине огромна. Загрязнения атмосферы, катастрофы на атомных станциях, повышение радиоактивного фона в результате испытаний ядерного оружия, озоновая дыра над планетой, резкое сокращение видов растений и животных все эти и другие экологические проблемы некоторые люди склонны объяснять самим фактом существования науки. Но дело не в науке, а в том, в чьих руках она находится.

Рассматривая перспективы будущего, хотелось бы отметить важность проведения «ЭКСПО-2017» в Казахстане. И как отметил глава нашего государства Н.А. Назарбаев в своем обращении, проведение «ЭКСПО-2017» в Астане является историческим событием. Ведь «ЭКСПО» это та площадка, где представлены все наиболее значимые достижения научного сообщества. Наша тема «Энергия будущего» является важной проблемой, решение которой стоит перед современным обществом.

Литература

1. Мансуров З.А. Некоторые вопросы организации науки // Труды II Международной научной конференции «Высокие технологии – залог устойчивого развития», 23-24 мая 2013, Алматы. - С. 8-12.
2. Гусейнов С. Бакинский вариант // Поиск. – 2013. – 39 (1269).
3. Карпенко М.П. Будущее высшего образования // Инновации в образовании. – 2013. - №8. – С. 5-12.

Т. В. Черникова

ОТ КВАЛИМЕТРИИ К РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ДИНАМИКА СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Анализ многочисленных публикаций по вопросам качества деятельности учреждений высшего профессионального образования позволяет обнаружить не только существенную разницу в предмете и средствах изучения явления, но также конкуренцию между авторами за право считать свое понимание качества образования наиболее верным. Несмотря на то, что чрезвычайно актуальный семь-восемь лет назад квалиметрический (измерительный) подход продолжает действовать в административных структурах вузов, помогая упорядочи-

вать и контролировать образовательную деятельность, альтернативные подходы к оценке качества образования в полной мере заявили о себе со страниц научно-педагогических изданий. Мы обозначаем их привычными терминами «средовой» и «компетентностный» и рассматриваем в данной статье как более перспективные по отношению к квалиметрическому.

Необходимость проведения сравнительного анализа трех подходов: квалиметрического, средового и компетентностного, – вызвана сходной ситуацией их внедрения в систему высшего образования. Задолго до того (или даже без того), как были приняты научные концепции, начиналась практическая реализация работы по оценке качества подготовки или, как это теперь происходит, оценки компетентности выпускников. Учреждения высшего профессионального образования по-прежнему уязвимы: между собой сравниваются институты, академии, университеты, работающие по различным моделям качества или в рамках различных трактовок профессиональной компетентности, как в целом, так и по отдельным компетенциям.

В соответствии со словарными трактовками понятия «качество», применимыми к сфере управления образованием, мы будем считать управление качественным, если оно отвечает совокупности свойств, признаков и требований, определяющих его достоинство, высокосортность. Качественное управление соотносимо с высоким уровнем профессионализма руководителя. Высокий профессионализм рассматривается как сочетание двух ведущих показателей, где первый – это развитая способность решать производственные задачи повышенной сложности, второй – приверженность нравственным ориентирам профессиональной деятельности [35].

Управление качеством образования в вузе с позиций квалиметрического подхода

Просматривая опубликованные работы по изучению качества высшего образования, мы обнаружили их условную принадлежность к содержательно различающимся группам в зависимости от понимания сущности качества. Мы рассматривали их как отдельные группы исследовательских традиций (подходов) к оценке качества образования.

Так, в одну большую группу были отнесены исследования, объединенной формулой «Качество образования – это количественная совокупность академических достижений обучающихся и условий обеспечения этих достижений». Это самая многочисленная группа исследований. Б.Е. Фишман [34] в своей докторской диссертации по педагогике описал модели оценивания работы образовательных учреждений в системах образования США и Канады, выполненных с точки зрения этого подхода. Таких моделей названо шесть. Знакомство с их содержанием показывает, что в отечественных работах по исследова-

нию качества образования они иногда анализируются не как объединенные общим подходом, а как рядоположенные, различные по содержанию.

1. «Модель контроля соответствия нормам». В данной модели предполагается, что если вуз соблюдает формальные требования по количеству учебных программ, кадровому составу, обеспечению образовательных дисциплин учебниками, если в вузе аудиторный и библиотечный фонды приведены в соответствие с численностью обучаемых и т.п., то это автоматически означает высокий уровень управления качеством.

2. «Модель выходного контроля». Она сконцентрирована на отдельных параметрах результата, в частности, на академической успеваемости. Система контрольных замеров позволяет отслеживать и корректировать качество.

3. «Модель контроля достижений». Для сравнения качества деятельности различных вузов применяется система показателей, связанных с приростом качества. Сравниваются только сопоставимые достижения в динамике, прогресс по каждому обучаемому суммируется.

4. «Модель с использованием данных о процессе обучения». Наиболее известный ее вариант – так называемая «Модель пяти факторов». Изначально считается, что образовательное учреждение работает качественно, если по итогам количественных замеров окажется, что в нем: 1) сильное административное руководство; 2) благоприятный внутренний климат; 3) ориентация на базовые академические достижения; 4) фасилитирующая позиция преподавателей, ожидающих от студентов и слушателей более высоких результатов («эффект Пигмалиона»); 5) система налаженного текущего контроля за учебным процессом (посещаемость, своевременное предоставление отчетности по учебным курсам и т.п.).

5. «Модель “от достигнутого”». В ее основе лежит предположение о том, что изменения в темпах развития обучаемых достаточно адекватно характеризуют качество работы образовательного учреждения. При этом учитывается влияние начальных способностей, в том числе данных о вступительных показателях: различные вузы (и факультеты внутри одного вуза) имеют разную «планку» показателей, различный конкурс при поступлении.

6. «Модель измерения изменений в достижениях образовательного учреждения». Качество деятельности вуза оценивается исходя из сменяющего друг друга состава студентов всех курсов, сравниваемых по годам (напр., по параметрам: повышение конкурса при поступлении, качество выпускных квалификационных работ, востребованность и трудоустройство выпускников и др.). Считается, что такой подход позволяет оценить влияние тех изменений, которые действительно являются заслугой вуза.

В качестве серьезного ограничения для применения квалиметрического подхода к управлению качеством высшего образования следует признать преимущественную ориентацию на интеллектуальные показатели профессиональной подготовки. Социальные аспекты высшего образования и показатели индивидуально-личностного развития студентов остаются за пределами внимания исследователей и администраторов, хотя на самом деле являются главными показателями результативности деятельности высшей школы.

Следует признать, однако, что широкое распространение «моды» на измерение качества образования в российских вузах дало возможность провести апробацию различных оценочных систем. Разработано множество технических процедур, и научно-практические конференции последних лет позволили убедиться в изобретательности их авторов и добросовестности исполнителей. Опыт деятельности отделов и центров по оценке качества показал, за что прошедшее в трудоемких измерениях время прорыва в самом-то качестве высшего образования не произошло. Дело в том, что российские квалиметрические разработки в сфере оценки качества высшего образования, появившиеся в результате освоения средств европейских фондов и грантов, были ориентированы на принятую на Западе техническую систему контроля качества ISO–9000. Известно, что она эффективно действует в устоявшихся, стабильно функционирующих системах. К сожалению, она оказалась практически непригодна для образовательных систем, находящихся в режиме реформирования, становления и уж тем более инновационного преобразования. Это подтвердили результаты, полученные в рамках «Program for International Student Assessment – PISA»: высшие достижения в образовании при сравнительных международных исследованиях оказались недоступными для российских студентов [22].

Управление качеством образования в вузе с позиций средового подхода

Процедуры количественной оценки качества высшего образования давали в большинстве случаев противоречивые результаты на разных выборках респондентов. Оказалось, что число выставленных баллов может сильно зависеть от преходящих ситуативных факторов, в том числе от наличия повода для личной радости или обиды в связи с событиями по месту учебы или преподавания. Управление порой сводилось к завуалированным инструкциями делать приписки, чтобы получить более высокие показатели. В связи с этим возникали препятствия для планирования управленческих действий по поводу улучшения качества профессионального образования. Тем не менее в тех вузах, где меньше думали о формальной стороне качества и больше о содержательной, выбирались и/или модифицировались модели оценки каче-

ства образования, направленные на обеспечение благоприятного социального (средового) фактора.

Образовательная среда учреждения высшего профессионального образования, согласно серьезным научным исследованиям И.М. Улановской [32], рассматривается как целостная качественная характеристика внутренней жизни учреждения, которая:

а) определяется конкретными задачами, которые вуз ставит и решает в своей деятельности (относительно результата учебной, учебно-исследовательской, научной, рекреационной деятельности);

б) проявляется в выборе средств решения поставленных задач (учебные программы, внеучебная активность, стиль взаимоотношений, материально-техническое оснащение, в том числе интерьер);

в) содержательно оценивается по эффекту интеллектуального (академические достижения), личностного (самооценка, притязания, тревожность, мотивация) и социального (межличностный и деловой статус, ролевой веер, профессиональная идентичность) развития обучающихся, которого она может максимально достичь.

Известные модели оценки и развития качества образования [34] распределены нами по трем описанным ниже группам.

В первую из них условно были объединены традиции управления качеством высшего образования, которые отвечали утверждению: «Качество образования – это оптимальное сочетание учебных курсов, часов учебного плана, набора программ и профессионализма преподавателей в их создании и реализации». О качестве деятельности образовательного учреждения судили по степени академичности образовательной среды. Итоговый вывод делали на основе данных об обеспеченности новейшими программами, учебными пособиями, о возможностях получения дополнительного образования с учетом степени его востребованности на местном рынке труда. Гораздо меньше внимания при этом было посвящено тому, чтобы оценить и количественно просчитать результат реализации этих программ.

Пафос второй группы исследований качества высшего образования выражался лозунгом «Качество образования – это психологический климат образовательного учреждения». О качестве свидетельствовала благоприятность образовательной среды и удовлетворенность обучаемых своим пребыванием в стенах вуза, имеющего, как правило, развитую воспитательно-рекреационной инфраструктуру. Ее направленность состояла в заботе о физическом (столовая, тренажерные залы) и психологическом (служба социально-психологической помощи, конфликтные комиссии) здоровье студентов, открытии для них новых возможностей познания (например, экскурсионных), предоставлении пространства для дружественного общения и развития способностей (клубы по интересам), открытии благоприятных жизненных

перспектив (помощь вуза в трудоустройстве, стартовое карьерное сопровождение).

Третья группа исследований по проблемам качества образовательной деятельности имела общую ключевую идею «Качество образования – это эффективность работы учреждения по содействию успешной социализации выпускников». Качество в этом случае трактовалось как нормативная результативность образовательной работы, направленной на подготовку выпускника к успешному переходу в новые социальные институты: профессиональные, семейные, национальные, правовые и гражданские. О качестве работы вуза с точки зрения такого понимания судили по наличию в его стенах молодежных бирж труда и организации доступного дополнительного образования, направленного на индивидуализацию профессиональной подготовки. В штате таких вузов имелась, как правило, должность проректора по воспитанию и общественным связям, который организовывал посредническую работу по линии «вуз – местный рынок труда».

С введением компетентностного подхода изменению подлежали, прежде всего, взаимоотношения между вузом, с одной стороны, и обществом, государством, профессионально-производственными институтами – с другой. Свое опасение (и небезосновательное) по поводу внедрения в образование компетентностного подхода высказал В.И. Слободчиков, причисляя этот подход к числу научно-технологических, игнорирующих потребности, интересы, запросы субъекта получения образования. «Подневольная угодливость разным административно-политическим силам», как полагает автор [29, с. 11], через эвфемизм «образовательные услуги» лишает высшее образование инициативы в разработке стратегических целевых ориентиров образования.

Мы разделяем тревогу В.И. Слободчикова по поводу превращения понятия «компетентность» в очередную «сладкую идеологему» из-за отсутствия в компетентностном подходе прямого ответа на вопросы о субъекте, предмете, специфике профессионального образования и развития [29, с. 12]. Более того, надежды на «компетентный» разворот образования к личности выглядят иллюзорными, когда речь идет о массовом проявлении отрицательной динамики профессионального выбора в сторону прагматической целесобразности из-за повышения в социуме доминант престижности, высокого социального статуса, материального достатка при игнорировании интересов, предпочтений и склонностей личности. Как было обнаружено в исследовании Ю.Е. Смирновой, по мере взросления у молодых людей эмоционально-положительное отношение к ситуации выбора профессии (в девятом классе) сменяется на неопределенное (в одиннадцатом классе) и эмоционально-отрицательное (на первом курсе вуза) [31]. Вероятнее всего, что именно этим также обусловлено (и вызывает тревогу) снижение ценности творческого труда. Если в исследованиях

О.К. Крокинской, Г. Вольфа и В.Е. Семенова, проведенных в 1990-е годы в г. Санкт-Петербурге, указывалось на то, что ценности творческого труда и интересной работы неожиданно сдвинулись с первых мест (тогда казалось, что временно), то у юных современников они стабильно находятся на последних позициях.

Управление качеством образования в вузе с позиций компетентностного подхода

С начала обсуждения концептуальных предпосылок для разработки и реализации компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования были скорректированы задачи, связанные с управлением качеством. Ключевыми задачами повышения качества образования высшей школы было предложено рассматривать следующие три [10]: во-первых, потребовалась теоретическая разработка и практическое внедрение модели обеспечения качества образования, которая бы была ориентирована на формирование компетентности; во-вторых, предстояло изменить системы текущей и итоговой оценки качества с целью привлечения к работе субъектов образования и передачи им ответственности за использование полученных данных оценки; в-третьих, следовало переориентировать образовательный процесс с учебника на социальный запрос со стороны практики.

Признанный в высшей школе компетентностный подход к разработке содержания профессиональной подготовки бакалавров и магистров обязывает согласовывать перечень требований к выпускникам с критериями оценки деятельности работающих специалистов. К сожалению, такого рода работа затруднительна сразу по нескольким причинам.

Первую обозначил один из инициаторов компетентностного подхода к организации образовательной практики Дж. Равен. Он подчеркивал, что «причиной того, почему обучение, ориентированное на развитие компетентности, не получило повсеместного распространения, служит тот факт, что мы слишком мало делаем для разъяснения целей такого обучения» [23, с. 220]. Кстати говоря, работы первых приверженцев компетентностного подхода – американских исследователей – появились во второй половине 60-х г. XX в., и уже в 70-х г. в работе О. Макклиланда прозвучали аргументированные призывы изменить принятую в США систему рубежного тестирования интеллекта на тестирование компетенций [39].

Сравнивая вузовскую и постдипломную системы обучения, Дж. Равен находил в последней больше возможностей для формирования профессиональной компетентности, чем в обучении студентов. Работающие профессионалы озабочены не получением высокой оценки, как студенты, а ответственны за свое образование как фактор повышения профессиональной успешности; они обладают словарем

профессиональных понятий и могут ясно обозначить свои цели, чувства и ожидания по поводу повышения квалификации по профессии; процесс обучения конкретизируется благодаря вариативности деятельности учреждений, в которых работают обучаемые; принимается во внимание осознание профессионалами собственной значимости и своих возможностей влиять на широкие социальные факторы, выполняющие обязанности на своем рабочем месте, требующем неуклонного повышения квалификации. Все это практически отсутствует в системе профессиональной подготовки студентов, бакалавров и магистров.

Другим препятствием на пути введения компетентного подхода станет, несомненно, отсутствия единой теоретической базы для проектирования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [1]. Современные научные трактовки понятия «профессиональная компетентность» чрезвычайно многообразны и порой противоречивы. Например, С.Г. Вершловский [5] и Ю.Н. Кулюткин [17] рассматривали данное явление как характеристику личности. В.Ю. Кричевский [15] принимал за компетентность реализацию профессиональных функций руководителя, а В.А. Сластенин [28] – синтез коммуникативных, конструктивных и организаторских умений. Как резонанс различных точек зрения на существо проблемы, современные авторы интерпретировали изучаемое явление, делая уклоны то в сторону общей совокупности знаний, то в сторону предвидения последствий своих действий, основанных на профессиональных знаниях [24]. Другие ставили акцент на умениях и опыте практического использования знаний. Так, Г.Г. Левитас [18] свое понимание компетентности основывал на знании способов преобразования действительности, Г.К. Селевко [25] – на общей способности и готовности к деятельности по результатам приобретенных знаний и опыта в процессе трудовой социализации человека.

Таким образом, заложенные в стандартах высшего образования группы компетенций требуют дополнительного научного обоснования по причине вариативности оснований для их выдвижения, но главное – по причине многозначности трактовок ключевого термина «профессиональная компетентность». Представляется важным, чтобы в системе научного обеспечения учебно-методической деятельности каждого вуза теория компетентного подхода была обоснована и четко представлена. Важность такого рода деятельности связана с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке на современном этапе ее развития наметились, по меньшей мере, пять различных линий понимания сущности и структуры профессиональной компетентности в зависимости от исследовательских приоритетов авторов. Применительно к опыту разработки систем управления качеством с позиций компетентного подхода рассмотрим различные варианты трактовки понятий

профессиональной компетентности и вариантов ее структуры (перечня отдельных компетенций).

Первую линию научного поиска составили исследования, которые ориентированы на изучение и развитие компетентности как знаниево-информационной основы успешной профессиональной деятельности.

В числе исследователей этой группы приоритетное место занимает представитель ленинградской научной школы Н.В. Кузьмина [16], которая одной из первых в мире придала профессиональной компетентности статус научной проблемы. В предложенный Н.В. Кузьминой перечень компетенций вошли: одна специальная (в области преподаваемого предмета), две общепедагогические (методическая – в области способов формирования знаний и умений через анализ деятельности и приемы решения задач обучения; и педагогическая – как проявление общей склонности к учебной или воспитательной деятельности) и три психологические (социально-психологическая – в области коммуникативных средств преподавания и построение учебных отношений; дифференциально-психологическая – в области мотивов, способностей, направленности личности обучаемых; аутопсихологическая – в области рефлексивной оценки достоинств и недостатков собственной деятельности и личности). В русле заложенной Н.В. Кузьминой традиции выполнены работы современных исследователей по изучению психолого-педагогической [12; 13; 38], коммуникативной [6; 26] и аутопсихологической [27] компетенций учителей, преподавателей вузов, руководителей.

Современный исследователь И.А. Колесникова [11], именуя компетентностью готовность решать профессиональные задачи определенного класса, подчеркивает приоритетность ее знаниевого компонента. Продолжая начатую Н.В. Кузьминой линию исследования, И.А. Колесникова в структуре профессиональной компетентности выделяет: ориентацию в предметной области, системное восприятие производственной реальности; владение педагогическими технологиями, способность продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом; умение обобщить и передать свой опыт другим; личностно-гуманную ориентацию.

Несмотря на то, что когнитивная составляющая, начиная с Н.В. Кузьминой, признается указанными авторами как стержневая в структуре компетентности, они обнаруживали ограничения в своем видении и явно выходили за обозначенные ими рамки.

Вторая линия исследований фокусировалась на отождествлении компетентности с квалификационными характеристиками специалиста, профессионально важными качествами для работы в какой-либо отрасли производства или социальной сферы. Профессиональная компетентность работника отождествлялась с понятием «функциональная компетентность» личности.

А.К. Маркова [21] представила свою трактовку профессиональной компетентности через интегрированное понятие профессионализма, который проявлялся в: а) индивидуализированных профессионально-педагогических характеристиках; б) психологических позициях и установках; в) личностных особенностях и качествах. Перечисленные характеристики (которые можно рассматривать как отдельные компетенции) являлись собой, по А.К. Марковой, результат деятельности субъекта и складывались в общую объективную картину компетентности профессионала. Сходным образом А.И. Жилина анализировала профессиональную компетентность руководителя системы образования. Она рассматривала ее как «интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность» выполнять трудовые функции в изменившихся условиях в соответствии со служебным статусом [7, с. 12]. Например, в качестве основных элементов профессиональной компетентности руководителя назывались способность и готовность к управленческой деятельности и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эту деятельность. В это же время один из представителей этого направления, М.И. Лукьянова [20], в качестве системообразующего элемента компетентности в образовании рассматривала такие профессионально значимые личностные качества, как гибкость, эмпатию, способность к сотрудничеству, эмоциональную привлекательность.

Таким образом, в рамках второго направления исследований профессиональной компетентности разрабатывались конкретные практические рекомендации по формированию заданных качеств профессионалов или их коррекции в процессе осуществления деятельности. Особое значение им придавалось в условиях изменения статуса человека, выдвигаемого на руководящую должность.

Третья линия исследований была посвящена профессиональной компетентности как интеграции деятельностного и личностного опыта. Этот опыт не сводился к набору знаний и умений, а представлял собой целостное восприятие профессиональной ситуации и выбор адекватных средств для ее изменения. Компетентностный подход принимался авторами в качестве одного из методологических оснований для решения проблемы выбора целей, содержания и технологий профессиональной подготовки. Именно с этих позиций В.Н. Введенский [4] рассматривал структуру профессиональной компетентности по уровням ее сформированности: узкий (сформированность производственных операций); достаточный (сформированность ключевых навыков профессиональных действий) и широкий (сформированность операциональных и ключевых умений и их креативное применение). От руководителя образовательного учреждения ожидался широкий уровень профессиональной компетентности.

Наибольшую приверженность компетентностному подходу с позиций сочетания деятельностной и личностной составляющей, при некоторых разногласиях в трактовках, продемонстрировали В.А. Болотов, В.В. Сериков и А.В. Хуторской. Общность понимания ими научного феномена заключалась в том, что они рассматривали профессиональную компетентность как способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации [2], или как владение совокупностью знаний, умений, навыков, способов деятельности, включающих личностное отношение [9]. Однако, если о наличии компетентности, в том числе профессиональной, А.В. Хуторской предлагал судить на основе заимствованной в Европе структуры-сетки из семи ключевых компетенций, то В.А. Болотов и В.В. Сериков исследовали механизмы их реализации через личностные функции. Табл. 1 иллюстрирует предпринятую нами попытку соотнести две авторские позиции. Специального внимания заслуживают не обеспеченные механизмами реализации в учебном процессе ценностно-смысловая и информационная компетенции.

Таблица 1- Соотношение ключевых компетенций и механизмов их реализации

Ключевые компетенции (по А.В. Хуторскому)	Механизмы реализации (по В.А. Болотову, В.В. Серикову)
1. Ценностно-смысловая	–
2. Общекультурная	Выполнение социальных ролей гражданина, семьянина, горожанина, избирателя и др.; законопослушность и общественная активность
3. Учебно-познавательная	Познание и объяснение явлений; освоение современных технологий
4. Информационная	–
5. Коммуникативная	Осуществление людьми взаимоотношений, основанных на этических нормах и адекватной самооценке
6. Социально-трудовая	Выполнение социальной роли профессионала и работника
7. Личностного самосовершенствования	Забота об уровне своего профессионализма и готовность к постоянному его повышению

Обнаруживается декларативность первой и четвертой из заимствованных в западной культуре ключевых компетенций. Не обеспеченной в плане технологических средств в системе подготовки в высшей школе представляется ценностно-смысловая компетенция (т.к. легко симулируется) и информационная (не разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты; должностными обязанностями по данной компетенции наделена специальная группа людей – инженерные кад-

ры системных администраторов). Тем не менее, теоретические разработки в области профессиональной компетентности как интеграции деятельностного и личностного опыта оказались наиболее плодотворными в регионах с традициями лично ориентированного образования.

Четвертая линия исследования научного феномена профессиональной компетентности задавалась комплексом социальных требований к качеству деятельности и ее исполнителям. Основное проявление высокого качества ожидалось в конкурентоспособности, которая рассматривалась как индикатор профессиональной компетентности личности начинающего свою деятельность профессионала.

Утвержденные требования к выпускнику учреждения профессионального образования [14] фокусировали внимание профессорско-преподавательского состава на мобилизации личностного потенциала как ресурса обретения высокого профессионализма. Конкурентоспособность выпускника на рынке труда, его готовность к эффективной работе по специальности прогнозировалась на основе сформированности у него к моменту получения профессионального образования: а) индивидуальной системы обретения знаний, упорядочения и пополнения профессиональной информации; б) самостоятельности и рациональности в организации самообразовательной работы; в) ценностном отношении к социокультурным явлениям современности и культурно-историческому наследию; г) высокой продуктивности и креативности в сфере профессиональной деятельности, производственных и в целом социальных отношений.

Исходя из требований модернизации, профессиональная компетентность специалиста должна проявляться в предметной и личностной сфере через четыре базовые профессиональные компетенции (табл. 2).

Проведенный анализ понятия «компетентность» в контексте профессиональной подготовки будущих и повышения квалификации работающих специалистов показал, что данное явление в образовательной практике выступает в качестве центрального понятия. Компетентность, во-первых, предметна, и в качестве предмета выступает профессиональное образование и, соответственно, уровень профессионализма. Во-вторых, понятие компетентности имеет своим содержанием продуктивную активность профессионала.

В-третьих, компетентность предполагает достижение заданного результата. Наконец, в-четвертых, компетентность имеет интегративную природу: она не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но включает их в себя.

Пятая линия исследований профессиональной компетентности успешно начата В.В. Шадриковым [37], М.М. Кашаповым [8] и руководимыми ими научными коллективами. Профессиональная компе-

тентность представлена как способность преобразовывать свои знания и профессиональные действия таким образом, чтобы решать конкретные профессиональные задачи со стабильно гарантированной успешностью.

Таблица 2 - Особенности проявления компетенций в профессионально-предметной и профессионально-личностной сферах

Компетенции	Проявление компетенций в профессионально-предметной сфере	Проявление компетенций в профессионально-личностной сфере
1. Индивидуальная система приобретения и пополнения знаний	Сформированная ориентация на овладение способами обучения и повышения профессиональной квалификации	Интерес к профессиональной деятельности, наличие мотивов и склонностей к ее освоению
2. Самостоятельность и рациональность	Качественная предметная подготовка, ориентированность в направлениях совершенствования основного и дополнительного образования	Коммуникативно-волевые средства овладения содержанием деятельности в условиях групповой и индивидуальной работы
3. Ценностное отношение к культуре, истории и современности своей страны	Гражданственность поведения, высокая социальная сознательность в труде, определение своего места как профессионала в системе общественных отношений	Индивидуальные смыслы и ценности профессионального труда
4. Продуктивность и креативность	Владение способами реализации профессиональной деятельности, непрерывное развитие профессионализма	Сформированность профессионально-личностной позиции, трансляция ее в социальных формах; рефлексия профессиональной практики как творческого процесса развития личности

Позиция автора статьи примыкает к позиции теоретиков данной линии исследования. Профессиональная компетентность есть интегративная характеристика личности как субъекта собственной профессиональной деятельности, способного организовать процесс профессионально-личностного саморазвития. Профессиональная компетентность специалиста, отвечающего за качество образования в вузе, предполагает высокий уровень владения средствами управления и организации самоуправления [3; 35; 36]. Когда речь идет о квалифицированном во всех отношениях управлении качеством деятельности учреждения высшего профессионального образования, то прежде всего имеются в виду четыре его важнейших характеристики. Это,

во-первых, владение руководителем образовательной ситуацией в контексте местных, государственных условий функционирования вуза и мировых тенденций образовательного развития;

во-вторых, создание образовательной среды, обеспечивающей благоприятный психологический климат и способствующей развитию всех субъектов учебно-воспитательного процесса;

в-третьих, организованную структуру управления с привлечением общественности, способствующую успешному функционированию и развитию образовательного учреждения;

в-четвертых, построение работы руководителя с учетом стартовых возможностей организации и своих профессионально-личностных ресурсов, с привлечением эффективных технологий, организацией мониторинга их применения, постоянного усиления результативности.

Далее в тексте представлена табл. 3, в которой размещены сравнительные показатели, относящиеся к пяти стратегиям реализации компетентностного подхода в образовании.

Сравнение проводится по семи показателям: 1) цель и направленность образования; 2) приоритетные методы обучения и оценки; 3) предполагаемый результат; 4) требования к преподавателю; 5) требования к студентам; 6) достоинства; 7) трудности реализации.

С позиций пятой исследовательской линии в рамках компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию представлена восьмивекторная модель управления качеством, из-за особенностей ее графического изображения получившей название «Штурвал» [36]. Общая компетентность рассматривается как совокупность восьми частных компетенций в управлении: 1) ресурсным обеспечением; 2) здоровьесбережением; 3) учебно-воспитательной работой; 4) информационно-технологическим обеспечением; 5) экспертной и координационной деятельностью; 6) проектной деятельностью; 7) основанном на принципах диалога взаимодействии; 8) развитием личности субъектов образовательного процесса.

Указывая на ущербность существующих и складывающихся ориентиров в образовании, В.И. Слободчиков [29] обращал внимание на то, с чем связывался до сей поры результат образования. Это либо сумма знаний, умений, владений (кстати, так и оставшихся в текстах программ учебных дисциплин по новым ФГОС с учетом компетентностного подхода в образовании), либо список квалификационных требований, либо перечень личностных характеристик специалиста профессионального труда, либо неупорядоченная совокупность компетенций в их вольной околонучной трактовке.

Таблица 3 - Направления реализации компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию

Содержание подхода	Знаниево-информационный	Квалификационные характеристики специалиста	Личностный и деятельностный опыт	Социальные требования конкурентоспособности	Способность к преобразованию (трансцендирование) субъектом знаний и опыта
Показатели					
Цель и направленность образования	Осведомленность, исследовательские умения (МГУ)	Ориентация на содержание труда по профессии и требования к специалисту (вузы Минобороны)	Широта поверхностных знаний, стихийная общественная направленность деятельности (личностно-ориентированное образование)	Состоявшийся профессионал, способный самостоятельно повышать квалификацию (требования со стороны работодателей)	Подготовка в контексте сфер применения полученного образования (антропологический подход к образованию)
Приоритетные методы обучения и оценки	Академическая упорядоченность, классические формы организации учебных занятий; строгая формализованная отчетность	Близость учебного материала содержанию профессионального труда	Активные методы обучения, развивающие функции личности	Занятия по типу творческих мастерских	Проектно-аналитические, направленные на вхождение личности в культуру профессионального труда
Предполагаемый результат	Осведомленность в профессиональной специализации, <i>сумма знаний, умений, владений</i>	Легкость профессиональной адаптации на рабочем месте, соответствие квалификационным требованиям	Личностные характеристики как атрибуты профессионального труда: спонтанная эрудиция, коммуникация, владение функциями организатора	Упорядоченная совокупность компетенций креативного субъекта деятельности	Субъект собственной профессиональной деятельности, способный организовать процесс профессионально-личностного саморазвития
Требования к преподавателю	Непрерывное пополнение знаний, умение работать в науч-	Знание производственной сферы и успешный практиче-	Владение активными методами, высокая контактность, лич-	Организатор, «креативный директор»	Ответственный работник и «генератор идей»; фасилитатор

	ных коллективах	ский опыт	ностная привлека- тельность		по передаче ценност- ного отношения к профессиональной деятельности как одной из сторон жиз- ни
Требования к студентам	Получение знаний и их репродукция, общая эрудиция, деловая коммуника- ция	Развитие производ- ственных функций, подчинение лично- сти получению вы- сокой профессио- нальной квалифика- ции	Вовлеченность в учебно-социальные отношения	Самоорганизация учебной работы	Личностная зрелость, высокая саморегуля- ция, готовность к сотрудничеству с преподавателем по развитию своих спо- собностей
Достоинства	Приоритет научно- сти, академичность	Целевая подготовка на конкретное произ- водство, освоение корпоративной куль- туры в сфере труда	Имеются предпосыл- ки для успешного жизнеустройства выпускников за счет активной контактно- сти	Характеристика выпускника как субъекта професси- ональной деятель- ности	Предпосылки форми- рования субъекта собственной деятель- ности
Трудности реализации	Реализация возможна при высоком уровне школьной подготов- ки абитуриентов; могут быть реклама- ции с рабочих мест выпускников отно- сительно их практи- ческой подготовки	Дается узкая профес- сиональная направ- ленность в ущерб общей осведомлен- ности, эрудиции, кругозора	Может быть слабость предметной подго- товки, поверхност- ный характер полу- ченных знаний	Реализация возмож- на при высокой учебно- профессиональной мотивации абитури- ентов	Опора на ожидаемый высокий уровень личностной зрелости, «эффект Пигмалиона»
Ранг выборов магистранта- ми	IV (17,58)	V (16,02)	III (19,14)	II (20,70)	I (26,56)

Заявленные притязания на управление качеством в рамках квалиметрического и средового подхода не предполагают, что в результате так называемого управления произойдут положительные изменения. Динамики как таковой не ожидается, она не заложена в модель исследуемого явления. Это же в полной мере относится к четырем из пяти линиям исследования проблем компетентностного подхода к повышению качества высшего образования.

Анализируемая нами система «компетентностного» образования находится в фокусе гуманитарной парадигмы и антропологического подхода. Исследовании проблем образования предпринимается с целью его качественного совершенствования. Гуманитарная парадигма исследования выдвигает на первый план способность человека решать производственные задачи, основываясь на убеждении в своей самоэффективности, на мотивации достижений, личностном опыте, гуманистических ценностях, смысловторчестве, ответственности, автономности. Заложенные в этой системе целевые ориентиры призваны обеспечить такое положение, когда формируются не знания и не профессиональные умения, а сам человек как субъект своего познания и опыта.

Анализ различных подходов к пониманию феномена «профессиональная компетентность» дает основание утверждать, что, к сожалению, многие из них недостаточно ориентированы на гуманитарную парадигму образования, которая выражается, согласно формулировке В.И. Слободчикова [30], в принятии человекоориентированной, антропологической парадигмальной установки «человек–культура» как базовом основании для разработки средств оценки и развития профессионализма. Справедливы сетования, что несмотря на то, что «антропологический принцип является наиболее адекватным разнородной целостности человека – субъекта сознания и деятельности и вместе с тем уникальной индивидуальности», имеются трудности перехода «от деклараций к реальному исследованию механизмов целостного развития человека во все полноте его структуры» [19, с. 35].

Проектирование авторизованных систем управления качеством в учреждении высшего профессионального образования

Учитывая ограничения каждого из подходов (квалиметрического, средового, компетентностного) к разработке вузовских систем управления качеством, следует вести работу по пути их интеграции в процессе проектных разработок на местах [3].

В данном разделе статьи нами предлагается один из алгоритмов создания научно обоснованных систем управления качеством для конкретного вуза. Алгоритм представляет собой структурирование проблемы повышения качества через поэтапную последовательность системных действий. В проектную разработку авторизованной системы управления качеством постепенно вовлекаются, вслед за администрациями, преподаватели и студенты, благо требование интерактивности

в образовательном взаимодействии заложено в требования по новым ФГОС.

Предполагается семь этапов осуществления подобной работы.

Первый этап – концептуальный.

1. Выбор и обоснование одного или, в сочетании, нескольких направлений компетентностного подхода к реализации задач высшего профессионального образования в форме деловой игры, организованной по типу «аукциона идей».

2. Разработка, подбор или корректировка измерительного инструментария для оценки качества управления вузом.

Второй этап – экспертно-аналитический.

1. С позиции выбранного подхода проведение процедуры внутренней (и по возможности внешней) экспертизы качества управления вузом на уровне ректората и ученого совета.

2. Оценка образовательной среды вуза, проведенная среди руководителей подразделений (институтов, факультетов, кафедр, отделов, центров) в форме деловой игры по типу «гражданского форума».

Третий этап – установочный.

1. Постановка задач для администрации, профессорско-преподавательского состава, контингента обучающихся по направлениям усовершенствования качества.

2. Разработка первого варианта структурно-динамической модели управления качеством профессионального образования в конкретном вузе.

Четвертый этап – диагностический.

1. Проведение диагностических срезов среди ППС, контингента обучающихся, работодателей.

2. Корректировка и принятие окончательного разработанной модели управления качеством профессионального образования с учетом полученных диагностических данных.

Пятый этап – проектный.

1. Утверждение задач по управлению качеством профессионального образования в конкретном вузе, распределение их по уровням исполнения (для ректората и руководителей подразделений, преподавателей, обучающихся).

2. Иерархизация задач с фокусировкой их на вопросах разработки технологий повышения качества профессионального образования в вузе.

Дополнительно: систематизация апробированных диагностических методик, публикация их и распространение среди заинтересованных организаций и ответственных лиц.

Шестой этап – технологический.

1. Разработка, научно-методическая экспертиза, апробация технологий образовательной деятельности по различным направлениям реализации модели управления качеством в вузе.

2. Общественный мониторинг (на уровне кафедр и методических групп) внедрения технологий повышения качества образования в вузе по различным направлениям в рамках отдельных дисциплин.

Дополнительно: систематизация апробированных технологий повышения качества, издание их в виде отдельных методических указаний, рекомендаций, пособий по кафедрам или тематических сборников учебно-методических материалов. Распространение технологических разработок среди сотрудников вуза, презентация их широкому научно-педагогическому сообществу.

Седьмой этап – результативный.

1. Проведение повторного диагностического среза, многосторонний количественный и качественный анализ полученных результатов.

2. Распространение научно-практических разработок среди учреждений высшего профессионального образования.

Дополнительно: подготовка к изданию и публикация материалов, включающих в себя оригинальную концепцию управления качеством, комплексную диагностико-мониторинговую программу, технологии высшего профессионального образования с сопровождающими их процедурами оценки эффективности.

Предстоит привести в систему, иерархически упорядочить разрозненные материалы, объединив их общей идеей содействия обучающимся – молодым людям, – находящимся на этапе ранней взрослости, в обретении компетентности как условия обеспечения качества профессионального труда, индивидуальной и социальной жизни личности.

Потребуется действительно серьезная работа по внедрению теоретических оснований антропологического подхода в практику высшей школы для обеспечения высокого качества образования, рассматривая этот процесс как «всеобщую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека – способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию» [29, с. 13].

Литература:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к построению государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Изд-во МИСиС, 2005.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной технологии // Педагогика. 2003. № 5. С. 9–14.
3. Введение в педагогический менеджмент качества высшего профессионального образования / Под ред. Л.В. Ли, Т.В. Черниковой. М.: АПК и ППРО, 2007.

4. Введенский В.Н. Непрерывное профессиональное образование // Социально-гуманитарные знания. 2004. № 3. С. 208–217.
5. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987.
6. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М., 1995.
7. Жилина А.И. Подготовка и карьера руководителей системы образования // Педагогика. 2001. № 5. С. 12–16.
8. Кашапов М.М. Гносеологические основы исследования педагогического мышления как компетентности преподавателя // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Т. 1 / Под ред. В.В. Новикова. Ярославль, 2003. С. 168–186.
9. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> . – В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
10. Ковалева Г.С. Качество образования // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус / Под ред. Н.Б. Крыловой. М.: Новые ценности образования, 2005. С. 59–60.
11. Колесникова И.А. Развитие профессионально-педагогического качества в системе непрерывного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2003. № 3. С. 82–89.
12. Компетентностная модель современного педагога: сост. О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева [и др]. СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2005.
13. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицкой. СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2007.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.– М.: АПК и ПРО, 2003.
15. Кричевский В.Ю. Управление школьным коллективом. Л.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1985.
16. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
17. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Педагогика, 1985.
18. Левитас Г.Г. Компетенции и компетентность // Нар. образование. 2004. № 4. С. 138–144.
19. Логинова Н.А. Антропологический принцип и «антропологический поворот» в отечественной психологии // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» Москва 14–18 февраля 2012 г.: в 3 т. Т.1. М.: ООО РПО, 2012. С. 34–35.
20. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. № 10. С. 56–61.
21. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
22. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования «PISA–2000». – М.: Логос, 2004.
23. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М., 2002.
24. Растяников А.В., Степанов С.Ю. Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ, 2002.
25. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация // Нар. образование. № 4. 2004. С. 138–144.
26. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2002.
27. Ситникова А.П., Деркач А.А., Епишина И.В. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные психотехнологии. М.: Луч, 1994.
28. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. М.: Академия, 2002.
29. Слободчиков В.И. Компетентностный подход и антропология образования // Гегэртл (Просвещение). 2009. № 3(38). С. 11–14.

30. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
31. Смирнова Ю.Е. Психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы: автореф.... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2013.
32. Технологии оценки образовательной среды школы / Под ред. В.В. Рубцова и И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010.
34. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дисс.... докт. пед. наук.– М.: МПГУ, 2004.
35. Черникова Т.В. Качество и технологичность постдипломного образования в современном вузе // Качество постдипломного образования в современном университете / Под ред. И.С. Батраковой, О.О. Жебровской. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 32–47.
36. Черникова Т.В. Качество управления образованием в вузе: опыт разработки оценочной методики // Совет ректоров. 2008. № 11. С. 24–36.
37. Шадриков В.Д. Духовные способности. – М.: Магистр, 1996.
38. Шербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов-на-Дону, 2005.
39. McClelland O. Testing for competence rather than «intelligence» // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 1. P. 11–14.

А. А. Арунов, Г. Т. Алаева

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В условиях глобализации мировой экономики в целом, и интернационализации образования в частности, качество вузовского образования является комплексным понятием и определяется такими составляющими академической среды, как преподавание и образовательные программы, научно-методическая и научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава, обучающийся контингент, материально-техническая база. С интеграцией в Болонский процесс высшей школы Казахстана возрастают требования к оценке результатов образования, контролю над качеством образования и его результатами.

Особо важное значение приобретает компетентностный подход в учебном процессе для достижения определенного уровня квалификации. При этом в Болонском процессе Европейская система квалификаций (ЕСК) является рамочной конструкцией, описывающей обобщенную структуру квалификаций образования всех уровней, сопоставимую с национальными системами квалификаций образования. В области высшего образования решение о разработке комплексной системы квалификаций было принято на конференции министров образования стран-членов ЕС по вопросам развития Болонского процесса (Берлин, сентябрь 2003 г.). ЕСК является мета-системой, предназначенной для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и

признания квалификаций и дипломов и свидетельств об образовании в целях развития академической и трудовой мобильности граждан на европейском континенте.

Национальная рамка квалификации в нашей стране была утверждена согласно статье 138-3 Трудового кодекса Республики Казахстан совместным приказом руководителей Министерства образования и науки и Министерства труда и социальной защиты населения Республики Казахстан. Приказ зарегистрирован в Министерстве юстиции Казахстана 19 октября 2012 года № 8022.

Согласно требованиям Болонского процесса Национальная рамка квалификации содержит 8 квалификационных уровней, определенных Законом Республики Казахстан «Об образовании». Это полностью соответствует Европейской рамке квалификации и уровням образования.

В Национальной рамке квалификации даются общие описания государственных требований к общепрофессиональным компетенциям, в том числе и выпускников высших учебных заведений. Более полные требования должны отражаться в отраслевых рамках квалификации и профессиональных стандартах.

Национальная рамка квалификации обеспечивает сопоставимость и признание компетенции и квалификации работников, дипломов об образовании, свидетельств об образовании для обеспечения развития академической и трудовой мобильности граждан. Создается правовая основа для подтверждения соответствия и присуждения квалификации работников.

Квалификация работника – это профессиональный уровень человека, определяемый Национальной и отраслевыми рамками квалификации. Прежде всего это уровень обученности, подготовленности к компетентному выполнению определенного вида деятельности по полученной профессии, специальности. Все это предполагает высокое качество подготовки специалиста.

Государственные требования по качеству вузовского образования прописаны в национальных стандартах, типовых учебных планах и типовых учебных программах, контроль производится плановыми и внеплановыми проверками, аттестациями, невыполнение требований может привести к отзыву лицензий, закрытию специальностей вузов. В соответствии с Болонским процессом расширяются зарубежные контакты вуза, растет академическая мобильность обучающихся и профессорско-преподавательского состава, активизируется обмен образовательными программами, создаются международные исследовательские проекты. Все новации высшей школы ориентированы на подготовку востребованных специалистов-выпускников, а соответствующая подготовка обеспечивается качественным образовательным процессом.

В университете «Туран» контроль над качеством образования осуществляется путем системного мониторинга через призму учебно-методической деятельности структурных подразделений. Практическая реализация системы мониторинга результатов обучения в университете «Туран» осуществляется на основе принципов непрерывности и преемственности, ориентации на требования потребителей, систематичности, прозрачности, наличия обратной связи.

В ходе мониторинга качества образования проводится оценка системы управления в вузе, качества квалификации персонала вуза, а также системы менеджмента и внутреннего контроля качества, что позволяет сформировать реальные показатели высокой самооценки вуза в целом.

В качестве источников информации при проведении мониторинга активно используются результаты посещения занятий членами Координационного совета по качеству образования, семестрового анкетирования обучающихся «Преподаватель глазами студентов». С периодичностью дважды в месяц проводятся заседания Учебно-методического совета университета, где обсуждаются концептуальные вопросы образовательного процесса, актуальные проблемы по разработке и утверждению образовательных программ на основе компетентностного подхода, разработке учебных и учебно-методических материалов, анализ результатов успеваемости, анализ прохождения рейтинговых контролей, экзаменационных сессий, утверждения учебно-методических комплексов дисциплин, методической помощи молодым преподавателям.

Основными инструментами аналитической деятельности являются годовые отчеты кафедр по учебно-методической работе, содержащие данные об учебной, методической, научной, международной деятельности кафедр, отражающие прогресс в достижении целей, зафиксированных в стратегических планах развития университета.

В университете внедрена система менеджмента качества, успешно пройдена и через год подтверждена проверка на соответствие требованиям ИСО 90001:2008, разработана стройная система процедур, положений и критериев, обеспечивающих прохождение аккредитации и сертификации.

Обучение представляет собой процесс постепенного освоения сложных и абстрактных областей по принципу нарастающей сложности (концепции, понятия, категории и модели поведения), а также умений и широких компетенций. Этот процесс охватывает как формальное, так и неформальное образование (важно отметить, что практически все уровни квалификации, прописанные в Национальной рамке квалификации, за исключением первого, седьмого и восьмого, могут быть достигнуты как в результате самообразования, так и получением формального образования. Это замечание принципиально важно,

так как другие уровни предполагают повышение профессионального качества квалификации!).

Результаты обучения представляют собой набор знаний, умений и/или компетенций, освоенных человеком, которые он/они могут продемонстрировать по завершении обучения. Формулировка результатов обучения показывает, что обучающийся должен знать, понимать и делать по завершении обучения.

Компетенция представляет собой интегрированное понятие и выражает способность человека самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений. Компетенция включает в себя:

1) когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;

2) функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;

3) личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;

4) этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

С учетом современных требований концепции образовательного процесса, ориентированного на результат, в университете «Туран» разработаны новые модульные образовательные программы, учитывающие требования к освоению определенных личностных, культурных, профессиональных компетенций обучающегося с учетом трехуровневого образовательного цикла – бакалавриат, магистратура, докторантура. Чем выше уровень, тем большее количество компетенций, предъявляемых рынком труда по будущей профессии или специальности, осваивает студент.

Ядром образовательного процесса вуза программы является образовательная программа специальности, направленная в соответствии с требованиями единого европейского образовательного пространства на выработку и освоение выпускником профессиональных компетенций. Обучающийся становится центральной фигурой образовательного процесса, его интересы и потребности в знаниях являются основой для формирования образовательной программы.

Сформированные модульные образовательные программы позволяют проектировать гибкую траекторию обучения с учетом индивидуального подхода к каждому обучающемуся, предоставляют ему свободу выбора специализаций, накопления баллов и кредитов. При этом нами было предложено разработчикам модульных образовательных программ на кафедрах составить матрицу соответствия предлагаемых

курсов и соответствующих компетенций приобретаемым после их освоения. (См. таблицы 3 и 4).

В целях совершенствования качества образовательного процесса, ориентированного на получение востребованных рынком труда выпускников, обладающих необходимыми компетенциями, для участия в обучении модульных образовательных программ были приглашены директор ТОО "КазСерт" Алматы Исмагулова Х.У. (специализация – «Менеджмент»), исполнительный директор ТОО "КерекОй - аутсорсинг" Радюк М.И. (специализация – "Маркетинг и логистика"), исполнительный директор ТОО SOFTUNA Буkenov А.К. (специализация – «ИТ»), редактор газеты "Новое время" и издатель журнала "Petroleum" Червинский О.Ч. (специализация - «Журналистика и пиар»), директор переводческого агентства "Lex Trans" Ульяхина Е.В. (специализация «Переводческое дело»), директор ТОО "Asia Business Audit", к.э.н., доцент Маргацкий В.П. (специализация – «Учет и аудит»), директор независимого продюсерского центра "Скиф" Нугманов М.С. (специализация – «Киноискусство»), директор ТОО "Bado Legal Advisers" Маткава Д.В., директор ТОО "Zan Alemi" Алибеков Ж.А. (специализация – «Юриспруденция»), председатель Правления АО «NAT - Казахстан» Ежков С.Ю. (специализация – «Вычислительная техника и программное обеспечение»).

Приглашенные эксперты подтвердили соответствие разработанных РУП специальностей требованиям рынка труда к выпускникам, дали высокую оценку актуальности включенным в планы обучения дисциплинам.

Отдел учебно-методической работы университета обеспечивает основной контроль за качеством составления образовательных программ, соответствием их требованиям национального государственного стандарта, осуществляет координирующую роль в обеспечении формирования таких образовательных программ, которые максимально отражают требования рынка труда на текущий и прогнозируемые периоды, обеспечивает применение инновационных образовательных технологий и, наконец, формирует эффективную систему мониторинга результатов образовательного процесса.

Ранее практикуемые традиционные формы и методы контроля результатов образования не могут приниматься абсолютно адекватными для оценки уровня сформированности компетенций, так как были направлены на получение студентами энциклопедических знаний и фундаментального общего уровня образования. Они ориентированы в основном на диагностику уровня знаний, а не на определение и оценку умений и навыков выпускника по будущей профессии. Это приемлемо для оценки требований системы высшего образования к самой себе, но недостаточно для выявления профессиональных компетенций, которыми овладел выпускник с точки зрения требований работодателя.

Следует также отметить усиление роли студентов при оценке результатов обучения. Теперь к управлению образовательным процессом подключается и студент через систему партнерских отношений, когда резко актуализируется роль студента не только как субъекта получения образовательной услуги, но и субъекта, контролирующего результаты образовательного процесса. В университете повсеместно внедряется так называемый «студентоцентрированный» подход, когда обучающимся ясны и понятны требования к политике курса читаемых дисциплин, внутреннему распорядку, процедурам контроля над обучением, системе проставления оценок, поощрения и скидок, «обратной связи» со студентом. Для этого в вузе разработан и каждый год обновляется «Путеводитель для студентов», внедрена локальная интернет-система «Тамос эдикейшн сюит», где можно найти все необходимые методические материалы по читаемым курсам, включая контенты лекций, пререквизиты и постреквизиты курсов, тестовые задания, электронные журналы успеваемости студентов. В вузе имеется специальный «Ящик идей», позволяющий студентам высказывать свое письменное мнение по вопросам обучения, выставления итоговых результатов, оценки рейтинга преподавателей, пожеланий и замечаний. Мнение студенчества учитывается при разработке элективных дисциплин, назначении тьюторов и приглашении зарубежных преподавателей, закреплении эдвайзеров. В университете «Туран» в качестве текущего контроля успеваемости студентов принята балльно-рейтинговая система, позволяющая обучающемуся самостоятельно выбирать образовательные траектории внутри модулей и определять собственную степень успеваемости. Преподавателю в этой системе отведена координирующая роль, он стимулирует активность в выполнении заданий, направленных на формирование компетенций.

В современной системе образования пока не определены однозначные методы измерения компетенций. Трудности обусловлены семантикой самого понятия «Компетенции (Competences)», общепризнанно они представляют собой подвижный комплекс знаний, умений и навыков, делящийся на общие и профессиональные компетенции. В процессе компетентного обучения развитие личности рассматривается как комплексное образование на основе мотивационной, ценностной и когнитивной деятельности.

Для обеспечения технологичности мониторинга, позволяющего объективно осуществлять контроль, используется оптимальный инструмент – автоматизированное компьютерное тестирование. В вузе имеется комплексная сетевая информационная система управления студенческим составом, позволяющая учитывать в том числе результаты обучения студента на каждом этапе образовательной программы.

Таким образом, мониторинг учебного процесса позиционируется как реальный инструмент управления менеджментом качества для

оценки его результатов по уровням компетенций, обеспечивающихся модульными образовательными программами.

На начальном этапе внедрения системы менеджмента качества было принято решение о создании внутренней системы непрерывного мониторинга образовательного процесса с точки зрения учебно-методического обеспечения в университете «Туран». Каждое заседание Учебно-методического совета в первом полугодии учебного года включало в повестку дня рассмотрение вопроса о готовности учебно-методических материалов всех кафедр по специальностям. Во втором полугодии на заседании Учебно-методического совета поочередно рассматривались отчеты уже факультетов и к концу учебного года завершением мониторинга явился отчет о готовности к новому учебному году всех подразделений в плане учебно-методического обеспечения.

Результаты мониторинга в непрерывном режиме сводились в табличную форму, были постоянно доступны для анализа всем руководителям структурных подразделений, служили координирующей основой в деятельности деканов и заведующих кафедрами в образовательном процессе.

Исходя из принципа оптимальности, частота контрольных срезов мониторинга определялась таким образом, чтобы можно было своевременно принять решение и производить исправительно-корректирующие действия, направленные на получение должного итогового результата. При этом руководство университета понимало, что учебный процесс неразрывно связан с людскими ресурсами, следовательно, бесконтрольные ревизионные проверки могут морально нанести вред поступательному процессу в целом и качеству получаемых результатов.

Интерпретация результатов мониторинга осуществляется в терминах степени достижения целей образовательной программы путем сравнения зафиксированного состояния с оптимально желаемым. Критерии формируются в терминах компетенций и преобразовываются до достижения измеримых индикаторов – конкретных характеристик, в совокупности позволяющих оценить степень достижения каждого критерия.

Решению поставленных задач мониторинга соответствует ориентированная интерпретация контролируемых показателей путем сравнения с заданными эталонами и определения степени их достижения. К концу учебного года результаты мониторинга по готовности учебно-методического фундамента образовательного процесса на основе компетентностного подхода были сведены к так называемой таблице – «светофору», когда были детерминированы показатели готовности критериев по цветовым индикаторам: готовые - «зеленым цветом», частично готовые - «желтым цветом», несоответствующие - «красным

цветом». Тогда максимально идеальные результаты мониторинга должны быть в таблице сплошного «зеленого цвета».

Таким образом, мониторинг качества результатов образования обеспечивает непрерывное поступление информации, позволяет осуществлять прогнозирование и корректирующие действия. Используемые в системе мониторинга технологии, включая критерии оценивания, документированы и внутренне согласованы в соответствии с системой менеджмента качества. Каждый этап мониторинга начинается с приказа, утверждающего регламент проведения всех контрольных процедур, который доводится до сведения заинтересованных лиц.

Успех использования системы мониторинга напрямую зависит от подготовленности профессорско-преподавательского состава, его владения инструментарием контроля. Для этого ежегодно проводятся мероприятия по повышению квалификации ППС в области компьютерных технологий.

Система мониторинга результатов образования постоянно совершенствуется, ведется поиск новых форм и методов контроля. Так, новым направлением на сегодня является развитие «постдипломного сопровождения» (этап верификации), обоюдный процесс взаимодействия с выпускниками и работодателями в сфере улучшения качества подготовки. В целом практическая апробация описываемой системы мониторинга в университете «Туран» на деле подтвердила высокую эффективность как основного инструмента управления образовательным процессом.

Литература

1. Болонский процесс. Национальный доклад: 2005–2007 [Электронный ресурс]. – <http://portal.ntf.ru/portal/pls>.
2. Процесс создания европейского образовательного пространства [Электронный ресурс]. – <http://www.rudn.ru>.
3. Проект рекомендаций Комитета министров к странам-членам Совета Европы относительно среднего образования (1998 г.). Доктрина «ключевых компетенций» для образования Европы [Электронный ресурс]. – http://charko.narod.ru/tekst/an8/1_5.html.

СЕКЦИЯ I. Теоретико-методологические и психолого-педагогические проблемы обеспечения качества образования в вузе

Т. Т. Аймухамбетов

**КОГНИТИВНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ
СОЦИОГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ**

Актуальность темы исследования обусловлена, тем, что произошел на наших глазах «когнитивный поворот» в науках о человеке и обществе. Если до недавних пор человек проектировал технику, среду своего обитания и способы деятельности, то сегодня все более активно обсуждается проблема «проектирования» и общества, и человека. Не случайно вопрос о взаимоотношении познания и проектирования стал исключительно острым, и вывел исследователей на размышления о будущем науки и научной рациональности, а значит, о будущем культуры и самого человека. В то же время, в новой рефлексии нуждается и понятие субъекта как носителя сознания, знания и познания. Проектно-конструктивный характер социального познания всегда связан с определенным субъектным решением, выбором некоторой проектной позиции на который не могут не влиять мотивы, выходящие за рамки объективно-констатирующего восприятия «сущего». Также, социокультурная обусловленность знания требует поиска новых путей решения познавательных проблем, возникающих из особенностей современного состояния общества. Зарубежные исследователи - М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Ж.-Ф. Лиотар, отечественные исследователи В. С. Степин, Н. М. Смирнова, В. Е. Кемеров - справедливо отмечают, что в современном обществе происходит индивидуализация в сфере межличностных структур. Индивидуум становится менее зависимым от социального базиса, сознательно использует свою собственную деятельность для нормализации и организации своего поведения в обществе. В этой ситуации, подчеркивает Ж.-Ф. Лиотар, знание становится не просто элементом функционирования общества, оно оставляет за собой критическую, рефлексивную функцию, становится герменевтическим, которое задается прямо или косвенно вопросом о ценностях или целях. В социальном познании это обуславливает необходимость поворота в «человек размерную плоскость» (термин В. С. Степина), смещения фокуса исследовательского интереса с социальных структур на основные характеристики поведенческого опыта в повседневной

социальной жизни, усиление связи эмпирической базы повседневного опыта с теоретическими исследованиями [1].

Интерес к специфике социогуманитарного познания, к методологии исследования социальных явлений наметился еще на рубеже XIX-XX веков. Первые попытки научного исследования человека и социальных отношений были связаны с имитацией методов естествознания. В этой связи особую значимость для нас имеют работы таких зарубежных и отечественных исследователей этого периода, как Э. Дюркгейм, М. Вебер, Г. Риккерт, К. Поппер, М. Бахтин, с разных точек зрения изучавших особенности социального и гуманитарного знания, методологию социальных наук. Обращаясь собственно к проблеме разработанности в научной литературе принципа дополнительности, автор подчеркивает, что полемика вокруг понимания сути этого принципа началась еще в 30-е годы XX века, что отразилось как в трудах сторонников Н. Бора - М. Борна, В. Гейзенберга, К. Вейцеккера, так и в работах его оппонентов, лидеров первого этапа развития квантовой механики - А. Эйнштейна, М. Планка, М. Бунге, М. Бома и других.

Интерес к принципу дополнительности возрос в 60-е годы прошлого столетия в связи с востребованностью новых форм и методов познания, отвечающих требованиям пост неклассической науки. Вообще же в рамках теории познания принцип дополнительности применяется в основном для констатации наличия противоречивых свойств исследуемого объекта. Например, В. Н. Порус усматривает дополнительность в соотношении «открытой и закрытой» рациональности, а В. П. Кузьмин выдвигает положение о двойственной качественной определенности предмета, имея в виду, что он может рассматриваться и как часть видо-родовой системы, и как самостоятельная система.

Многим современным исследователям концепция дополнительности позволяет не просто по-новому смотреть на «старые» проблемы, но и глубже понимать их. В частности, О. А. Никонов, исследуя проблему соотношения пространства и времени, утверждает, что они взаимодополнительны. С. Шаврин усматривает дополнительность в способах существования материи и сознания, а С. Гроф рассматривает проблему инобытия как трансперсональный модус существования человека в контексте двойственности (дополнительности) взаимоотношений сознания и материи. Отмечается, что в настоящее время нет единой оценки методологической роли принципа дополнительности в решении познавательных проблем. Одни исследователи считают, что он выступает как переходный этап на пути к постижению абсолютной истины (И. Лакатос, В. Н. Порус, И. С. Алексеев), вскрывает противоречия в исследуемом объекте, которые впоследствии должны быть

разрешены. Другие полагают, что принцип дополнительности - самодостаточный метод, являющийся конечным пунктом в разрешении проблемы (М.С Уваров, Г.Е Горелик, М.А Розов, Н.М Нестерова и др.) [2]. Суть позиции такова соединить различные стороны картины реальности для видения целостного объекта - не значит сложить, соединить - означает видеть общую реальную картину объекта, в которой многообразные свойства - различные стороны этой картины. В то же время, применение принципа дополнительности в социогуманитарном познании носит пока эпизодический характер. Например, Г.Е Горелик использует принцип дополнительности в роли третейского судьи в многообразии религиозных систем.

Основанием для изучения когнитивной ситуации в современном социогуманитарном познании является социокультурный подход, рассматривающий науку как социальный феномен, воплощающий в себе интенции общественного бытия. Для исследования возможностей применения принципа дополнительности используется метод гипотезы, основанный на элементах индуктивной логики, умозаключении по аналогии и интеллектуальной интуиции Будучи междисциплинарным, исследование основывается на выводах и методологии ряда частных наук - синергетики, квантовой физики, социологии, политологии, истории и других. Широким, соответственно, является и спектр использованных методов, восхождение от абстрактного к конкретному, единство исторического и логического, сравнительный метод, индукция и дедукция, обобщение и аналогия, моделирование.

Научная новизна данного направления выражается в следующем:

- систематизированы социокультурно обусловленные характеристики современного социогуманитарного познания, исходящие из изменений в обществе в эпоху постмодерна, а именно синергетическое представление о социуме, представление о человеке как творце социальной реальности.

- выявлены пути и возможности оптимизации познавательного процесса в социогуманитарном дискурсе, связанные с признанием его конструктивистского характера, а именно разработка методологии познания, ориентирующей на конструктивно-проектную позицию «наблюдателя»; опора на методы социально-культурной герменевтики и синергетики, ориентация на рационально-мотивированный консенсус в постижении истины, признание социокультурной обусловленности истины, применение в качестве метода принципа дополнительности Н. Бора;

- выявлено, что в социогуманитарном познании принцип дополнительности применялся методологически односторонне, для описания

взаимоисключающих сторон исследуемого объекта, это должно быть дополнено следующими моментами акцентом на позиции «активного наблюдателя», определяющего и конструирующего картину знания, обуславливая ее как лично, так и социокультурно, использованием принципа дополнительности в соотношении с синергетическим подходом, применение принципа дополнительности как инструмента кросс культурного диалога,

- расшифрованы ключевые понятия принципа дополнительности в социогуманитарном контексте «взаимодополнительность» как наличие разных, иногда

- определены границы и условия применимости принципа дополнительности в социогуманитарном дискурсе на примере исследования процесса формирования в России гражданского общества;

В целом данное направление помогает найти взаимосвязь для решения общих проблема социогуманитарного направления. Ведь, в сущности, их задача общая и заключается в построении, анализу и изучению человеческого общества в общем и человека в частности.

Список использованных источников:

1. Сорокина В. И./ К вопросу о возможности применения принципа дополнительности в социогуманитарном познании // Вестник Башкирского университета -2007 - №4 - С 152-154
2. Сорокина В. И./О соотношении принципа дополнительности и синергетического подхода в социогуманитарном познании // Вестник Чел. ГУ Философия Социология Культурология -2008 - №5 - С 140-145

Г. А. Ахметжанова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Внимание как фактор успешной учебной деятельности. Внимание – это психический процесс (психическое состояние), сущностью которого является направленность и сосредоточенность сознания на определенном предмете, действии, процессе или явлении.

Человек направляет луч своего сознания на тот или иной объект с целью познания или управления последним.

Внимание не является самостоятельным познавательным процессом, таким как память, мышление, восприятие или воображение, но значимость его велика, т.к. без него невозможно протекание познавательной или предметной деятельности [1; 12].

Различают внешнее внимание, когда сознание направлено на окружающие социальные и природные объекты, и внутреннее, когда оно сосредоточено на собственных мыслях, чувствах, переживаниях.

Выделяют следующие *виды внимания: произвольное, непроизвольное, послепроизвольное*. Основание данной классификации служит степень влияния волевых усилий на протекание этого психологического процесса.

Внимание, которое возникает непреднамеренно (без специально поставленной цели) и не требует волевых усилий, называется непроизвольным. Внимание, возникающее на основе заранее намеченной цели и специально воспринимаемых волевых усилий, называется произвольным. Известный психолог Н.Ф. Добрынин ввел термин «послепроизвольное внимание», характеризуя им такое внимание, которое возникает вследствие сознательно поставленной цели и предпринятых волевых усилий, но затем поддерживается не с помощью волевых механизмов, а благодаря увлеченности, занимательности и личностной значимости деятельности, выполняемой школьником [1; 16].

К числу основных свойств или индивидуальных особенностей внимания следует отнести: *сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение*.

В.А. Крутецкий [2; 76] характеризует свойства внимания следующим образом: «Сосредоточенность внимания – это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального. Устойчивость внимания – это длительное удержание внимания на предмете или какой-либо деятельности. Объем внимания – количество объектов, которые воспринимаются одновременно с достаточной ясностью, т.е. охватываются вниманием одномоментно. Распределение внимания – это одновременное внимание к двум или нескольким объектам или одновременное выполнение действий с ними или наблюдений за ними. Переключение внимания – это перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи».

Основными функциями внимания, по мнению В.Г. Казакова [1; 18] являются:

- отбор значимых воздействий и игнорирование (торможение) других несущественных, побочных воздействий.
- Удержание, сохранение образов, определенного предметного содержания до тех пор, пока не будет достигнута цель.
- Регуляция и контроль протекания деятельности.

Восприятие в структуре познавательной деятельности учащихся

Восприятие – целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. Восприятие – результат деятельности системы анализаторов. Восприятие предполагает выделение из комплекса воздействующих признаков основных и наиболее существенных, с одновре-

менным отвлечением от несущественных [3; 30]. Оно требует объединения основных существенных признаков и сопоставления восприятия с прошлым опытом. Всякое восприятие включает активный двигательный компонент (ощупывание предметов рукой, движения глаз при рассматривании и т. п.) и сложную аналитико-синтетическую деятельность мозга по синтезу целостного образа.

Закономерность субъективности восприятия – одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному, субъективно, в зависимости от своих интересов, потребностей, способностей и т. п. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности носит название **апперцепции**. Влияние прошлого опыта личности на процесс восприятия проявляется в опытах с искажающими очками: в первые дни опыта, когда испытуемые видели все окружающие предметы перевернутыми, исключение составляли те предметы, перевернутое изображение которых, как знали люди, физически невозможно. [3;31].

Свойства восприятия:

1. Целостность, т. е. восприятие есть всегда целостный образ предмета, система перцептивных действий, которыми надо овладеть.

2. Константность восприятия – благодаря константности мы воспринимаем окружающие предметы как относительно постоянные по форме, цвету, величине и т. п. Источником константности восприятия являются активные действия перцептивной системы (системы анализаторов, обеспечивающих акт восприятия). Константность восприятия – не врожденное свойство, а приобретенное

3. Структурность восприятия – восприятие не является простой суммой ощущений. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру.

4. Осмысленность восприятия – восприятие тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предметов.

5. Избирательность восприятия – проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими.

Виды восприятия выделяют: восприятие предметов, времени, восприятие отношений, движений, пространства, восприятие человека.

Восприятие зависит от уровня внимания человека.

Можно отметить, что в усвоении иностранного языка существенную роль играют такие характеристики восприятия как избирательность (особенно проявляется в говорении и аудировании), структурность (говорении, чтении), целостность (в аудировании).

Список литературы

1. Познавательные процессы личности и методика их развития, Псков; 1994.
2. Крутецкий В. М. Лекции по психологии, М.; 1987
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону; Феникс, 1997.

М. Б. Ахметжанова

ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ПСИХОЛОГИЯ МАМАНДЫҒЫ БОЙЫНША МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕСІ

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті-ұлттық және жалпы адамзаттық қазыналар ғылым мен тәжірибенің жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыру үшін қажетті жағдайлар жасау», -деп айрықша аталып көрсетілген. Соған байланысты қазіргі уақытта жоғарғы дәрежелі кәсіби мамандар дайындау бүгінгі күннің ең маңызды, ең қажетті мәселесі болып отыр. Жоғарғы оқу орындарында болашақ мамандарды даярлау барысында кәсіби психологиялық білім беру мәселесі жөніндегі нақты теориялық мәліметтер беру және оның қоғамдағы басқа мамандықтармен салыстырғандағы ерекшеліктерін ашу ерекше орын алады. Сондықтан да, алғашқы күннен бастап болашақ маманға қазіргі жаңа бағдарлама бойынша білім беру, кредиттік оқыту жүйесіндегі кәсіби білім беру туралы мәселеге орай, оның қыр-сырына терең үңілу қажет. Бұл үшін қазіргі білім беру жүйесіндегі бүкіл дүние жүзілік білім әлеміне кіру, кәсіби психологиялық білім берудің әдіснамалық мәселелері, қоғамдағы білім жүйесіндегі пәндердің тимділігін, алатын орнының ерекшелігін оқу-тәрбие жұмысының мақсаты мен міндетін нақты анықтап алу міндет.

Отанымыздың білім беру жүйесіндегі ізденістері мен бастамалары әлемдік білім кеңістігіндегі ықпалдастықты арттыру мен сапаны көтеруге бағытталған. Білім беру нормаларын өзара мақұлдау жөніндегі Лиссабон конвенциясын, жоғары білім саласы мен құрылымындағы бірзділікке қатысты Сорбон декларациясын қолдап, белсенді араласуға талпыныс жасаған мемлекеттердің арасында Қазақстан алғашқылардың қатарында тұр. Еліміздің Болон процесіне қосылуы отандық білімнің жаңа талаптары мен республиканың саяси-экономикалық таңдауына толық жауап береді. Бұл – білім сапасы мен бәсекелестік мүмкіндігін көтеру мақсатында істеліп жатқан қадам.

Европа мемлекеттері қолдап, бүгінде Ресей де қосылып ықпал білдіріп отырған Болон декларациясының негізгі қағидалары қандай, кредиттік технология деген не, оның қандай артықшылығы бар?

Біріншіден, азаматтарды жұмыспен қамтамасыз ету мақсатында және халықаралық бәсекелестік жағдайында Европа білімінің беделін көтеру үшін біртұтас білім мен ғылым мәртебесін қабылдау;

екіншіден, білімнің бакалавр, магистратура, докторантураға негізделген үш сатысын бекіту;

үшіншіден, оқу процесін ұйымдастыру мен білім үлгерімінің қорытындысын бағалау бойынша еуропалық кредиттік жүйені енгізу;
төртіншіден, Еуропа елдері мен университеттері арасында профессорлар мен студенттердің алмасуын өрістетуге;
бесіншіден, оқу үрдісін Еуропалық сапа деңгейіне көтеру;
алтыншыдан, жоғары оқу орындарында халықаралық аттестаттау мен аккредиттеуді жандандыру.

Болон процесінің қағидалары сонымен қатар білім бағдарламасының салыстырмалылығы мәселесін шешетін және академиялық ұтқырлықтың кеңеюіне көмектесетін сынақтың бірліктер жүйесін дайындау мен қолдануға мүмкіндік береді.

Қазақстандағы студенттердің оқыту процесін ұйымдастырудың осындай бір формасы белгілі мерзімде бір жоғары оқу орнындағы студенттің басқа жоғары оқу орнындағы оқуын заңды түрде бекіту болып табылады.

Адамзат қоғамының даму тарихында әлеуметтік тұрмысында материалдық және рухани екі негізгі жүйеге бөлінеді. Мұнда психолог мамандығының өзіндік ерекшеліктері бар. Ол өте күрделі және сан қырлы. Психолог мамандық иесі – адамның ең алдымен терең және жан-жақты ғылыми білімді болуын: мықты ерік қасиеттерді, адамгершілік пен ұстамдылықты талап етеді. Жан бапкері болу - күрделі мамандық болып табылады. Адам жанының қыры мен сырын түсіну оңай нәрсе емес. Ол көп оқу-тоқудың нәтижесінде біртіндеп қалыптасады. Адамның жан-дүниесін зерттей білу, оның сезімдерінің мән мағынасына түсіну үшін толып жатқан фактілерді іріктеп, жүйелей білу, кісінің өз басынан кешірген күйініші мен сүйінішін басқаға не өзіне дұрыс, дәл сипаттап айтып беру қиын іс. Жан туралы ілім кісінің өзін түсіне біліп, мінез-құлқының жақсы-жаман жақтарын талдай білуіне мүмкіндік беретіндіктен адамның өзін-өзі белгілі жүйемен тәрбиелеуге машықтануы қажет. Өз мінез құлқынды азды-көпті ажыратпайынша басқаларды білу, басқару, бағыт- бағдар беру қиын. Адам өзін-өзі біліп қана қоймай, мінездегі міндерін де біртіндеп жоя білуі, жеке-дара қабілет, икемділіктерін дамытудың түрліше жолдарын қарастыруы керек. Жан сыры туралы ғылымның қағидаларын менгеру арқылы адам рухын шынықтырып қана қоймай, ақыл-ой жұмысын тиімді, нәтжелі ұйымдастыруға мүмкіндік алады. Мәселен, уақытты барынша үнемдеп, оның әр қас-қағымына дейін пайдалану ғылым-білімді құрғақ жаттап алмай, байыпты саналылықпен миға тоқу, жылдам жазып, тез оқи алу, жедел есептеу дағдыларын қалыптастыруға көмектесетін де - осы психология. Психология ғылым, сондай-ақ адамның айналасындағылармен мәдениетті де адамгершілік қарым-қатынас жасай алуына (әлеуметтік топ, шағын ұжым, апа-сіңілі, ата-

әже, әке-шеше, абысын-ажын, жекжат-жұрағат, дос-жолдас, жанұя), олардың ерекшеліктерімен санаса отырып, қолайлы әсер ете білуге жағымды моральдық-психологиялық ахуал жағдай жасауға жәрдемдеседі. Адам мәселесін қарауда гуманитарлық ғылымдар ішінде психология жетекші орын алады. Ол араласпайтын іс-әрекет саласы жоқ. Адам бар жерде жан бар, жан- жұмбақ әлем, оның шешуі - осы ғылым.

Осы мамандықты меңгеру үшін алдымен бакалавр деңгейінде 4 жыл, кейіннен, психология магистрі дәрежесін алу үшін 2 жыл оқу керек. Осы 4 жыл ішінде психология мамандығы бойынша білім алатын студенттер теориялық білімін нақтылап, бекіту үшін тек жылына бір рет практикаға жіберіледі, ал ол психологтар үшін өте аз деп есептеймін сондықтан да, Қазақстан Республикасында психология мамандығы бойынша оқитын студенттерді әр семестр сайын, практикаға жіберіп, педагог-психолог студенттердің теориялық білімімен қатар практикалық білімін ұштастыра білу керек. Себебі, психолог Адам-Адам жүйесі бойынша адам баласының жан дүниесін түсініп, оны сөзбен емдейді. Дәрігер адамның денсаулығын емдеп, он екі мүшесінің саулығын ойласа, психолог маман адамның жан дүниесінің емшісі.

Сонымен қатар біздің елімізде диагностика жүргізуге арналған әдістемелерді де батыс елдерінде дайындалған әдістемелерді, сауалнамаларды аударып пайдаланамыз, ал онда біздің ұлттық менталитетімізге, психологиялық ерекшелігіміз ескерілмейді, сондықтан да Қазақстан Республикасының әрбір психология мамандықтары бойынша дайындайтын жоғары оқу орындарының базасында әдістемелер құратын, эксперимент жүргізіп, сонын нәтижесінде психология ғылымының елімізде практикалық бағытын дамытуға әрекет жасалады.

Қорыта келгенде жоғарғы оқу орындарында психология мамандығы бойынша мамандарды даярлауда осы заманғы ғылыми-психологиялық орталықтарды жасақтау және басқа да бірсыпыра шараларды ұйымдастыру мәселелері шешілуі тиіс деп санаймын.

Қолданылған әдебиеттер:

1. «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңы, Алматы, 2007.
2. Қазақстан Республикасының 2012-2020 жж. Мемлекеттік білім беру бағдарламасы. ЖЖалпы психологияға кіріспе: оқу құралы/ С.М.Жакыпов. - Алматы: Қазақ университеті, 2007-230б.
3. Жантану негіздері: оқу құралы/ С.М.Жакыпов. - Алматы: Қазақ университеті, 2002-415б.

А. С. Бузело, А. Ж. Джаманова

О РОЛИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Главенствующая роль коммуникации в жизни общества не вызывает ни у кого сомнений. Без возможности общения бытие человека теряет смысл, становится невозможным, что обуславливает актуальность исследования данного феномена. В связи с этим необходимо отметить, что осознание значимости коммуникативного образования должно привести к его дальнейшему развитию в РК. Сегодня в Казахстане программы подготовки специалистов разных отраслей в высших учебных заведениях содержат такие гуманитарные дисциплины, в которых обучение эффективному общению как важнейшему виду деятельности часто является только компонентом, а не генеральной целью, как, например, в США, где «... коммуникативная подготовка осуществляется либо как отдельная программа-специализация по коммуникации (communication major), либо в виде основных, или базовых, курсов по коммуникации, обязательных для специалистов различных направлений (Основы публичного выступления (Public Speaking) и Межличностная коммуникация (Interpersonal communication)). Логика такого обязательного преподавания коммуникативных курсов проста: в современном деловом профессиональном мире коммуникативные умения считаются ключевыми». (1, с. 106). Этот перечень включает в себя курсы, рассматривающие довольно широкий спектр как общих, так и более частных проблем и вопросов, связанных с коммуникацией, отличающейся своей многомерностью и многопрофильностью. Наиболее типичные из них: «Методы коммуникативных исследований», «Массовая коммуникация и СМИ», «Теория и история риторики, риторический анализ», «Убеждение», «Аргументация и дебаты», «Эффективное слушание», «Семейная коммуникация», «Организационная коммуникация» «Лидерство и коммуникация». И это далеко не полный список, из которого каждый студент имеет возможность выбрать именно то, в чем чувствует потребность.

Задачи подобных дисциплин в отечественной системе образования – особенно негуманитарного – отчасти выполняют «Казахский (русский) язык» и «Профессионально-ориентированный казахский (русский) язык». В данных курсах большое внимание уделяется прагматической направленности любого речевого акта (в том числе соблюдение постулатов Грайса) для достижения максимальной эффективности общения, в первую очередь, профессионального. Во время занятий пре-

подаватель помимо освещения темы обязательно направляет студента на продуцирование устной и письменной речи, выражение своего мнения, его аргументирование, обращает внимание на правильность, уместность речи, на «языковую ткань» каждого высказывания студента или автора научного текста, что также способствует развитию необходимых коммуникативных навыков.

Наиболее приближена по целям и задачам к американским программам-специализациям по коммуникации дисциплина, преподаваемая на всех специальностях, «Профессионально-ориентированный казахский (русский) язык», которая была введена в обязательный компонент недавно. Ее содержание предполагает рассмотрение и отработку, например, таких тем, как:

- Основные признаки языка специальности.
- Культура профессионального общения. Понятие и виды литературных норм (орфоэпические, лексические, морфологические, синтаксические, стилистические). Норма в терминологии.
- Культура публичной речи: правильность, уместность, краткость, богатство, выразительность, чистота. Технические характеристики говорения.
- Оратор и его аудитория.
- Подготовка публичного выступления (структура, основные виды аргументов, поиск материала).
- Условия успешного общения (постулаты Грайса). Речевой этикет.
- Убеждающие жанры: дискуссия, полемика, диспут. Культура спора.

Конечно, за один семестр обучить всем тонкостям эффективного профессионального общения, публичного выступления невозможно. Однако нужно раскрыть некоторые особенности каждого из этапов, остановиться на наиболее важных нюансах, сопутствующих любому выступлению, таких, как преодоление волнения, создание «портрета» аудитории, поиск информации, подготовка текста речи, работа над голосом и речью, над положением тела и движениями во время выступления, установление контакта с публикой, использование невербальных средств, участие в дискуссии с оппонентами.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы обозначить ключевые моменты, которыми нельзя пренебрегать (мы их назвали выше), и познакомить с практиками, техниками и упражнениями, помогающими выработать необходимые навыки, что обеспечит успех последующих выступлений.

Сегодня в свободном доступе есть масса специальной литературы, посвященной затронутой теме. Системы заданий связаны с выработ-

кой навыков образцовой речи, представленной в ней достаточно широко. Поэтому остановимся подробно на тех, которые понравились студентам.

На текущих занятиях при рассмотрении таких аспектов речи, как выразительность, богатство и образность выполнялись поэтапно следующие задания:

- а) чтение микротекста по специальности;
- б) формулирование основной мысли;
- в) подбор синонимов к словам этого текста.

Далее перед студентами ставилась задача высказать эту мысль иначе, используя другие средства языка, то есть создать уже собственное произведение, но не уступающее по выразительности, по силе воздействия и точности текста-первоисточника.

В качестве одного из СРС предлагалось выбрать известную публичную речь, сделать ее анализ с точки зрения структуры, аргументации, которую использовал оратор и приемов их подачи. В аудитории было обращено внимание на то, во многих прослушанных речах встречаются похожие синтаксические фигуры – повтор и параллелизм. Так, в известной речи М.Л. Кинга «У меня есть мечта...» рефреном звучит фраза «я мечтаю...», что значительно усиливает восприятие произнесенного. Надо отметить пафосность и патриотическую тональность речи. Студентам было предложено изложить в формате ораторской речи свои желания, которые должны начинаться этой фразой. Затем следует активное обсуждение всех озвученных мечтаний, степени реальности их воплощения, воздействующей силы самой речи и средств ее лингвистической организации (использование рассмотренных ранее фигур речи – метафоры, антитезы, эллипсиса, инверсии и др.).

Возможность проявления своих ораторских способностей, умение воспользоваться обретенными знаниями и навыками в полной мере представляется при выполнении самостоятельной работы. В рамках следующего СРС также предлагается сделать презентацию книги или статьи по специальности. Источник выбирается студентом самостоятельно. Непременное условие – книга должна быть полезна при обучении. Выступление должно содержать следующие сведения: библиографические данные, информацию о структуре произведения, его предназначение, главное достоинство источника (по мнению автора книги и автора речи), причину выбора книги для презентации. Здесь стоит обратить внимание студентов на то, что для выполнения задания им поможет информация, содержащаяся в аннотации, во введении, оглавлении и заключении. Можно сделать замечания о количестве изданий, которые выдержал источник, о том, является ли он классическим или новейшим, можно сказать об авторе, о качестве примеров и стиля автора, сложности материала и т.д.

Следующий вид самостоятельной работы – подготовить сообщение на тему «Лучший оратор современности» или «Лучший оратор в вашей профессиональной сфере». Для выполнения задания можно выбрать публичного деятеля, активно выступающего в масс-медиа, речь которого считается эталонной. В своем выступлении нужно раскрыть следующие моменты: сведения о личности (имя, сфера деятельности, сложившееся о нем общественное мнение, психологический портрет), анализ его устных выступлений (тематика, владение словом, чистота и правильность речи, способ подачи информации, арсенал обращений к публике, излюбленные фигуры речи и виды аргументов, эмоциональность и манера поведения в процессе выступления, дискуссии, секрет обаяния).

Также на занятиях можно моделировать и анализировать речевое поведение в коммуникативных ситуациях общения с потенциальными клиентами, собеседования при устройстве на работу и т.п., в ситуациях, максимально приближенных к профессиональным.

В конце курса предлагается провести рубежный контроль в формате круглого стола (научной дискуссии) по теме будущей профессии. При подготовке и выполнении заданий студенты анализируют собственный уровень владения речью, способность производить впечатление, удерживать на себе внимание аудитории, сравнивая свою речь с лучшими образцами и приходя к выводу, что удастся и над чем нужно работать, чтобы быть успешным. Здесь необходимо определиться с собственной позицией, подготовить аргументированное выступление, содержащее доказательства правоты оратора в виде статистических данных, мнения известных ученых, общественности и т.д. При этом оценивается способность участвовать в полемике (качество и уместность задаваемых вопросов, полнота ответов), соблюдение речевого этикета и норм поведения, красота, свобода речи, умение оперировать информацией, быть убедительным.

В качестве заключения отметим, что Казахстан принимает вызовы современности, использует прогрессивный мировой опыт во всех сферах, и поэтому филологи должны способствовать распространению коммуникативного образования, его принципов в РК, что будет значительно повышать уровень современных специалистов.

Литература:

1. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. – Выпуск 2 // Под общей редакцией И.Н. Розиной. – Ростов-н-Д: ИУБиП, 2004. – С. 103-122.

В. П. Власов, М. В. Мазурина

СТАНОВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ

Общественная потребность в новой стратегии образования вызрела не одно десятилетие, прежде чем стала осознанной и вылилась в требование смены традиционной системы обучения. Традиционная образовательная система, существующая в тех формах, которые возникли в Европе в XVIII – нач. XIX вв., хотя и эволюционировала, но, тем не менее, осталась прежней по своей социокультурной ориентации и в настоящее время исчерпала себя. Произошло отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости. Особенности экономической и социокультурной системы требуют постоянного изменения и обновления характера направленности образовательной и профессиональной подготовки. В условиях сложившегося ранее «конечного образования», – обострилась проблема общей и профессиональной грамотности человека, стали очевидны дефицит экономических, социально-психологических и других знаний, затруднился выбор жизненного пути для выпускников ВУЗов. Все это привело к обострению противоречий между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными в традиционных образовательных системах условиями для овладения ими. Создались предпосылки перехода к непрерывному образованию по принципу преемственности от воспитания и образования в раннем детстве – к переподготовке и повышению квалификации взрослого населения.

Рождение нового педагогического сознания и новых обучающих технологий произошло под воздействием ряда исторических и социальных перемен. Наиболее глобальной чертой всех социокультурных перемен в мире с начала XX века является ускорение, коснувшееся развития всех сфер социального бытия человека. Следствием этого процесса явилось несоответствие между развитием школы и общим уровнем культурного и технического окружения.

Вторая глобальная черта социально-исторических перемен, прямо связанная с ускорением общественного прогресса – это коренные изменения самого характера общественного труда как в материальной, так и духовной сферах. В современном мире мы имеем дело с двумя противоположными тенденциями развития общественного труда и жизни человека: первое – обезличивание отношений, формализация труда и общественных отношений; второе – противостоящая первой, не менее сильная тенденция – возрастание роли личного фактора, интеллектуальных функций наукоемкости.

Если анализировать тенденции развития общего образования, можно сделать достаточно обоснованный вывод о том, что в будущем педагоги по своим целевым ориентациям и способам работы станут во многом не похожи на современных своих собратьев. Основное их отличие уже заключается в ориентации не на трансплантацию знаний, а на развитие учащихся. Но педагоги для будущего должны готовиться в педагогических ВУЗах уже сегодня.

Готовы ли ВУЗы к этому? На это вопрос можно ответить: «Скорее нет, чем да». Такой ответ обусловлен тем, что хотя за последние годы в педагогическом образовании произошли позитивные изменения, кризис, в котором оказалась система в конце 80-х гг., был настолько глубоким, что выход из него представляется делом отдаленной перспективы.

До сих пор, за редкими исключениями, нововведения в основном идут в школу сверху вниз как рекомендации, указания и т.п. Студентов, в лучшем случае, ориентируют на творческий подход к передовому педагогическому опыту, что позволяет им понимать его идею, а не технику, выделять признаки всеобщего, особенного и единичного.

Необходимо, чтобы педагог со вторых ролей перешел на отношения равного партнерства с кафедрами, лабораториями и НИИ педагогики, активно участвуя и в разработках идей. Тогда система образования не только не будет отставать от социально-экономических изменений, но и сама в известной мере обеспечит эти изменения. Будем разбираться по порядку.

Под образованием в Законе Российской Федерации «Об образовании» понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных стандартов).

Кардинально меняется прежняя исходная приоритетная ориентация образования только на цели государства. Образование рассматривается как процесс обучения и воспитания личности, общества и государства. Становление в России рыночных отношений, появление негосударственного (частного) сектора экономики, объективная необходимость интеграции экономики страны в мировую экономическую систему, предусматривающей экспорт и импорт технологий и рабочей силы, привели к неизбежным изменениям в системе профессионального образования, выразившемся в интеграции образовательных учреждений и организации в них многоуровневой и ступенчатой системы подготовки кадров.

Надо сразу заметить, что в данный момент нами рассматривается проблема подготовки педагогических кадров в рамках ВУЗа, т.е. в рамках высшего профессионального образования. Хотя данная рамка должна и может быть «расширена» в дальнейших исследованиях по этой проблеме, включая среднее профессиональное образование с ориентацией на инновационную деятельность.

Критический анализ ведущих ученых существовавшей в недавнем прошлом системы педагогического образования показал, что она обладала такими недостатками, для преодоления которых нужны изменения принципиального характера. Это подтвердили и социологические исследования процессов адаптации молодых педагогов. В опросах неудовлетворенность полученным образованием выразили соответственно 79% педагогов. По данным этих же опросов лишь около 28% респондентов со стажем работы около трех лет были уверены в успешности своей профессиональной деятельности. Другие исследования показали, что лишь 7% опрошенных молодых педагогов считали, что без всяких проблем включились в работу, остальные были настроены критично, особенно в адрес пединститута. До 80% респондентов считали себя неподготовленными к воспитательной работе и 72% – к учебной (по материалам социологических исследований НИИ ИСПО за 2009-2011 г.г.)

Как отмечали исследователи, анализ первых этапов работы дал основания говорить не только о недостаточно развитых практических умениях, но, прежде всего, о несформированном мировоззрении молодых педагогов. Опросы выявили эклектичность, неустойчивость представлений о целях педагогической деятельности. Молодые специалисты главную задачу видели в изложении материала, не думая о воспитательном эффекте обучения. Трудности первого периода деятельности, переживания неудач, обусловленных слабостью подготовки, в последующем порождали неудовлетворенность выбранной профессией. В результате 44% молодых педагогов, испытавших разочарование в первые дни работы, спустя один-два года хотели бы оставить педагогическую деятельность. Среди тех, кто был доволен началом пути, оказались лишь 14%.

Слабости педагогического образования проявились особенно отчетливо, когда в начале 90-х гг. в образовательных учреждениях России стало нарастать инновационное движение. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, глубоко проанализировавшие проблемы подготовки студентов в этой сфере, справедливо отмечают, что одним из недостатков педагогики высшей школы является то, что процесс становления будущего педагога не моделирует структуру инновационной деятельности.

Российская система педагогического образования конца 90-х гг. отличается от той, которая существовала в начале этого десятилетия. ПедВУЗы в своей массе все еще ориентированы на подготовку учителя-предметника, транслятора основ научных знаний, и что в большинстве своем инновационные поиски в области содержания и технологии обучения не выходят за рамки сложившейся системы подготовки педагогов, не ведут к ее коренному реформированию. Такое положение все в большей мере входит в противоречие с объективными потребностями развития российской системы образования.

Необходимые изменения в учебных планах, программах, технологиях педагогического образования произойдут только тогда, когда будут поставлены цели, соответствующие реальным потребностям системы общего образования с учетом тенденций ее развития.

Пока, к сожалению, учебные программы задают лишь объем знаний, умений и навыков, являются своеобразной информационной системой, обязательной для усвоения независимо от индивидуальности студента. Многие из них мало ориентированы на формирование личностных качеств, составляющих основу инновационной деятельности. Не случайно, поэтому, овладение мастерством растягивается на многие годы, как правило, уже за порогом ВУЗа и нередко идет с большим трудом. Чем раньше будет создана обучающая среда, позволяющая дифференцировать студентов по их способностям, личностным ценностям, тем быстрее и легче будет происходить процесс становления нововведений.

Организация личностно-ориентированного обучения предполагает разработку учебных программ, цель которых не передача знаний для заучивания, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самореализации личности каждого студента как будущего профессионала.

Рассмотрим вопрос о том, в какой степени система образования реагирует на усиливающуюся тенденцию распространенности инноваций и какие образовательные практики могут быть перспективными.

Приоритетным с точки зрения прорыва вскоре должно стать не столько инкубационное (происходящее в тепличных условиях) обучение талантливой молодежи, сколько подготовка людей, способных рисковать. Здесь важен иной тип жизненных установок. В инновационных проектах задействовано порой много людей, чьи резкие суждения и поведение важны с точки зрения поддержания общего инновационного климата. Поэтому значимым становится такое образование, где людей приучают к рискованным проектам, учат не бояться обосновывать свое мнение и продвигать инновации. Нам нужны сети таких

инновационных школ и вузов, где у учащихся формируются и способности взаимодействовать по общим правилам, и способности обосновывать и реализовать нетривиальные решения. Большое значение имеет при этом массовое обучение в системе непрерывного образования взрослых. Необходимо учить, например, студента воспринимать инновации не только как элемент моды, но и как элемент своей деятельности, без которого не будет продвижения вперед, развития. Достаточно вспомнить любой пример «тяжелого внедрения» любой инноватики в педагогический процесс. И лишь спустя некоторое время понимаем, что без этого уже не обходится ни один урок. Для распространения инноваций необходимо знать «новый продукт» и уметь им пользоваться, следовательно - постоянно учиться.

Важность реформы педагогического образования в контексте общей модернизации образования РФ трудно переоценить, поскольку очевидно, что ни новый стандарт общего образования, ни заявленные цели национальной инициативы «Наша новая школа», ни проект построения общества, основанного на инновациях и экономике знаний, не могут быть реализованы без нового педагога, который сможет воплотить эти проекты в жизнь, эффективно решать задачи развития и обучения учащегося и формирования его компетенций, определенных в новом стандарте. С этой точки зрения крайне полезным представляется анализ зарубежного и международного опыта, накопленного в области совершенствования систем подготовки педагога и качества его работы. Такой анализ свидетельствует, в частности, о том, что при обсуждении стратегии и направлений модернизации педагогического образования в России в должной степени не представлен целый ряд важнейших позиций, детально рассматриваемых или уже реализуемых в странах, осуществляющих подготовку педагога к инновационной деятельности. Основные вопросы можно условно разделить на вопросы организации и регулирования самой педагогической деятельности педагога и вопросы, связанные с содержанием его подготовки.

Среди большого числа попыток реформировать педагогическое образование необходимо указать на наиболее важные моменты общеевропейского обсуждения, в рамках которого были сформулированы не только основные подходы к изменению программ подготовки педагогов, но и процедуры регулирования их профессиональной деятельности. К наиболее важным обсуждаемым позициям следует отнести:

- начальный профессиональный уровень педагога в Европе должен соответствовать степени магистра;
- качество педагога во многом зависит от роли и уровня подготовки тех, кто его учит;
- понимание того, что система должна обеспечивать баланс

между поступлением достаточного количества подготовленных педагогов и выходом из нее на пенсию или другие виды профессиональной деятельности;

- установку, согласно которой введение в профессиональную деятельность педагога является обязательным этапом его подготовки, что предполагает необходимость организации супервизии со стороны наставников на рабочем месте и его постоянное профессиональное развитие.

В большинстве европейских стран статус учителя предполагает наличие высшего профессионального образования. В этой связи большинство европейских профессиональных организаций категорически возражают против сокращения длительности необходимой педагогу подготовки в контексте Болонского процесса и настаивает на магистерской степени как базовом минимуме необходимого в Европе образовательного уровня. Эта позиция не является предметом корректировки даже в условиях дефицита педагогов в конкретной европейской стране. Содержание магистерских программ должно включать изучение предметов, а также профессиональные знания, совмещенные с практикой. Кроме того, такие программы должны иметь существенную исследовательскую компоненту, которая и готовит педагогов впоследствии к инновационной деятельности в школе.

Вместе с тем и само начальное педагогическое образование (Initial Teacher Training) на уровне степени магистра рассматривается как первый важный шаг в формировании педагога вообще и к инновационной деятельности в частности. Требования, предъявляемые к такому современному педагогу, предполагают у него наличие глубокого знания предмета преподавания, владение передовыми педагогическими методами и его способность к построению рефлексивной практики.

Так, совместно принятая рекомендация на уровне министров образования стран ЕС указывает на необходимость **наличия у будущего педагога** по завершении начального педагогического образования следующих важных умений:

- способность формировать в ходе обучения универсальные (и переносимые – transversal) учебные компетенции учащихся;
- умение формировать привлекательную образовательную среду;
- способность эффективно преподавать в гетерогенных классах с учащимися из разных социальных и культурных сред в широком спектре их способностей и потребностей;
- способность строить свою профессиональную деятельность во взаимодействии с коллегами, родителями учащихся и социальным окружением школы;
- способность к построению нового знания и инноваций как следствии участия в рефлексивной практике и научных исследованиях;

- способность к самостоятельному обучению в процессе собственного профессионального развития.

Следует отметить, что, например, в Финляндии именно установление минимального образовательного уровня педагогов (в том числе их способность к инновационной деятельности) в ходе реформы педагогического образования, осуществленной в 90-е годы 20 века, внесло неоценимый вклад в повышение привлекательности, профессионализма и высокого социального статуса педагога и предопределило в итоге успех ее образовательной системы.

Учитывая важность формирования у учащихся универсальных (переносимых) компетенций, важным является формирование таких же компетенций у самих педагогов. Эта цель приобретает особую значимость в контексте того, что во многих европейских странах происходит переход к содержанию образовательных программ, построенному на компетентностном (competence-based) и результативном (outcome-based) подходе к образованию. Это означает, в частности, что даже преподавание академических дисциплин в процессе подготовки педагога должно быть рассмотрено в качестве важной части формирования способности к инновационной деятельности и способности передавать эти знания в ходе будущей профессиональной деятельности.

Говоря об инновационных процессах, принципиальным является подход к педагогическому образованию как образованию доказательному, т.е. основанному на научном методе. Именно по этой причине особую роль в подготовке педагога имеют профессиональные и исследовательские проекты. Будущие учителя, как нам кажется, должны освоить теоретические знания и научные методы и уметь применять их к анализу ситуации в классе и в школе. Это позволит достичь важнейшей компетенции учителя – **компетенции «рефлексивного практика»** (что является основой внедрения инноваций в образовании), т.е. практика, способного к проведению научного исследования, встроенного в собственную профессиональную деятельность, способного взаимодействовать с исследователями и воспринимающего исследовательские проекты как часть своей педагогической карьеры.

Следует отметить, что в большинстве стран ЕС состояние исследовательской компоненты в педагогическом образовании все еще неадекватно этой задаче. Одно из необходимых направлений дальнейшего совершенствования педагогического образования предполагает, по мнению экспертов, формирование у будущих педагогов способности к построению нового знания и инновациям через вовлечение их в рефлексивную практику и исследования.

Целью современного образования является такое развитие компетенций учащихся (предметных, надпредметных, личностных), которое

позволит им эффективно включаться в построение общества, основанного на экономике знаний. Ключевой при этом является способность самостоятельно учиться. Еще одной стратегической целью реформирования современного образования как в РФ, так и за рубежом, является повышение его эффективности и доступности для различных категорий детей. Учащиеся с различным социальным, культурным, этническим происхождением, с различными способностями могут и должны получать право на эффективное обучение в современной школе, с учетом их конкретных особенностей и потребностей. Реализация этих стратегических целей образования предполагает совершенно иной тип педагога и гораздо более высокий уровень эффективности его профессиональной деятельности, чем это имеет место сегодня. Правоммерно говорить о том, что подготовка **нового педагога для новой школы** возможна лишь при радикальном изменении не только подхода к подготовке педагога, но и всей организационно-нормативной инфраструктуры его профессиональной деятельности. Только «инновационно» настроенный будущий педагог сможет на практике формировать сложные компетенции у абсолютно разных категорий учащихся, находящихся в одном классе. Иначе говоря, реформирования требуют не только содержание и формы подготовки будущих педагогов, но и вся организационная и регулятивная инфраструктура вхождения этого педагога в профессиональную деятельность. Основные ключевые моменты уже известны. Это и то, что новый стандарт профессиональной деятельности и квалификационные требования должны соответствовать стратегическим целям образования учащихся; и что на входе в образовательное учреждение, реализующее программу подготовки педагога, должен быть создан существенный конкурс из мотивированных студентов; и что реализация столь сложных профессиональных задач, описанных выше и вытекающих из стратегических целей модернизации образования, неизбежно предполагает установление высокого минимального образовательного уровня выпускника и т.д. Для нашего исследования важно упоминание того, что «новый стандарт, положенный в основу образовательной программы подготовки педагога, равно как и сама основная образовательная программа, должны быть ориентированы на подготовку выпускников, способных к инновационной деятельности». Выполнение этого требования возможно только в том случае, когда само обучение студента в вузе будет основано на деятельностном подходе и сделает центральным компонентом содержания педагогического образования не только знания, специфичные для школьного предмета, но и знания, способные развивать в педагоге умение и желание совершенствоваться.

Процесс вхождения выпускника университетской программы подготовки в профессиональную деятельность должен предполагать необходимость его постдипломного образования и постепенного введения в самостоятельную профессиональную деятельность в условиях супервизии под руководством опытного наставника. Постдипломное образование начинающего педагога, связанное с инновационной деятельностью, реализуемое в условиях конкретного образовательного учреждения, должно быть обязательным (о чем пойдет речь дальше). Содержанием такого образования является освоение не только необходимых профессиональных компетенций, но и всего инновационного, без чего невозможно получить педагога как рефлексивного практика.

Анализ международного опыта убедительно показывает, что те страны, которые смогли осуществить модернизацию педагогического образования на основе вышеупомянутых принципов, достигли выдающихся результатов в развитии своих образовательных систем. Наиболее ярким примером такого типа модернизации является перестройка всей системы педагогического образования Финляндии и ставшая одной из наиболее значимых причин успеха образовательной системы этой страны. Напротив, попытки модернизации педагогического образования, например, в США, осуществлявшиеся на протяжении последних 20 лет и направленные на снижение необходимого образовательного ценза педагогов, упрощение процесса сертификации, вплоть до его демонтажа, реализация программ ускоренного доступа в профессиональную деятельность – ни о какой инноватике здесь, конечно, и речи уже быть не может – привели фактически к существенным и не разрешенным на сегодняшний день проблемам в педагогическом образовании США.

В. Н. Вуколов, А. В. Вуколов

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Главным звеном в функционировании любого дела является системная подготовка специалистов, обеспечивающая преемственность от низовых звеньев к высшему уровню. Особенно это относится к такому социально важному, сложному и многофункциональному феномену как туристская деятельность.

Из всего объема туристско–рекреационных ресурсов Казахстана природные ресурсы составляют основную часть. В свою очередь, большую часть природных туристско–рекреационных ресурсов можно

использовать в экономических целях только через культивирование активных туристских путешествий. Однако казахстанские турфирмы слабо используют такие путешествия в своей работе из-за недостатка интеллектуального и кадрового обеспечения данного направления в туризме. Именно это является главной современной проблемой туристской отрасли Республики Казахстан, порождающей все другие проблемы.

Традиционно вся основная проблематика отрасли формулируется в концепции ее развития на текущий период. Проанализируем содержание этого документа с точки зрения актуальных проблем современной туристской деятельности. И прежде всего проблем повышения качества туристского образования в нашей стране.

В новой «Концепции» 2013г. указаны проблемы развития туристской индустрии в РК, в числе которых названа нехватка квалифицированных кадров в сфере туризма. В том числе академический характер образования, некоторая оторванность образовательных программ от требований рынка труда, потребностей производства, ожиданий работодателей и т.д.

Предлагаемые в Концепции проекты и мероприятия по подготовке кадров для сферы туризма предполагают рассмотрение возможности дальнейшего развития высшего, технического и профессионального образования, а также тренингов в сфере туризма, поддержки систем профессионального обучения и школ индустрии туризма и гостеприимства. При условии реализации туристских проектов дополнительную потребность в кадрах планируется восполнять за счет переподготовки и повышения квалификации кадров в учебных центрах краткосрочной подготовки, в том числе в рамках подготовки к проведению в г. Астане Международной специализированной выставки ЭКСПО-2017 [1].

Между тем, еще 6 марта 2001 г. Постановлением Правительства Республики Казахстан № 333 была принята «Концепция развития туризма в Республике Казахстан», в составлении которой принимал участие и автор. В части подготовки кадров и научного обеспечения туристской отрасли в концепции не только сформулированы проблемы, но и названы меры по решению кадровых проблем отечественного туризма. Большинство указанных предложений до сих пор не реализованы, но они почему-то в новую концепцию не включены. В Концепции предлагалось: основной упор в обучении специалистов сделать на освоение ими отечественных туристских ресурсов, методов их использования, знание новейших информационных технологий, языковую подготовку; содействовать созданию в общеобразователь-

ных учебных заведениях туристских классов, секций и кружков; восстановить ранее упраздненные республиканскую и региональные станции детско-юношеского туризма; особое внимание уделить исследовательской работе, реставрации и инвентаризации туристско-рекреационных ресурсов по всей протяженности казахстанского участка Великого Шелкового пути (1700км).

В Концепции 2001г. отмечалось, что создание современной индустрии туризма невозможно без научного изучения проблем развития отрасли, структуры, механизма и закономерностей развития рынка туризма, а также создания систем научного обеспечения развития отрасли. Прежде всего, необходимо организовать работу по инвентаризации и мониторингу рекреационных ресурсов республики Казахстан. Для научного обеспечения туризма как отрасли экономики, его прогнозирования и развития нужны соответствующие научные структуры. В качестве возможного решения проблемы предполагается организация государственного научно-исследовательского института туризма. Назрела необходимость включения в перечень научных специальностей новых научных направлений: "География туризма", "Педагогика и психология туризма", "Правовые основы туризма". Это позволит создать в республике контингент ученых и охватить научным изучением весь комплекс вопросов и проблем развития, организации туризма и управления им. Необходимо также привести в соответствие туристскую специальность и специализации с тарификационными справочниками Министерства труда и социальной защиты Республики Казахстан [2].

По нашему мнению главным звеном кадрового обеспечения является подготовка специалистов туристской индустрии на уровне менеджмента, осуществляемая в высших учебных заведениях. Поэтому процесс исследования туристской деятельности (опираясь на философский закон единства и борьбы противоположностей) должен быть, сосредоточен на решении следующих проблем: а) выявить содержание наиболее привлекательных для туристов и социально эффективных туристских программ; б) сформулировать содержание базовой подготовки туроператоров и турагентов таким образом, чтобы они могли социально эффективно удовлетворить позитивные желания туристов, реализовать свои бизнес-цели и максимально устранить противоречия между участниками туристской деятельности; в) отработать эффективную технологию передачи студентам содержания базовой подготовки туроператоров и турагентов.

Философский принцип «Практика – не только критерий истины, но и исходный пункт познания» в туристском образовании должен быть реализован многопланово.

В обучении студентов казахстанских вузов имеются разные проблемы. Однако наиболее характерными, в том числе и по специальности «Туризм», являются:

а) слабая связь или отсутствие связи теоретического обучения с научной работой;

б) слабая связь научной работы студентов с реальной практикой туристского бизнеса.

Между тем, по нашему мнению, научная работа студентов должна быть органичной составной частью обучения и способствовать решению актуальных задач туристского бизнеса.

Так, например разрабатывая трансконтинентальный тур, для реального туристского бизнеса все студенты одновременно выполняют роли туроператора, турагента, а если участвуют в туре – то и клиента. После этого они начинают понимать условия, при которых турист, оператор и агент максимально едины и минимально противоположны, в чем, собственно, и состоит оптимально организованная туристская деятельность.

Существенным недостатком туристского образования в РК является то, что в принятом на сегодняшний день ГОСО существенно сокращены все виды практик. А учебно – тренировочный поход вообще исключен из типового учебного плана по специальности «Туризм». Между тем, именно экспедиционная практика дает максимальный результат в освоении студентами отечественных туристских ресурсов. А это в свою очередь, дает будущим менеджерам туризма компетенции квалифицированного создания конкурентоспособных программ для внутреннего и въездного туризма. Именно по этим показателям UN WTO оценивает эффективность деятельности национальных туристских администраций.

Библиографический список

1. Концепция развития туристской отрасли Республики Казахстан до 2020 года. // <http://adilet.zan.kz>
2. Вуколов В.Н. Истрия и теория международного туризма. Алматы, 2002., с.129.

В. А. Кораблев

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СПОРТИВНОМ ТУРИЗМЕ КАЗАХСТАНА: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Анализ показывает, что положение дел с подготовкой кадров инструкторов и гидов в туризме Казахстана остается не на должном уровне. А если быть более категоричным, то ее по существу нет. Если

в недалеком советском прошлом подготовка общественных туристских кадров – инструкторов-методистов по видам туризма, инструкторов туризма, организаторов туризма, судей туристско-спортивных соревнований была прерогативой федераций спортивного туризма, туристских клубов, то сегодня в связи с развалом системы Казахского республиканского совета по туризму и экскурсиям решение этих вопросов оказалось в подвешенном состоянии. Нынешняя структура Туристско-спортивного союза Казахстана далека от решения этих вопросов. Тем более, что им в Единую казахстанскую классификацию на ближайшие четыре года не внесены новые разрядные требования, что отбрасывает не только развитие спортивного туризма в стране, но и подготовку туристских кадров, особенно разрядников и мастеров спорта (а они основа подготовки инструкторов и гидов туризма), соответственно на эти, как минимум, четыре года назад.

Что касается вузов, имеющих кафедры туризма, то практически большинство из них этим вопросом не занимаются. При таком положении дел подготовка кадров в спортивном туризме останется практически проблемой, решаемой от случая к случаю. Каким образом? В последние десять лет подготовкой инструкторов и гидов туризма занимался университет «Туран». По инициативе автора статьи и под его руководством была создана школа по подготовке в начале инструкторов горного туризма, а позднее и гидов туризма. Эта идея была поддержана отделом туризма городского акимата, с которым был согласован план работы этой школы. Ежегодно из стен этой школы выходило от 25 до 35 подготовленных стажеров-инструкторов и гидов туризма, которые сегодня успешно работают в туристских фирмах и компаниях Алматы, разрабатывающих туры по альпинизму и экстремальным видам туризма. А какова «цена вопроса» для нашего университета? Отметим, что примерно 70% слушателей этой школы стали студентами факультета туризма.

Эпизодически по заданию Министерства туризма и спорта Республики Казахстан подготовку инструкторов туризма осуществляла Казахская академия спорта и туризма, выпуск которых не превышал 40 человек. Но все это капля в море. Для сравнения, отметим, что в Казахстане в 60-80-е годы республиканская школа инструкторов горного туризма ежегодно выпускала по 100-120 стажеров-инструкторов в течение 16 лет и их тоже катастрофически не хватало для работы на плановых маршрутах 19 турбаз. Кроме того, кадры инструкторов по видам туризма готовили республиканская и областные федерации спортивного туризма и туристские клубы Казахстана. Сегодня этого нет. Как видим, это очень серьезная, давно назревшая проблема.

Надо иметь в виду, что для нынешних 2000 турфирм Казахстана эти кадры просто необходимы. Отметим, что туристские фирмы, занимающиеся развитием коммерческих спортивных туров по различным видам туризма, сегодня испытывают заметную нужду в квалифицированных кадрах инструкторов и гидов туризма. Турфирмы для коммерческих спортивных туров используют «последних из могикан» советского периода - инструкторов туризма уже пожилого возраста. Становится очевидным, что без них невозможно проводить туры с привлечением иностранных и внутренних туристов, обеспечить безопасность туристского путешествия. А главное – увеличить туристские потоки в нашу страну. В чем причины дефицита гидов и инструкторов туризма? Их несколько.

Во-первых, в самом главном нормативно-правовом акте - Законе Республики Казахстан «О туристской деятельности в Республике Казахстан» от 13 июня 2001 года № 211-ІІ допущены расплывчатые толкования понятий «гид», «гид-проводник», «гид-переводчик».

Причем, в последнее время очень часто в туристской практике понятия «гид», «гид-проводник», «гид-переводчик» отождествляется с понятием «инструктор туризма», что, не, совсем верно.

Прежде всего, обратимся к определению этих дефиниций.

В Законе Республики Казахстан «О туристской деятельности в Республике Казахстан» от 13 июня 2001 года № 211-ІІ понятие «гид» (включая понятие «гид-переводчик») трактуется как «профессионально подготовленное физическое лицо, оказывающее экскурсионно-информационные, организационные услуги туристам по ознакомлению с туристскими ресурсами в стране (месте) временного пребывания», а понятие «инструктор туризма» как «профессионально подготовленное физическое лицо, имеющее соответствующую квалификацию и опыт прохождения туристских маршрутов».

Не смотря на определенное различие в этих дефинициях, почему же тогда отождествляются два этих понятия? Ведь на туристских маршрутах с группами иностранных туристов, то есть в коммерческих треках, чаще всего присутствует гид (он же проводник), хотя, судя по вышеуказанному определению, он не имеет «соответствующей квалификации и опыт прохождения туристских маршрутов». Парадокс? Причина заключается в разном и нечетком толковании в законодательном акте дефиниций «гид» и «инструктор туризма».

На наш взгляд, понятие «гид» применительно к туризму в законе «О туристской деятельности в Республике Казахстан» должно быть дополнено понятием «гид-проводник» с добавлением слова «туризма». Тогда будет ясно, что это не просто «гид-переводчик» для иностранных

туристских групп, помогающий, скажем, во время экскурсий, в обычном понимании, а действительно профессионально подготовленное физическое лицо, имеющее, как и инструктор туризма, определенную квалификацию и опыт прохождения туристских маршрутов, которое может работать с иностранцами в коммерческих спортивных треках.

При этом возникает вопрос: «А в чем должно заключаться различие между инструктором туризма и гидом-проводником туризма?». Прежде всего, разница здесь лишь только в том, что у них может быть различный уровень квалификации и опыт прохождения категорийных туристских маршрутов. Что касается отличий в дефинициях, то в нормативно-правовых документах по туризму ответа на него мы не найдем. Можно лишь отметить более точное определение понятия «инструктор туризма», которое дано республиканской федерацией спортивного туризма и туристского многоборья:

«Инструктор по виду туризма – турист, достигший 18-летнего возраста, прошедший подготовку по соответствующей программе, успешно прошедший учебно-тренировочный поход II категории сложности, имеющий 2 разряд по туризму, руководство походом не ниже I категории сложности, прошедший стажировку и сдавший экзамен». Так записано в пункте 2.2 раздела II Положения о системе подготовки туристских общественных кадров в Республике Казахстан, утвержденного постановлением Министерства по делам молодежи, туризма и спорта Республики Казахстан 14 января 1997 г. № 1 г. п.1.

Какие же критерии должны быть положены в определение понятий «гид-проводник туризма» и «инструктор туризма»?

Проще взять за основу вид тура, т.е. определить какой он – коммерческий или туристско-спортивный. Чаще всего коммерческие туры проводит гид-проводник, а спортивные – инструктор по виду туризма. Этим и должно, на первый взгляд, определяться различие в этих понятиях, хотя инструктор туризма, как показывает практика, то же время может выполнять функции гида-проводника в коммерческие группы, совершающих спортивные туры. Как разобраться во всем этом? Какова должна быть туристская квалификация гида-проводника и инструктора туризма?

Ее критерием должен служить их опыт участия и руководства спортивными походами. Так, гид-проводник должен выполнять свои функции, прежде всего, в коммерческих группах. Но, в то же время, имея опыт участия и руководства в спортивных походах, скажем, низших категорий сложности I-II к.с., он может быть руководителем и для спортивно-туристских туров.

Чтобы четко разобраться в этих вопросах, необходимо внести существенные изменения в действующую систему подготовки туристских кадров в Республике Казахстан. В ее основу должны быть положены следующие основные принципы:

- *по видам подготовки* – четырехуровневая система обучения с учетом опыта слушателей: начальной, базовой, специализированной и высшей туристской подготовки;

- *по содержанию учебных программ* – это единый, дифференцированный по виду туризма и уровню обучения объем знаний, необходимый для качественной подготовки кадров в спортивном туризме;

- *по механизму выпуска слушателей всех уровней обучения* – это дифференцированный принцип аттестации кадров, в основе которого заложен учет их способностей, спортивного опыта и уровня усвоенных знаний;

- *по непрерывности обучения* – обеспечение совместимости программ различных уровней и возможности продолжения образования по программам более высокого уровня.

Такая система подготовки кадров в спортивном туризме была предложена еще 10 лет назад предложена Туристско-спортивным союзом России Государственному комитету Российской Федерации по физической культуре, спорту и туризму и принята им. Исходя из этого, и учитывая сохранение единого туристского пространства в СНГ и рекомендации Международного туристско-спортивного союза, основным учредителем и членом которого была наша республиканская федерация спортивного туризма, общая схема подготовки кадров для спортивного туризма Казахстана должна также вестись на четырех уровнях: *начальном, базовом, специализированном и высшем.*

Начальный уровень должен включать подготовку младших инструкторов, организаторов спортивного туризма (раньше их называли турорганизаторами), участников и руководителей спортивных походов первой категории сложности.

Базовый уровень должен включать подготовку инструкторов детско-юношеского туризма, инструкторов спортивного туризма, участников спортивных походов первой и второй категории сложности, руководителей спортивных походов первой и второй категории сложности (причем, последних по праву можно назвать **гидами-проводниками спортивного туризма**).

Специализированный уровень должен включать подготовку участников спортивных походов третьей и четвертой категории сложности, руководителей этих походов (которых можно назвать **старшими гидами-проводниками спортивного туризма**), старших инструкторов спортивного туризма.

Высший уровень должен включать подготовку участников спортивных походов пятой и шестой категории сложности, их руководителей (которых можно назвать **гидами-проводниками спортивного туризма международного класса**), инструкторов спортивного туризма международного класса.

Таким образом, можно сформулировать основные понятия категорий туристского актива:

- организаторы спортивного туризма;
- участники спортивных походов первой-шестой категории сложности;
- гиды-проводники спортивного туризма;
- старшие гиды-проводники спортивного туризма;
- гиды-проводники спортивного туризма международного класса;
- инструкторы спортивного туризма;
- старшие инструкторы спортивного туризма;
- инструкторы спортивного туризма международного класса.

Безусловно, на уровне начальной туристской подготовки могут быть учебные мероприятия по подготовке иных категорий туристских кадров, скажем юный турист, турист Казахстана, инструктор детско-юношеского туризма.

Для того, чтобы снять возникающие вопросы о том, как соответствуют инструкторские звания, присвоенные еще в системе республиканского и областных советов по туризму и экскурсиям, новым названиям, то для этого следует установить соответствие звания:

- инструктор туризма – инструктору спортивного туризма;
- старший инструктор по туризму – старшему инструктору спортивного туризма;
- старший инструктор-методист – инструктору спортивного туризма международного класса.

Итак, сформулируем требования к гидам спортивного туризма.

Гид-проводник спортивного туризма – турист, руководитель походов I-II к.с. (для спортивных походов – он руководитель, а для спортивных туров – гид-проводник). Он выполняет функции гида-проводника в коммерческих группах, совершающих спортивные туры.

Старший гид-проводник спортивного туризма – турист, руководитель походов III-IV к.с. (для спортивных походов – он руководитель, а для спортивных туров – старший гид-проводник). Он выполняет функции гида-проводника в коммерческих группах, совершающих спортивные туры.

Гид-проводник спортивного туризма международного класса – турист, руководитель походов V- VI к.с. (для спортивных походов –

он руководитель, а для спортивных туров – гид-проводник международного класса). Он выполняет функции гида-проводника в коммерческих группах, совершающих спортивные туры.

При проведении аттестации работников сферы туризма, занимающихся подготовкой кадров для спортивного туризма, необходимо учитывать их профессиональную подготовку по спортивному туризму через соответствие званий инструктора спортивного туризма следующим квалификационным категориям: инструктор спортивного туризма – второй квалификационной категории; старший инструктор спортивного туризма – первой квалификационной категории; инструктор спортивного туризма международного класса – высшей квалификационной категории.

Во-вторых, еще раз отметим, что подготовку кадров в спортивном туризме в советское время активно осуществляли республиканская и областные федерация спортивного туризма и туристского многоборья. Кроме того, подготовка кадров велась в рамках проведения учебных мероприятий федераций (школ, семинаров, сборов и т.п.). Как сегодня решить эту проблему?

Учитывая, низкий к.п.д. федераций туризма и отдельных турклубов, на наш взгляд, вполне возможно решение этой важнейшей задачи возложить на кафедры туризма, а их в Казахстане более трех десятков, причем не на все, а на некоторые из них (при наличии определенных условий). Тем более, что в постановлении Правительства Республики Казахстан о развитии горнолыжных курортов вокруг Алматы, принятого в конце 2012 года, упоминается необходимость подготовки вузами кадров не только горнолыжного спорта, но и гидов и инструкторов туризма.

Почему подготовку кадров инструкторов и гидов туризма должны осуществлять лишь подготовленные кафедры туризма?

В последние годы кадры для спортивного туризма стали готовить некоторые вузы республики, имеющие факультеты и кафедры туризма. Появились школы по подготовке инструкторов и гидов туризма. Однако мало кто из них придерживается установленных основных принципов и требований к системе подготовки кадров в спортивном туризме Республики Казахстан. Кто-то готовит эти кадры в течение полугода, а кто-то ухитряется подготовить инструктора или гида за один месяц. Надо менять эту порочную практику. А для этого нужно, чтобы Туристско-спортивный союз Казахстана с учетом предложений кафедр туризма вузов подготовил новое Положение о системе подготовки кадров в спортивном туризме Республики Казахстан и представило его на утверждение Комитету индустрии туризма Министерства индустрии

стрии и новых технологий Республики Казахстан на утверждение. Это не только обеспечит преемственность в подготовке туристских кадров, но и позволит поднять на должный уровень качество их подготовки для сферы туризма. Кроме того, это Положение определит общую организацию обучения в спортивно-массовом туризме в Казахстане, утвердит порядок обучения всех категорий туристских кадров, их квалификационные характеристики, права и обязанности, которые должны регламентировать порядок присвоения соответствующих званий, меры поощрения и взысканий, учет и контроль за их использованием. Следует иметь в виду, что это Положение даст возможность планомерно осуществлять подготовку и судей туристских соревнований. Автором статьи подготовлен проект этого Положения.

Качественное обучение в туризме будет способствовать решению основных задач, стоящих перед спортивным туризмом на современном этапе его развития, и, прежде всего, оздоровлению людей, интернациональному и патриотическому воспитанию, приобщению к национальной культуре, содержательности походов, экологической культуре их проведения, повышению безопасности походов.

Л. Н. Косогова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Специфика профессиональной деятельности моряков заключается в ее полифункциональности. В ходе повседневной работы моряк решает разнообразные задачи, выполняет множество различных функций: организационную, предупредительную, правозащитную, коммуникативную, социально-психологическую, консультативную и другие. Необходимо подчеркнуть, что количество функциональных обязанностей моряков постоянно возрастает в связи с развитием поликультурности общества и предъявляемых им требований. В зависимости от характера общественных отношений, тех или иных тенденций общественного развития некоторые функции мореходной деятельности приобретают приоритетное значение.

К таким функциям на современном этапе следует отнести поликультурную функцию деятельности, направленную на подготовку подрастающего поколения к эффективной творческой жизнедеятельности в условиях полиэтничного и поликультурного общества. Вместе

с увеличением количества выполняемых функций расширяется и профессиональная компетентность моряка.

Объективные процессы развития современной цивилизации, многонациональный и поликультурный характер большинства государств мира требуют подготовки моряка, который мог бы компетентно, активно и творчески решать проблему гармонизации межэтнических и межкультурных отношений на личностном и социальном уровне. Для этого у него необходимо сформировать определенный ансамбль личностных качеств, вооружить глубокими общекультурными и профессиональными знаниями и умениями. Другими словами, современный моряк должен обладать поликультурной профессиональной компетенцией. Под поликультурной компетенцией моряка мы понимаем совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем интеллектуальных знаний, профессиональных умений и навыков, позволяющих осуществлять мореходную деятельность в ракурсе задач поликультурного общества. Целесообразность выделения в структуре профессиональной компетентности моряка поликультурной компетенции обусловлена потребностью, во-первых, более точного определения и содержательной трактовки, необходимых для успешной деятельности в поликультурной среде качеств личности, профессиональных знаний и учений моряка, а во-вторых, разработки программы совершенствования системы профессиональной подготовки моряков в контексте современных реалий.

Профессиональная компетентность моряка определяется как единство его теоретической и практической готовности к мореходной деятельности и характеризует его профессионализм. Структуру профессиональной компетентности раскрывают через умения, которые представляют собой совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности [3, с.40]. Разработаны различные модели структуры профессиональной компетентности моряка. Они отличаются как количеством составляющих их компонентов, так и их трактовкой. Значительное внимание уделяется таким составляющим, как коммуникативная, психологическая, адаптивная, социально-защитная, концептуальная, технологическая и другие. Однако в определениях этих компонентов профессиональной компетентности не выделяются профессиональные качества, необходимые моряку для осуществления функции межкультурного коммуникатора, организатора процесса взаимопознания, взаимообогащения и взаимопроникновения культур, толерантности, содружества.

Практическое осуществление поликультурного образования невозможно без разработки программы подготовки моряка к профессиональной деятельности в поликультурной среде, которая бы охватывала все аспекты учебно-воспитательного процесса мореходного колледжа. Целевым ориентиром при разработке такой программы выступает профессиональная компетентность моряка, в структуре которой отражены необходимые для учебно-воспитательной работы в поликультурной среде личностные качества и профессиональные знания и умения моряка. Задача данной статьи состоит в том, чтобы:

- расширить и уточнить понятие «профессиональная компетентность моряка», выделить в его структуре компонент, отражающий специфику мореходной деятельности современного моряка по подготовке учащейся молодежи к жизни в многонациональном и поликультурном социуме, сделать анализ составляющих его элементов;

- разработать критерии научного анализа профессиональной подготовки будущих моряков в соответствии с социокультурными вызовами времени.

Поликультурная профессиональная компетенция моряка является интегрированным результатом учебной деятельности, практики, внеучебной работы, а также их самодетерминационных аналогов (самообразования, самообучения, самовоспитания). Отсюда в структуре поликультурной компетенции можно выделить следующие элементы:

- Аксиологический – включает в себя осознание, внутреннее принятие мозаичной этнокультурной картины мира как одной из основных общечеловеческих ценностей, убеждение в равноправии и равноценности составляющих ее этносов и этнических культур, понимания необходимости глубокого овладения в первую очередь культурой собственного народа как неперемennого условия интеграции в другие культуры, стремление к воспитанию молодежи в духе гармонического единства общечеловеческих и национальных ценностей.

- Теоретический – предполагает понимание теоретических основ своей будущей профессии в контексте новых социокультурных вызовов времени и включает в себя знание целей, задач, основных идей, категорий поликультурного образования, а также систему знаний в области культурологии, краеведения, истории, этнической психологии и других, которые позволяют осознать многомерность и мозаичность современного мира и специфику культурных проявлений на личностном, групповом и общественном уровне, владение иностранными и региональными языками.

- Технологический – означает способность овладевать навыками исследования, изучения, анализа культурологических проблем в кон-

кретной деятельности; умения использовать имеющийся потенциал содержания общего образования в ракурсе целей и задач поликультурного образования, а также вносить новые идеи, отражающие этническое и культурное многообразие мира, специфику поликультурной ситуации в том или ином регионе мира, страны; умения изучать, анализировать и использовать в реальном процессе современного мореплавания передовые инновационные технологии, основанные на принципах гуманизма и демократизма, личностно-ориентированном подходе как неперемного условия образования и воспитания молодежи.

- Личностный – предполагает наличие у современного моряка таких атрибутивных качеств личности, как гуманизм, демократизм, толерантность в межнациональных, межкультурных и социальных отношениях, мировоззренческая зрелость, гражданская ответственность и активность, развитое национальное самосознание, творческая активность, высокий уровень культуры.

- Организационно-коммуникативный – умение эффективно общаться, организовать процесс как позитивный диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

- Интегративный – способность связать научно-теоретические знания с практической деятельностью как фактор успешной подготовки подрастающего поколения к эффективной жизнедеятельности в социокультурных условиях XXI столетия; понимание влияния широкого спектра социально-экономических, политических, культурных, этнических процессов, протекающих в обществе, на формирование личности учащих в контексте общественно- исторических вызовов современности;

- Адаптивный – способность к быстрой и эффективной адаптации к особенностям поликультурной социальной среды конкретного учебного заведения на всех уровнях учебно-воспитательного процесса; умение прогнозировать и подготовиться к каким-либо изменениям в рамках профессионально-педагогической деятельности.

Выделение в структуре профессиональной компетентности моряка поликультурной компетенции позволяет определить основные принципы профессионально-педагогической подготовки будущих моряков к работе в поликультурной среде. На наш взгляд к ним можно отнести следующие:

- гуманизации, который означает признание человеческой личности как основной ценности мировой цивилизации, ее прав на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей независимо от расовой, этнической и культурной принадлежности; организацию учебно-воспитательного процесса как субъект-субъектного взаимодействия;

- диалога культур, означающий отказ от европоцентричности образования и переход к полицентрической модели образования, которая

предполагает отражение в содержании преподаваемых дисциплин культурного многообразия мира;

- культуросообразности – предполагает осуществление гражданского воспитания в единстве с глубоким и всесторонним изучением историко-культурного развития всех народов, проживающих в Украине, что обеспечивает гармонический синтез гражданских и этнокультурных составляющих личности;

- толерантности – означает признание равноправности всех народов, равноценности их самобытных культур, направленность на формирование толерантных межэтнических и межкультурных отношений, умений и навыков по воспитанию дружественных межнациональных отношений;

- этнопсихологизации – предполагает на основе учета витальных и ментальных особенностей различных народов создание оптимальных условий в педагогическом процессе колледжа для интеграции их представителей в другие культуры; формирование умений и навыков анализа психологических особенностей представителей разных народов в целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса;

- полилингвизма – предполагает нацеленность процесса обучения на овладение будущими моряками нескольких языков, в том числе языков народов Украины и Крыма;

- деятельностный, который заключается прежде всего в ориентации процесса обучения на овладение будущими моряками умениями и навыками практической учебно-воспитательной деятельности в контексте поликультурного образования;

- системности – обеспечивает целостность, последовательность, взаимосвязь и взаимообусловленность всех уровней подготовки курсантов к учебно-воспитательной деятельности в поликультурной среде.

Данные принципы могут выступать в качестве критериев научного анализа современного состояния профессиональной подготовки будущих моряков к учебно-воспитательной деятельности в поликультурной среде.

Таким образом, поликультурная профессиональная компетенция расширяет и уточняет понятие профессиональной компетентности моряка. На наш взгляд, предлагаемая ее структура достаточно полно отражает необходимые для подготовки учащейся молодежи к жизни в поликультурном социуме качества личности, профессиональные знания, умения и навыки моряка. Интегративный характер их формирования. Выделение поликультурной компетенции как составного компонента профессиональной компетентности моряка, определение ее структурных элементов и их содержательного значения позволяет определить основные принципы профессиональной подготовки будущих моряков к деятельности в поликультурной среде, выступающие в

качестве критериев научного анализа ее современного состояния. В свою очередь, данные критерии предоставляют возможность выявить сильные и слабые стороны, определить научно-обоснованные пути и средства совершенствования профессиональной подготовки в системе среднего специального образования.

Литература

1. Большова, А. Ф. Формирование межнациональной гармонии на традициях народов / Большова А. Ф. // Организация педагогического процесса в условиях регионально-национального образования : сб. науч. ст. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – С. 117–127. – 1,2 п.л.
2. Мультиплицированное видение культуры как тенденция развития образования. Л.П. Костикова// Высшее образование № 3, 2008, с. 17
3. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов. Б.А. Тахохов, Н.А. Богатых//Высшее образование № 3, 2008, с. 24
4. Султанмуратов И.З. Полилингвистическая и поликультурная образовательная среда как фактор межэтнической интеграции/ <http://spf.kemsu.ru/portal/sr> - 2004.

С. З. Курманбакиева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Небольшой объем работы не позволяет в полной мере и глубоко описать эти особенности, поэтому остановимся, на наш взгляд, на самом главном: основываясь на данных прагмалингвистики и взяв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, все психологические особенности обучения иностранному языку старшеклассников группируются вокруг необходимости усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, при обучении будет важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей.

Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «прагматической межкультурной компетенции».[4]

Обоснуем выбор именно этих психологических аспектов:

1. В настоящее нелегкое время на первый план выходят прагматические потребности человека. Относительно обучения иностранному языку это имеет следующее преломление: социокультурные и страноведческие знания способны удовлетворить прагмалингвистические потребности, такие как возможность выезда за рубеж и т.п. – очень мощный психологический фактор при обучении иностранным языкам.

2. Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприя-

тия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения.

«Иноязычная культура» как определяющий фактор психологических особенностей обучения иностранным языкам старшеклассникам. В школе при обучении ИЯ возможности изучения языка одновременно с изучением национальной культуры, к сожалению, используются не в полной мере. Отсутствие достоверных источников о стране изучаемого языка приводит к тому, что убеждение учащихся формируются на основе канонических текстов, и их высказывания являются не столько результатом размышления, сколько результатом неосведомленности и отсутствием достоверной информации о национальной культуре страны изучаемого языка.[2]

Связь обучения и мотивации изучения иностранного языка

В задачи исследования входило изучение взаимосвязи и взаимообусловленности мотивации и содержания обучения иностранным языкам. Управление мотивацией обучения иностранным языкам является одной из центральных проблем методики обучения. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путем обучения умению общения на иностранном языке. К сожалению, на данный момент, обучение иностранным языкам в основном носит искусственно-учебный характер в силу отсутствия «естественной потребности» в общении на иностранном языке. В связи с этим перед преподавателем стоит задача создания обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям. Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка. В последние годы данная проблема исследуется в рамках деятельностного подхода к учению, разработанного С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым и др. Для оптимальной организации учебного процесса важно в первую очередь глубокое знание мотивов учения школьника, и во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. В связи с этим необходимо обратиться к теоретическим исследованиям по проблемам мотивации, а также определить ее связь с содержанием обучения ИЯ; т. к. «учебная РД направлена на достижение общающимися определенным положительного или отрицательного результата в конкретной ситуации общения на изучаемом языке» [3] По словам И. А. Зимней, «мотив - это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий планируя ту или иную форму воздействия на слушающего»[1]

Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения. «Внутреннее условие» (А. Н. Леонтьев), психические и физические переживания (потребности), осознанная внутренняя или внешняя потребность (мотивы) придают смысл, тем самым стимулируют речемыслительную деятельность, мышление, и приводят к желанию больше узнать и научиться мыслить на языке. Благодаря ситуации удовлетворяются потребности личности, и создаются положительные установки на изучение иностранного языка. Таким образом, мотивы, интересы, ситуации, установки взаимообусловлены, составляют гармоничное единство личности, являются внутренним энергизатором. При разговоре о психологических особенностях общения нельзя обойти вниманием психосоматическую сторону этого процесса – язык жестов. Психосоматические особенности являются еще одним фактором в преподавании иностранного языка в средней школе.

В вопросах мотивации через обучение межличностному общению самым интересным и увлекательным для учеников будет знакомство с невербальными языками – мимикой, жестами и позами коммуникантов Европы.

Жестовый язык не является общечеловеческим языком, поэтому учащимся было особенно интересно каким же языком рук, глаз, тела говорят представители той или иной культурной общности. Русские, сопровождая речь, жестикулируют только одной – правой или левой рукой. А некоторые иностранцы, особенно жители Европы, жестикулируют двумя руками, причем обе руки движутся симметрично. Некоторые «иностранцы» жесты не имеют у нас эквивалентов. Средний или известный в США жест «удачи тебе» или «будь здоров» (пальцы рук сложены в кулаки и 2 больших пальца обеих рук разогнуты), который очень часто интерпретируется представителями другой культуры как жест угрозы, то есть в прямо противоположном смысле. В последнее время «жестовая» проблематика стала входить в поле зрения методистов. В учебном процессе желательно не отрывать жесты от речи, так как в естественном говорении они тесно связаны.

В современном обществе, в эпоху общеевропейского развития меняется и растет статус иностранного языка как учебного предмета. Учитывая изменившуюся роль иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика направлена в сторону достижения осязаемых результатов, то есть подчеркивает необходимость усиления грамматических аспектов изучения

языка. В данный момент ведется поиск реального выхода на иную культуру и ее носителей, что особенно актуально в наши дни, и еще раз было доказано в исследовании.

Библиографический список

1. Баженова И. С Культура невербального общения на уроке английского языка // ИЯШ. - 1996. - №6.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения английскому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. - М.: Просвещение, 2001.
3. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. - 2002. - №1.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. - 3-е издание переработанное и дополненное. - М.: Русский язык, 2003.

М. С. Лосева

ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ В ВУЗЕ

Подготовка научных и научно-педагогических кадров на сегодняшний день является одной из важнейших задач российской системы образования. В условиях информатизации и глобализации общества, распространения наукоемких отраслей производства возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, способных осуществлять научный поиск, тем самым способствуя развитию науки в целом. Вместе с тем современная система образования находится в состоянии реформирования, характеризуемого ее включением в мировое образовательное пространство, переходом на новые образовательные стандарты всех уровней образования, ориентацией на идеи компетентностного подхода в оценке качества результатов образовательной подготовки студентов, а также изменением статуса аспирантуры как основной формы подготовки научно-педагогических кадров. Федеральный закон 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет аспирантуру как третью ступень высшего образования после бакалавриата и магистратуры, что, несомненно, предполагает как организационные, так и качественные изменения в ее деятельности [1].

Основываясь на работах А.М. Новикова, В.П. Панасюка, В.А. Кальней, мы определяем качество подготовки аспирантов как характеристику системы высшего образования, отражающую степень соответствия результатов обучения в аспирантуре установленным к ним требованиям и ожиданиям субъектов образовательного процесса. При этом требования должны основываться на объективно существующих представлениях субъектов образовательного процесса о необходимом

уровне подготовки будущего ученого, его знаниях, умениях, навыках и личностных качествах, иными словами, в компетенциях, которыми должен обладать выпускник аспирантуры. По мнению Б.И. Бедного, А.А. Мироноса, Т.В. Серова выработка формальных критериев оценки качества подготовки аспирантов должна основываться на модели современного интеллектуального работника, включающей в себя ключевые компетенции, которые, однако, не могут быть однозначно определены в настоящее время [2, 75]. В своем исследовании, опираясь на опыт ведущих ученых в области качества подготовки аспирантов и научного образования в целом (А.В. Новицкой, Г. Селье, G.Melin, K. Janson, N.Gilbert и др.), мы выделили пять ключевых компетенций, которые составили модель выпускника аспирантуры: научно-исследовательскую, информационно-коммуникативную, профессионально-педагогическую, самосовершенствования и саморазвития, социокультурную компетенции [3, 230]. Оценка качества результатов подготовки аспирантов, таким образом, предполагает определение уровня сформированности указанных компетенций.

Учитывая динамичность категории качество, свойственное ему изменению во времени под влиянием как факторов внешней среды, так и внутренних, присущих самому рассматриваемому явлению, для достижения высоких результатов подготовки аспирантов необходима организация процесса управления качеством образования. Управление качеством образования, согласно исследованиям Ю.В. Мещерской, включает в себя процедуры планирования, обеспечения (выполнения требований к качеству), управления несоответствиями и улучшения качества [4, 56]. Следовательно, о потенциале того или иного явления в области управления качеством можно судить по его способности обеспечивать выполнение данных процедур.

Одним из наиболее эффективных средств управления качеством выступает научно-педагогическое сопровождение аспирантов, определяемое нами как система профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса в аспирантуре, направленная на создание условий для реализации индивидуального образовательного маршрута аспирантов и преодоления трудностей, возникающих у них в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности.

Принимая во внимание доминирование научной составляющей в подготовке аспирантов, вариативность и индивидуализацию образования при построении их индивидуальных образовательных маршрутов, а также многообразие трудностей, возникающих у аспирантов в процессе обучения, в системе подготовки научных и научно-педагогических кадров представляется перспективным внедрение идей научно-педагогического сопровождения.

Процесс научно-педагогического сопровождения аспирантов цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех эта-

пов: диагностического, имеющего своей целью определение уровня подготовки аспиранта, ведущих мотивов обучения, а также проблемного поля аспиранта; проектировочного, направленного на разработку индивидуального образовательного маршрута аспиранта с учетом результатов диагностики; деятельностного, в ходе которого осуществляется реализация индивидуального учебного плана аспиранта через системы индивидуальных и групповых организационных форм сопровождения; рефлексивного, заключающегося в оценке достижений аспиранта, в том числе и самооценке. Содержательный компонент научно-педагогического сопровождения включает в себя все многообразие форм и средств работы с аспирантами, среди которых выделяются наставничество, поддержка (Е.А. Александрова), фасилитация (Z. Berge), технология совместного обучения аспирантов (G. Fergie, J. Beeke, C. McKenna) и др.

Для определения потенциала научно-педагогического сопровождения в сфере управления качеством подготовки научно-педагогических кадров следует выявить возможности проведения основных процедур этого процесса на всех этапах обучения аспиранта.

Процедура планирования качества осуществляется в процессе научно-педагогического сопровождения в форме индивидуального образовательного маршрута, который разрабатывается аспирантом совместно с научным руководителем и содержит перечень требований к качеству подготовки, а также сроки достижения планируемых результатов. На проектировочном этапе сопровождения производится согласование целевых ориентиров обучающегося с целями других субъектов образовательного процесса и нормативными требованиями к качеству его подготовки. Конкретизированные цели обучения, научно-исследовательской деятельности и профессионально-личностного развития фиксируются аспирантом в индивидуальном учебном плане и программе саморазвития, тем самым определяя его субъектную позицию по отношению к организации процесса обучения в аспирантуре.

Реализация процедуры обеспечения качества подготовки осуществляется на деятельностном этапе сопровождения и предполагает включение в процесс обучения системы средств и методов научно-педагогического сопровождения, среди которых можно отметить семинар, индивидуальные и групповые консультации, круглый стол, электронные базы данных, портфолио и др. Выбор средств определяется, исходя из потребностей и способностей аспирантов, с целью повышения уровня их подготовки, формирования ключевых компетенций и активизации творческой активности.

В процессе сопровождения аспирантов регулярно проводится контроль и оценка уровня сформированности ключевых компетенций, а также предполагается самооценка достижений обучающихся, по результатам которой вносятся коррективы в индивидуальный образова-

тельный маршрут. Следовательно, реализуется процедура управления несоответствиями качества посредством подбора наиболее оптимального пути достижения поставленных целей.

Процедура улучшения качества, заключающаяся в повышении эффективности реализуемого процесса подготовки аспирантов, предполагает выбор наиболее оптимальных средств и методов сопровождения, исходя из уровня подготовки аспиранта, ведущих мотивов его обучения, темпов работы над диссертацией и ряда других факторов, определяемых на диагностическом этапе.

Таким образом, проведенное исследование показало, что научно-педагогическое сопровождение обладает всем комплексом средств, необходимых для повышения качества подготовки аспирантов. Его управленческий потенциал заключается в направленности на индивидуализацию образовательного процесса, выявление и устранение трудностей, возникающих у аспирантов в ходе учебной и научно-исследовательской деятельности, а также на организацию систематического контроля качества подготовки аспирантов в течение всего периода обучения.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 21 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Российская газета. 2012 г. № 5976.
2. Балабанов С.С., Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров социогуманитарного профиля в аспирантуре // СОЦИС: социологические исследования. 2008. № 3. С. 70-78.
3. Лосева М.С. Критерии качества образовательной подготовки аспиранта // Наука и молодежь: новые идеи и решения / Материалы VI Международной научно-практической конференции молодых исследователей, г. Волгоград, май 2012 г. Часть 1. Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2012. С. 227-232.
4. Мещерская Ю.В. Качество образования на основе компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета серия «Педагогика». 2010. №1. С. 54-57.

М. Б. Сейсекенова

АКТУАЛЬНОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Рейтинг мировых вузов по качеству образования. Основные причины, актуальность и необходимость повышения качества в Казахстане. Основные направления модернизации национальной системы образования через государственные мероприятия.

Понятие «качество образования» получило международное гражданство в Париже в 1998 г. на Всемирной конференции по высшему образованию. На конференции было определено, что повышение качественного уровня образования должно быть одной из главных задач

учебных заведений на длительную перспективу. Качество образования – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Это, прежде всего качество составных частей всей образовательной системы и ее субъектов, в том числе и системы управления. Уровень образования – отправная точка экономического и научно-технического прогресса, залог успешного развития государства и общества. Отставание в области образования прямо сказывается на конкурентоспособности любой страны, на национальных перспективах и государственной безопасности. Одним из показателей качества образования является рейтинг (оценка) деятельности вузов, их результативность по определенным параметрам. Эксперты утверждают, в настоящее время рейтинги вузов и специальностей важны как для студентов, так и для экономики каждой страны, ведь в крупных компаниях предпочитают занять ту нишу, где подготовка специалистов высокой квалификации гарантирована. Рассмотрим некоторые из них.

1. Economist Intelligence Unit (EIU) – авторитетная британская исследовательская компания, независимое подразделение The Economist Group, составила первый образовательный рейтинг 40 развитых государств. Образовательный рейтинг был разработан под руководством Майкла Барбера, который отвечал за школьную реформу Великобритании при премьер-министре Тони Блэре (1997-2007). Для исследования использовалось более 60 критериев, разделенных на три раздела.

2. Рейтинг университетов Webometrics – один из самых авторитетных во всем мире. Его составлением занимается исследовательская группа Cybermetrics Lab, входящая в CSIC при Минобразования Испании. Первую десятку мест в рейтинге Webometrics, который вышел в свет зимой 2012 года, заняли университеты Соединенных Штатов. На первом месте – Массачусетский технологический университет, на втором – Гарвард. Замыкает тройку лидеров Стэнфорд. В этом году было подвергнуто анализу 13 тысяч вузов из 18 тысяч образовательных учреждений, имеющих в WHED (Всемирной базе образования), [1].

3. The Times Higher Education (Англия) совместно с компанией «Quacquarelli Symonds» публикует рейтинг вузов мира с 2004 года. До 2010 года учитывались 5 параметров: качество НИР (академический уровень вуза, индекс его цитируемости) – 20%; международные отношения (число преподавателей и студентов из-за рубежа) – 20%; оценка преподавательского состава обучающимися – 10%; мнение экспертов – 10%; мнение работодателей – 40%.

Сейчас для подсчета рейтинга применяют 13 индикаторов из 5 категорий, чтобы отразить различные виды деятельности вузов: влияние

научных исследований (32,5% от балла рейтинга); образовательная среда (30%); объемы исследований, доход от них, репутация (30%); доход от инноваций (2,5%); процент студентов и сотрудников из-за рубежа (5%). В числе 200 лучших вузов оказались университеты из 28 стран. Первое место в рейтинге на протяжении нескольких лет удерживает Гарвардский университет. В топ-10 вошли 8 американских вузов, и два – из Великобритании (Кембридж и Оксфорд). В последнее время заметно упрочнились позиции вузов Китая, Кореи и Австралии. МГУ занял 27-ое место в категории естественных наук [2].

4. С 2003 года в Шанхайском университете Цзяо Тун высчитывается т. н. «шанхайский рейтинг». В соответствии с ним в ТОП-500 входят вузы из Англии (37 вузов), США (151 университет), Канады, Германии (39 вузов), Франции (21 вуз), Китая (35 вузов), Швеции, Японии, Голландии и др. В нем, прежде всего, оценивают успехи в сфере исследований в точных науках. Для составления рейтинга эксперты производят сравнение количественных показателей: число выпускников и сотрудников-лауреатов Филдсовской и Нобелевской премий; количество статей, которые опубликованы в «Nature», «Science»; индексы цитирования для гуманитарных наук Institute for Scientific Information, Science Citation and Social Sciences Citation; индексы журналов Arts & Humanities Citation; количество студентов в университете и пр. [3shanghairanking.com.]. На первом месте – знаменитый Гарвард, на второй позиции – Стэнфорд (поднялся на 1 ступеньку вверх по сравнению с прошлым годом), на третьем – Массачусетский технологический университет (выше на 1 позицию). Из европейских вузов в десятке оказались Кембридж (5-ое место) и Оксфорд (10-ое место). В топ-10 вошли также Принстонский, Чикагский, Колумбийский университеты, Калифорнийский и Массачусетский технологические институты (США). Лучшими в социальных науках названы Гарвард, Колумбийский, Калифорнийский, Чикагский университеты, Массачусетский технологический университет и пр. Из Российских вузов МГУ на 77-ой позиции и Санкт-Петербургский госуниверситет (в 3-ей сотне). Лучшим азиатским вузом признали Токийский университет (20-е место). В Китае самые высокие показатели у Пекинского университета и Университета Цинхуа (151-ое и 200-ое места, соответственно). Лидерство американских и британских вузов не оспоришь, но эксперты из «Times Higher Education» полагают, что скоро университеты стран Азии потеснят американцев [1].

5. Топ 200 вузов по популярности сайтов университетов в 2012 г. Этот рейтинг в основе имеет алгоритм отбора сайтов вызов среди поисковиков Google Page Rank, Alexa Traffic Rank и Yahoo Inbound Links. Его обновления производятся в начале каждого календарного года и в середине лета. В пятерку лучших по результатам прошлого года вошли Стенфорд, Массачусетский технологический институт, Нацио-

нальный автономный университет Мексики (Мехико), Беркли (США), Пекинский университет (Китай). Самыми конкурентоспособными в США названы дисциплины бизнеса и права. Самое яркое подтверждение этому – 2 президента США: образование Б. Обамы – юридическое, Дж. Буш учился в бизнес-школе Гарварда. Германия славится своим техническим уровнем (канцлер Ангела Меркель получила образование в сфере физики). В Великобритании лучшим образованием считают получение степени PPE в Оксфорде (политика, экономика и философия). Эта степень есть у премьер-министра Британии – Дэвида Кэмерона, и у 5 членов консервативного блока [2].

6. Сотрудники газеты Financial Times ежегодно составляют общий рейтинг вузов и рейтинги по основным специальностям по опросам и интервью выпускников этих вузов. В числе лидеров также вошли вузы США и Англии. При оценке выделяют такие параметры как: опыт работы студентов; прогресс студентов в карьере; трудоустройство после окончания вуза; доход выпускников; число преподавателей и студентов из-за рубежа; число докторов наук; уровень исследований и др. В топ-5 вузов, выпускающих специалистов в сфере бизнеса, вошли Лондонская бизнес-школа, Университет Пенсильвании, Гарвард, Стенфорд, бизнес-школа Insead (Франция/Сингапур).

7. 29 мая т.г. в г. Алматы в Пресс-центре Дома демократии была презентована книга «Качество образования в мире и в Казахстане» Кусаинова Аскарбека Кабыкеновича – доктора-инженера Германии, д.п.н., профессора, лауреата Государственной премии РК, члена Исполнительного комитета Всемирного совета обществ по сравнительному образованию, иностранного члена Российской академии образования, президента Академии Педагогических Наук Казахстана. На основе анализа результатов международных исследований оценки качества образования PISA, TIMSS, PIRLS за последние 10 лет, Кусаинов А.К. выявил страны-призеры, учащиеся которых стабильно показывают высокие результаты. Это Финляндия, Гонконг (Китай), Сингапур, Южная Корея, Япония, Тайвань, Канада, Новая Зеландия и КНР, а также факторы, обеспечивающие их успешность. На основе исследований выявлены 6 факторов, способствующих обеспечению качества школьного образования: соответствие стандартов образования международным требованиям; статус педагогических кадров и уровень их профессиональной компетентности; достоверность оценки качества образования; эффективность духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения; научные исследования в области образования; эффективность системы управления образованием. На основе этих факторов проведена оценка состояния отечественной системы образования и сделаны определенные выводы. В сфере образования есть определенное отставание от темпов реформирования социальной сферы. При этом качество образования на всех уров-

нях в стране снижается. Есть проблемы с качеством образования в средних школах, есть проблемы с подготовкой квалифицированных рабочих кадров, есть проблемы с качеством подготовки специалистов с высшим образованием. Этому можно найти объективные причины. Прежде всего, это низкая заработная плата учителей учреждений высшего и среднего специального образования [4].

Проблема качества образования, в мире существовала всегда. Однако в последнее время она существенно обострилась во всех сферах жизнедеятельности общества, усилив социокультурное значение образования и вызвав необходимость поиска новых подходов к управлению качеством. Это непосредственно связано со стремительными переменами, происходящими как в жизни современного общества, так и в образовательной сфере. Потребность в повышении качества образования особенно сильно стала ощущаться при нарастающем разномнении между условиями развития общества и неспособностью системы образования быстро адаптироваться к этим изменениям.

Чарльз Дарвин считал, что выживает не самый сильный и не самый умный, а тот, кто лучше всех откликается на происходящие изменения. Справедливость этого тезиса полностью подтверждена социально-экономическим кризисом 90-х годов прошлого столетия, в результате которого актуализировалась проблема учить по-новому, а обучаться всю жизнь. Исключительная актуальность и необходимость обеспечения качества образования, определяется объективными причинами, имеющимися не только у нас в стране. Во-первых, ускоряется научно-технологический прогресс и усиливается зависимость темпов развития общества от уровня и масштабов образования. Высшее образование становится массовым, требующим условий на развитие созидательных способностей, доступности образования широким слоям населения.

Во-вторых, происходит поэтапный переход общества от индустриальной фазы развития экономики к экономике знаний и к фазе становления информационной цивилизации. Этот сложный и противоречивый процесс связан в первую очередь с ростом экономической и социальной роли вузов и их выпускников. Университеты встраиваются в экономику, а НТП и экономическое развитие - насыщенностью квалифицированными специалистами.

В-третьих, разворачивается процесс глобализации, который влечет быстрое накопление научных данных и их устаревание; происходит интернационализация образования, предполагающая сближение качественного уровня работы образовательных систем различных стран, соответствие подготовленности молодежи всеобщим критериям и нормативам (Болонский процесс), необходимым для международной мобильности выпускников и студентов, их трудоустройства и признания документов об образовании.

В–четвертых, в ситуации ограниченных финансовых ресурсов и быстро устаревающей материально–технической учебной базы остро ставится вопрос выживания стран в числе развитых государств мира. Образование и наука обязаны быть катализаторами развития производительных сил, возмещаая высоким качеством человеческого капитала недостаток капитала финансового [4 207].

В силу этих и многих других причин вопросы качества образования выходят на одно из важнейших мест в системе экономического и социально–политического развития нашей страны. В целом идет пересмотр приоритетов образования и запросов общества, смена парадигмы подготовки учащихся и специалистов, в которой отражены новое содержание, новые подходы к обучению, новое право, новые отношения, новое поведение, новый педагогический менталитет. В современных условиях перед школой, учителями и преподавателями вузов стоят задачи подготовки личности, умеющей ориентироваться в окружающей среде. Культура и уровень образования должны соответствовать условиям современной жизни и потребностям формирования нового, гуманистического, открытого и информационного общества, для чего требуется и новый тип образования: личносно ориентированный, гуманистический и информационный.

Качественное образование - основа социального развития и устойчивого экономического роста государства. В связи с этим перед образовательной системой республики встала задача создания основ перехода на новый, более высокий уровень качества обучения и воспитания молодых кадров, обеспечения сбалансированного развития в соответствии с потребностями и социальными запросами общества. Таким образом, мы видим, что повышение качества образования в Казахстане актуально и необходимо. В Казахстане долгое время образование рассматривалось как не подлежащее измерению и оцениванию. Общество, государство и личность не располагали критериями, позволяющими давать объективные оценки уровню образованности личности и качеству учебных учреждений. В 1960–1980–е годы высшими органами власти выпускались постановления по вопросам образования, где качество образования, особенно высшего, и качество подготовки специалистов стали ключевыми терминами. В начале 90-х годов государство ослабило внимание к системе профессионального образования. Частный сектор так и не смог взять инициативу в свои руки. Результатом этого стал дисбаланс подготовки кадров в системе профессионального образования. Сегодня принципиально важно четко определить, где заканчивается ответственность государства в лице центральных и местных органов, и где начинается ответственность бизнеса.

В то же время в Казахстане активно развивается процесс реформирования системы образования, сопровождающийся широким исполь-

зованием эффективных механизмов реализации целей обучения и внедрением научных методов оценки учебных достижений. Сегодня человечество вступило в новое состояние, когда главным ресурсом развития общества становится личность, его образованность и профессиональная компетентность, нравственные и волевые качества. В жизнедеятельность человека интенсивно входят высокие технологии, отличающиеся большой наукоемкостью. И подготовка образованного человека – это самый наукоемкий процесс.

Поэтому качественные показатели образования в перспективе XXI в. В казахстанских условиях требуют особого внимания, так как оно с выступает важнейшим системообразующим и движущим фактором в социальном развитии страны и становлении личности.

В основных нормативно–правовых документах в области образования, таких, как закон «Об утверждении Государственной программы развития образования в Казахстане» (2000), программа «Модернизация образования» (2000), постановление Правительства РК «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» (2001), Концепция модернизации казахстанского образования на период до 2015 г., план действий Правительства РК в области социальной политики и экономики, Приоритетные направления развития образовательной системы РК, модернизация государства рассмотрены вопросы модернизации национального образования. Правительство Республики Казахстан принимает на себя обязательство: на основе анализа прогнозных данных о потребности в интеллектуальной и рабочей силе формировать с участием работодателей государственный образовательный заказ на подготовку специалистов с высшим, средним и начальным профессиональным образованием. Многие Республиканские объединения работодателей принимают на себя обязательства: принять меры по установлению более тесного взаимодействия и сотрудничества профессиональных учебных заведений и работодателей в деле трудоустройства выпускников, заявленных работодателями, предоставление молодым специалистам после окончания учебы рабочих мест на конкретном предприятии по конкретной специальности. Президент РК Н. Назарбаев в очередном послании народу Казахстана указал на важность качества подготовки специалистов: «Обеспечение социального благополучия должно сопровождаться повышением качества жизнедеятельности, а также человеческих ресурсов страны. Это главная миссия научно-образовательного и здравоохранительного комплексов страны» [5, С.2].

В этом направлении в РК проводится большая работа. Модернизация образования – это объективный процесс, обуславливающий его реформирование и продвижение. В программе модернизации в основе развития страны лежит принцип развития системы образования. Образование должно быть современным, передовым, открытым ко всему новому.

Установки государственной образовательной политики XXI в. в данном случае опираются на девиз «Доступность – качество – эффективность». Доступность выступает интегрирующим системно–социальным показателем качества образования, рассматривается как комплексный показатель, синтезирующий все этапы обучения, развития и становления личности, а также эффективность образовательного процесса.

Качество образования сегодня представляет интерес не как абстрактная тема, а как ключ к решению назревших в обществе практических проблем. Качественное образование рассматривается с позиций целостности содержания, технологий обучения, методов контроля и оценки результатов на соответствие личностного развития жизненному самоопределению субъекта и требованиям общества в новых социально–экономических условиях. Оно выступает одной из важнейших характеристик, определяющих конкурентоспособность отдельных учебных заведений и национальной системы образования в целом. В этой связи качество образования рассматривается как понятие, отражающее способность образовательной системы обеспечивать достижение поставленных в образовании целей и задач, удовлетворять потребности конкретной личности в получении образования, обеспечивать его соответствие запросам общества и экономики, т.е. определяется его социально–экономической адекватностью. Многие университеты РК взяли курс на качественную реорганизацию с целью наиболее эффективного использования имеющегося научного и преподавательского потенциала. Многие ВУЗы страны перешли на кредитную систему обучения, где основной задачей учебного процесса становится формирование креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, коммуникативных компетенций, толерантности и способности к самообучению, что обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста молодежи и подготовки инновационных специалистов. Созданы и внедрены в учебный процесс модульно–рейтинговая система обучения студентов с проведением независимого аудита в центре тестирования. Используя имеющуюся материально–техническую базу и научный потенциал, университеты создают интегрированные образовательные программы, направленные на развитие образовательно–культурного наследия страны, региона. Все эти реализуемые вопросы способствуют совершенствованию качества отечественного образования и желают дальнейшего развития.

Литература:

1. kommersant.ru/doc/2077499
2. ebba.РФ/education/vysshee/rejting_o
3. shanghai ranking.com.
4. obrazovanie.kz/ru/extensions/335 - g
5. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана от 1 марта 2013 года «Стратегия развития Казахстана 2050».

АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТИ В ОБУЧЕНИИ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ

Проблема обучения специалистов в настоящее время является одной из наиболее актуальных проблем. Работа в современных условиях требует от сотрудников высокопрофессиональных знаний и умений. Необходима непрерывная интеграция знаний из различных, в том числе международных источников, помогающая ориентации науки на проведение прикладных исследований с целью выработки практических рекомендаций по проблемам производителей и инициирования изменений в методах ведения дисциплин, содействия распространению инноваций.

В наиболее общем виде организация процесса обучения должна предлагать решение следующих проблем:

- Как определить потребности в обучении?
- Как заинтересовать слушателя в развитии его способностей?
- Какие формы и методы обучения будут наиболее эффективны?
- Как провести оценку результатов обучения?

Важно понимать, что обучение не является эпизодическим явлением, а представляет собой постоянный и планомерный процесс освоения ими новейших знаний и умений. Для этого необходимо планирование и постоянный контроль за проведением обучающих мероприятий. Очень важно осуществлять эффективную обратную связь со слушателями, для чего проводить постоянный анализ их проблем и потребностей.

Обучение должно начинаться с разработки программы обучения. Программа обучения должна содержать в себе хорошо продуманную и последовательно изложенную систему учебных мероприятий, обеспечивающих эффективный учебный процесс. Желательно, чтобы она начиналась с анализа сложившейся ситуации и формулировки проблемы. При этом необходимо ответить на два основных вопроса – какова исходная ситуация в отношении проблем, которые необходимо решать, и можно ли решить проблему с помощью обучения, и какова исходная ситуация в отношении знаний и умений слушателей, необходимых им для решения данной проблемы. Для этой цели необходимо осуществлять анализ потребности в обучении и повышении квалификации.

Анализ потребности помогает сформулировать приоритеты в обучении, сформировать целевые группы, разработать подробный план мероприятий, включая выбор методов обучения, наиболее подходящих для достижения поставленных целей.

К разработке программ обучения необходимо привлекать самих слушателей, так как они имеют четкое представление о своих целях, имеющихся у них знаниях, квалификации и так далее. Слушатели также будут более заинтересованы в программе по обучению, если они привлекались к их планированию.

Участие обучаемых в разработке программ обучения должно быть нацелено на откровенное выражение потребностей, открытое обсуждение различных ценностей и критериев, на которых основывается разработка программы.

Деятельность курсов повышения квалификации можно разделить на два основных направления:

1. Обучение руководителей, специалистов и консультантов, а также преподавателей вопросам методологии консультирования, организации, планирования и управления работой в форме так называемых установочных семинаров.

2. Обучение специалистов и консультантов по экономическим, технологическим и другим вопросам, связанным с конкретными профессиональными интересами участников и направлениям на повышение квалификации специалистов определенного профиля.

Установочные семинары помогают получить более глубокое представление о проблеме, осознать важность качества услуг и ориентацию на достижение задач, как на личном уровне, так и на уровне всей организации. Этот процесс формирует у слушателей понимание своих потребностей в обучении и повышении квалификации.

Помимо этого курсы повышения квалификации направлены на развитие навыков межличностного общения, в том числе: умение слушать и вести переговоры, умение работать в команде и другие.

Пройдя курсы повышения квалификации, очень важно, чтобы каждый сотрудник стремился развивать навыки и компетенцию, необходимые для эффективной работы.

Существует несколько способов проведения анализа потребностей в обучении и повышении квалификации. Одним из самых распространенных способов является анкетирование.

Другим способом проведения анализа потребностей в обучении является SWOT-анализ, который помогает выявить сильные и слабые стороны по отношению к общим и личностным задачам, а также помогает развить потребности в развитии.

Сильные стороны – умение работника хорошо справляться с необходимыми в настоящее время или в будущем видами деятельности.

Возможности – изменения, которые дают возможность повысить компетентность. Если возможность выявлена и изучена.

Препятствия – аспекты работы, по которым работник может и не быть компетентным в настоящее время, но которые могут потребо-

ваться в будущем, и станут слабыми сторонами, если не предпринимать действия по их освоению.

Сильные и слабые стороны отражают сложившуюся ситуацию, возможности и препятствия отражают ситуацию в будущем.

Цель состоит в том, чтобы:

– Выявить сильные стороны и рассмотреть, как можно их максимально использовать.

– Выявить слабые стороны, оценить их значимость и постараться обратить их в сильные стороны.

– Выявить потенциальные возможности и рассмотреть, как ими можно воспользоваться.

– Выявить будущие препятствия и рассмотреть, как можно их ликвидировать или снизить их влияние.

Форма проведения SWOT-анализа представлена в табл. 1.

Таблица 1 Форма для проведения SWOT – анализа

Сильные стороны	Хотите ли вы развить эту сильную сторону?	Если да, то, каким образом?	Приоритетность: высокая, средняя, низкая
	1.		
	2.		
	3.		
Слабые стороны	Необходимо ли вам улучшить знания в этой области?	Если да, то, каким образом?	Приоритетность: высокая, средняя, низкая
	1.		
	2.		
	3.		

Следующим этапом проведения программы обучения является формулирование задач обучения. Необходимо установить должны сделать слушатели для решения установленной выше проблемы, и каким образом можно ее решить с помощью дополнительного обучения, т.е., что должны знать и уметь участники программы после ее окончания.

Выбор и анализ целевой группы – следующий этап подготовки программы обучения.

Делая выбор и оценку целевой группы, необходимо ответить на следующие вопросы:

1. На какой группе слушателей будет сосредоточено внимание и почему?

2. Необходимо ли наладить прямой контакт с членами группы до начала учебного процесса, и если – да, то можно ли обеспечить взаимодействие с ними с помощью имеющихся средств и людских ресурсов. Соответственно, необходимо выявить, какие коммуникационные каналы используют члены целевой группы, и какие из них они смогут использовать в будущем после завершения обучения?

3. Насколько и какая учебно-методическая поддержка может понадобиться им в дальнейшем, чтобы уверенно применять на практике полученные ими знания, умения и навыки?

Важно знать, каков уровень знаний, умений и навыков участников обучения по тематике предстоящего обучения, то есть по решению сформулированных ранее проблем. Группа обучаемых, как правило, является неоднородной по составу, и желательно выявить, каковы различия внутри данной группы. Это позволит разделить группу на более однородные подгруппы, с которыми можно было бы проводить отдельные занятия и давать более конкретные или даже индивидуальные учебные занятия, а также поддерживать обратную связь.

Очень важно знать, какие ресурсы (финансовые, материальные и прочие) доступны слушателям. Например, имеется ли у слушателей доступ к современным средствам оргтехники и связи, есть ли возможность заплатить за дополнительное обучение и т.д.

Следующим этапом подготовки программы обучения является определение содержания обучающих мероприятий. Имеющиеся знания, умения и навыки участников по тематике предстоящего обучения определяются на предыдущих этапах подготовки программы обучения путем экспертных оценок, собеседований, тестирования и другими методами. Содержание знаний, умений и навыков участников обучения, необходимые для выполнения стоящих перед ними задач, вытекает из содержания этих задач, и определяется чаще всего методом экспертизы. С учетом, в первую очередь. Имеющихся должностных инструкций.

После того как будет определена общая задача программы обучения, получены результаты опросов, экспертных оценок и других материалов, необходимо определить задачи, которые будут решаться в ходе реализации отдельных компонентов программы обучения, учитывая, что все они будут выполнены в течение определенного времени. После определения промежуточных задач начинается разработка планов мероприятий.

Таким образом, в практике существует целый ряд моделей организации курсов повышения квалификации. Каждая из моделей требует наличия соответствующих условий для своего развития, связанных со сложившейся ситуацией, экономическим положением страны, государственной политикой, традициями в отрасли. Все эти условия следует внимательно изучить и иметь в виду при решении вопроса о выборе модели для создания курсов.

Литература:

1. Организация информационно-консультационной службы в АПК. Под. Редакцией Егеубаева А.А. Изд.: Высшая школа фермеров. Алматы, 2002.
2. Руководство по обучению и оказанию консультационных услуг. FAO, 2007.

К. У. Шайжанова, Ш. С. Марданова

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В настоящее время во всех медицинских вузах нашей страны преподается предмет «Коммуникативные навыки», который изучают студенты, интерны, резиденты, магистранты, а также преподаватели-медики в период прохождения курсов повышения квалификации. Основная цель изучения дисциплины – понимание механизмов, закономерностей межличностной коммуникации с опорой на ее базовые положения, принципы и эффективное использование этих знаний специалистами-медиками в реальном взаимодействии с пациентами. Введение данной дисциплины в учебную программу системы подготовки медицинских работников позволило выявить актуальные проблемы и увидеть перспективы развития сферы межличностной коммуникации личности врача. Одной из важных проблем развития коммуникативных навыков у студентов-медиков является проблема оценки уровня сформированности данных навыков.

Вопрос о структурной единице коммуникации в психологической науке разными исследователями решается по-разному. Н.В. Казаринова считает, что основной структурной единицей анализа межличностного общения является не отдельный человек, а взаимосвязь, взаимодействие вступивших в общение людей. Это означает, что каждый из участников общения существенным образом влияет на поведение другого, между их высказываниями и поступками возникают причинные зависимости [1,13]. В трансактном анализе Э. Берна единицей общения выступает трансакция, состоящая из трансакционного стимула первого коммуникатора и трансакционной реакции его партнера [2].

Исследователи педагогического общения [В.А. Кан-Калик, М.И. Лисина, И.А.Зимняя] структурной единицей считают коммуникативную задачу, которая функционирует внутри коммуникативного акта. По мнению, В.А. Кан-Калика, коммуникативная задача представляет собой проблемную коммуникативную ситуацию, разрешение которой необходимо для обеспечения эффективных методов педагогического воздействия в контексте адекватной этим методам ситуации профессионально-педагогического общения. Исследователь предлагает схематически выразить эту систему профессионально-педагогического общения следующим образом: педагогическая задача→система методов обучения и воспитания, избранных для решения задачи→система коммуникативных задач, решение которых необходимо для реализации методов обучения и воспитания, избранного педагогом → педагогическое воздействие [3].

М.И. Лисина считает, что задача общения, то есть коммуникативная задача, - это цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Задача общения зависит от внешних и внутренних условий, но именно она определяет характер действия общения. Коммуникативная задача выполняет роль побудителя ответного речевого и неречевого действия, это продуктивно-рецептивная единица [4].

В педагогическом общении с позиции педагога выделяют следующие группы коммуникативных задач:

- передача информации;
- затребование, запрос информации;
- побуждение к вербальному или невербальному действию;
- выражение отношения к вербальному или невербальному действию партнера педагогического общения.

В ряде исследований была сделана попытка дифференцировать коммуникативные задачи. Выделяются коммуникативные задачи говорящего: сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, доказательство и т.д.

Н.В. Ключева, С.Н.Батракова, Ю.А. Варенова считают, что структурной единицей педагогического общения является ситуация [6]. Ситуация представляет собой определенный фрагмент практической деятельности преподавателя, реальное явление. Она наполнена конкретным содержанием, ее компонентами являются способ взаимодействия участников ситуации, предметная область, условия общения, то есть базовые характеристики общения.

Исходя из вышеизложенного, а также, учитывая специфику профессионального взаимодействия врачей с пациентами, единицей анализа профессионального общения будем считать проблемную коммуникативную ситуацию, возникающую в процессе проведения медицинской консультации, разрешение которой направлено на обеспечение эффективного лечебного воздействия, создание благоприятного социально-психологического климата профессиональной межличностной коммуникации. Именно она позволяет наполнить конкретным профессиональным содержанием систему профессиональных контактов «врач-пациент», ее компонентами являются способ взаимодействия участников ситуации.

Для оценки сформированности коммуникативных навыков у студентов-медиков требуется поэтапное выполнение ряда действий:

1. Изучение содержательного наполнения компонентов коммуникативной компетентности врача, особенностей восприятия врача пациентом, ожидания пациентов относительно проявлений коммуникативной компетентности врача.

2. Изучение специфических особенностей содержательного наполнения компонентов коммуникативной компетентности врача в зависимости от специальности: терапия, хирургия, педиатрия, акушерство и гинекология.

3. Анализ и отбор наиболее типичных коммуникативных ситуаций в различных направлениях медицины.

4. Определение цели коммуникативной ситуации.

5. Создание алгоритма (последовательности вербальных и невербальных действий) в типичных коммуникативных ситуациях различных направлений медицины.

6. Отбор и наполнение алгоритма наиболее эффективным коммуникативным содержанием.

Оценка коммуникативной компетентности проводится на основе оценочного листа, включающего в себе три пункта:

1. Профессиональная коммуникативная ситуация.

2. Цель коммуникативной ситуации.

3. Алгоритм навыков.

Именно профессиональная коммуникативная ситуация позволяет наполнить реальным, вербальным и невербальным, содержательным компонентом коммуникативной компетентности, алгоритм навыков показывает конкретную последовательность коммуникативных действий будущего специалиста-медика, цель – интегрируя компоненты содержания, форм и способов взаимодействия, показывает желаемый результат. Образец оценочного листа представлен в таблице 1.

Таблица 1. Образец оценочного листа студента-стоматолога

ОЦЕНОЧНЫЙ ЛИСТ

«Стоматология»

ФИО студента _____ гр. № _____

№	Коммуникативная ситуация	Цель	Алгоритм навыков	Оценка	
				да	нет
1.	Самопрезентация	установить контакт, добиться принятия себя как личности, профессионала и расположить к себе пациента	установить контакт глаз		
			улыбнуться		
			представиться		
			узнать имя пациента		
			узнать проблему пациента		
2.	Определение проблемы пациента	получить максимально полную информацию о проблеме клиента	задать вопрос о проблеме пациента		
			выслушать		
			при недопонимании прервать вопросом		

			уточнить и конкретизировать проблему		
			резюмировать полученную информацию		
			получить подтверждение, что информация понята правильно		
3.	Информирование пациента о результатах стоматологического обследования	донести доступно до пациента информацию о результатах стоматологического обследования	объяснить проблему клиента конкретно и понятно, кратко		
			если есть возможность, показать на макетах, муляжах		
			объяснить, какие действия необходимо предпринять: - на первом этапе, - на втором этапе.		

Такой оценочный лист является удобным инструментом для определения уровня сформированности коммуникативных навыков у студентов-медиков в процессе обучения. Общее количество всех коммуникативных действий следует принимать за 100 баллов, соответственно от 100 до 80 баллов – отражает высокий уровень развития коммуникативных навыков, от 70 до 50 баллов – средний уровень, от 40 до 0 баллов – низкий уровень.

Список литературы:

1. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учеб. для вузов.- СПб., 2001.
2. Э. Берн. Транзактный анализ. М., 2004.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987
4. Лисина М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. - М., 1985.
5. Зимняя И.А. и др. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. - М., 1980.
6. Н.В. Клюева, С.Н.Батракова, Ю.А. Варенова Педагогическая психология: Учебник для вузов.- М., 2003.

В. В. Шнейдер

**УПРЕЖДЕНИЕ СТРЕСС-ФАКТОРОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

Развитие личности в процессе получения образования и становления деятельности, формирование мировоззрения, ценностных установок и профессионального типа характера, – все это неизменно состав-

ляет предмет современной психологии и практики работы с людьми. Качество образовательной подготовки будущих врачей определяют не только факторы предметного сореджания, профессиональной идентификации, но также включенные в систему вузовской подготовки компоненты учебных занятий, способствующие упреждению преждевременного выгорания. Профессиональное выгорание (*stuff burn-out*) представляет собой результат негативного воздействия организационных стресс-факторов на восприятие и переживание производственной обстановки, измененное в негативную сторону отношение к трудовым обязанностям. Действие этих факторов начинается задолго до того, как будущий специалист приступает к работе. Если дело касается профессий помогающего типа, например, врачей, то негативное воздействие стресс-факторов достигает и больных.

Концепции выгорания личности в процессе трудовой деятельности в большинстве своем передают компонентную структуру явления (К. Маслач, К. Кондо, В.Е. Орел, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова и др.): падение эмоционального тонуса, мотивация общения, снижение профессиональной продуктивности. К сожалению, в рамках данных концепций не нашла своего отражения динамика обретения синдрома выгорания (совокупности деструктивных признаков) у медицинских работников, начиная от периода студенческого возраста до периода вхождения в профессию. В большей степени явление выгорания изучалось на выборках стабильно работающего штата сотрудников[1].

Среди задач профессионального образования студентов медицинских вузов, проигнорированных современными стандартами, имеется насущная необходимостью учебными средствами предупреждать пагубное воздействие стресс-факторов, вызывающих преждевременное выгорание. Сочетание узкой предметной подготовки с широким гуманистическим контекстом помогающего труда уже в стенах медицинского вуза способствовало бы становлению здорового профессионализма врача. Становление рассматривается как закономерное изменение профессионально важных качеств в процессе получения образования при условии преобразования стресс-факторов в стимулы своего развития.

В перечень **основных стресс-факторов** профессиональной деятельности будущего врача включают следующие:

Мотивация получения медицинского образования (Н.В. Самоукина). Необходимо определить, что для человека важнее в его работе: процесс или результат? Если человек получает удовольствие от работы, то выгорание, по крайней мере, отсрочено. Если же его не радует сам процесс и важен только результат, то это первый серьезный сигнал того, что выгорание неизбежно. Важное место в исследованиях, посвященных проблеме профессионального выгорания, уделяется факторам, инициирующим его развитие. [2]

Предупреждение данного фактора заключается в необходимости

исследования мотивации еще при поступлении в вуз. Его следует рассматривать как дополнительный экзамен. Исследовать этот фактор можно уже в выпускных классах школ, на проф. ориентационных занятиях и говорить о данной профессии в ракурсе помощи людям, а не работы семейного клана, который выше людей.

Специфика ближайшего окружения, с которым вынужден взаимодействовать будущий специалист (С.П. Безносков). Подготовка врача, в отличие от большинства других профессий, происходит не столько в стенах образовательного учреждения, сколько на территории клинических баз. Создаются условия для раннего погружения в профессиональную среду с ее корпоративными нормами разграничения врачей и больных. Усиление данного фактора происходит в том числе и за счет заметного числа медицинских династий в данной сфере. [3]

Упреждение негативного воздействия данного фактора возможно уже в стенах вуза за счет расширения ближайшего окружения. Целесообразным будет в условиях учреждения медицинского университета развивать рекреационную инфраструктуру, способствующую включению студентов в альтернативные сообщества за пределами университета (спортивные и политические клубы и движения, соревновательные формы досуга при взаимодействии с другими профессиональными группами – КВН, СТЭМ и др).

Интенсивность взаимодействия с людьми, знакомыми и незнакомыми, когда это предполагает род деятельности (Е.М. Борисова, Г.П. Логинова). Действие стресс-фактора заключается в вынужденном обезличивании (деперсонализации) трудовых отношений. Негативное воздействие такого общения отражается не только на эмоциональном и физическом самочувствии врача, но и на здоровье пациента. [4]

Компенсировать такой стресс-фактор может полученный на занятиях по гуманитарным дисциплинам опыт индивидуализированных заданий по анализу границ своего альтруистического настроения. Предстоит со студенческих лет научиться ровному, доброжелательному, без чрезмерных эмоциональных затрат, профессиональному общению с чередой сменяющих друг друга незнакомых людей.

Стереотипность действий специалиста узкой сферы профессионального труда (Р.М. Грановская). Узкая врачебная специализация предполагает фиксированный набор повторяющихся действий. На этапе овладения специализацией они ускоряют и повышают эффективность работы, однако в последующем приводят к упрощенному восприятию профессиональных ситуаций, снижению аналитических возможностей и появлению неоправданной самоуверенности. [5]

На этапе обучения в вузе данный стресс-фактор может быть снижен за счет стимулирования готовности постоянно обновлять профессиональный инструментарий. Этому не всегда будет способствовать формальное прохождение курсов повышения квалификации, но всегда

– непрерывное развитие компетентности преимущественно самообразовательными методами.

Непредсказуемость профессиональных обстоятельств в ходе реализации деятельности на рабочем месте (Н.В. Самоукина). Стрессогенным фактором в этом случае может оказаться недостаточная подготовленность врача к оказанию помощи тяжелому больному, необходимостью проявлять профессиональные качества в нерабочее и неподходящее для себя время (отпуск, ночной сон, пребывание в стационаре в качестве посетителя или больного). [2]

Формирование общей гуманистической позиции врача-профессионала следует начинать с первого курса медицинского университета, используя для этого факты биографии выдающихся медиков.

Факторы приводят к тому, что вместо профессионала высокой квалификации медицинскую помощь оказывает человек с явными признаками профессионального выгорания. Портрет такого врача непригляден. Для него характерны такие признаками проявления как, спешка и торопливость в постановке диагноза и лечения, неаккуратность и недисциплинированность в работе. Длительное общение с пациентами может спровоцировать неприязненное восприятия людей и ситуаций, что проявляется в сугубо формальном отношении к людям – это приводит к грубым врачебным ошибкам.

На примере результатов исследования можно увидеть всю неприглядность полученной картины. Тридцать мужчин – врачей-гинекологов, исследованные с помощью методики В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» в 87% случаев продемонстрировали наличие синдрома эмоционального выгорания. Сформировавшийся синдромом эмоционального выгорания составил 52% и синдромом эмоционального выгорания находящийся в стадии формирования составил 35% и результаты его прогнозируемые.

У лиц с уже сформированным синдром наиболее выражено эмоциональное выгорание через истощение, и оно составило пятую часть выборки. Здесь мы видим наименьшее проявление в эмоциональном дефиците и психосоматических и психовегетативных заболеваниях, но более ярко проявляется в личностной отстраненности и эмоциональной сфере.

На втором месте находится проявление в напряжении и оно составляет шестую часть выборки. Рассматривая данную фазу можно видеть проявление более ярко в неудовлетворенности собой, чувство неудовлетворенности работой, тревога и депрессия и все это присутствует у профессионала. На третьем месте фаза «резистенции» - 15,9%.

Во второй группе (синдромом эмоционального выгорания находящимся в стадии формирования) наиболее выражена фаза «истощения» и составила 12,3%, на втором месте находится фаза «резистенции» - 11,6%, на третьем месте фаза «напряжения» - 11%

По результатам видно, что каждая фаза не так сильно различается друг от друга, но все же нам хотелось раскрыть проявления внутри каждой фазы:

Сформировавшийся синдром эмоционального выгорания составил (1 группа)/ Синдромом эмоционального выгорания находящийся в стадии формирования (2 группа)

«Напряжение»

Переживание психотравмирующих обстоятельств – 3,4%/4,2%

Неудовлетворенность собой – 4,9%/3,2%

«Загнанность в клетку» - 4,2%/3,2%

Тревога и депрессия – 4,4%/1,9%

«Резистенция»

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование - 5,9%/4,2%

Эмоционально – нравственная дезориентация - 2,9%/3,7%

Расширение сферы экономии эмоций - 3,2%/1,3%

Редукция профессиональных обязанностей - 3,9%/2,4%

«Истощение»

Эмоциональный дефицит - 4,4%/1,3%

Эмоциональная отстраненность - 4,9%/3,2%

Личностная отстраненность (деперсонализация) - 5,6%/4,9%

Психосоматические и психовегетативные заболевания - 4,4%/2,9%

Для того чтобы сохранить трезвость восприятия, врачу необходимо быть самим собой, в каждой ситуации нужно импровизировать, опираясь на свой опыт и умение войти в положение больного. Нельзя надеть маску безразличия идеального наблюдателя – ведь врач видит перед собой реального человека, к которому нужно отнестись по-человечески, нельзя трактовать его как объект своего обследования или наблюдения. Медицинскому работнику просто необходимо сосредоточиться на пациенте и его потребностях иначе сам специалист рискует стать пациентом.

И в заключении нам бы хотелось еще раз отметить, что актуально внедрение упреждения стресс-факторов профессиональной деятельности врачей возможно уже на этапе подготовки в вузе, прорабатывая меры по профилактике профессионального выгорания.

Литература

1. Черникова Т.В., Болучевская В.В. Эмоциональное выгорание/ Учебно-методическое пособие
2. Самоукина Н.В. (ПИ РАО) Синдром профессионального выгорания, «Медицинская газета» №43 – 8 июня 2005 г. «Синдром эмоционального выгорания»
3. Безнососов С.П. Теоретические основы изучения профессионального выгорания личности / С.П. Безнососов // Монография М.: 1991.
4. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.: Знание, 1991.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская ЛГУ: 1984.

СЕКЦИЯ II: Учебно-методическое обеспечение качества современного образовательного процесса

Р. М. Абдугаппарова, С. Х. Амандыкова

ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Методисты отмечают, что обучающихся привлекает прежде всего то, что связано с самостоятельными поисками и открытиями. Активная исследовательская работа в ходе выполнения опережающего задания, когда познавательная деятельность приобретает творческий характер, важна не только потому, что она может заинтересовать и увлечь учащегося учением, - а важна еще и потому, что, вовлекая в нее, мы признаем в учащемся творческое начало, даем ему свободу выбора»[1.36]. Участие в исследовательской деятельности помогает обучающимся овладевать методами научного познания, учит самостоятельно и творчески их применять. Известный врач и педагог Н.И.Пирогов писал: «Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям, то больше ничего и требовать нельзя»[2,143]. Эти слова в полной мере можно отнести и к высшей школе- современные темпы развития науки и техники требуют от вуза не только высокопрофессиональной, но и глубокой научной подготовки специалистов с высшим образованием, их умения видеть и творчески реагировать на последние достижения науки и техники, выделять актуальные проблемы и находить эффективные пути их решения.

Идея исследования как метода познания мира и метода обучения возникла еще в древности. Классическое ее выражение мы находим у древнегреческого философа Сократа. Сократовский метод представлял собой беседу-исследование, в ходе которой с помощью вопросов обнаруживается противоречие в общепринятом понимании тех или иных явлений окружающего мира, а их осознание будит мысль, затем возникают новые вопросы, ведущие шаг за шагом к истине. На современном этапе исследование – это процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности, который характеризуется объективностью, доказательностью, точностью, и имеет два уровня- эмпирический и теоретический. Различают фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, уникальные и комплексные виды современных исследований.

Проведение исследования включает несколько этапов:

- выделение и постановка проблемы;
- выдвижение гипотез;

- поиск возможных вариантов решения (он может быть коллективным);

- сбор материала для решения проблемы (наблюдение, целевой отбор, сравнение, группировка, классификация и т.д.)

- защита.

Основными задачами исследовательской работы студентов являются:

- обучение методологии рационального и эффективного добывания знаний и в дальнейшем творческого его использования;

- совершенствование и поиск новых форм интеграции системы высшего образования с наукой и производственной деятельностью в рамках единой системы учебно-воспитательного процесса;

- повышение навыков научной, творческой и исследовательской деятельности;

- участие студентов в научных исследованиях, реальных разработках и техническом творчестве;

- знакомство с современными научными методологиями, работа с научной литературой;

- выявление способной молодежи для дальнейшего обучения в аспирантуре, работы на кафедрах и в научных лабораториях

Предлагаем упражнение по развитию исследовательских навыков у обучающихся, где в процессе учебно-исследовательской работы студенты более осмысленно подходят к решению учебных задач и научных проблем, овладевают методами научного эксперимента, участвуют в разработке актуальных вопросов науки и техники.

Читательская конференция в библиотеке

Для обсуждения на читательской конференции выбирается подборка статей на научную тематику. Студенты заранее читают научную литературу и готовятся к выступлению. Несколько студентов составляют «библиотечный совет», который руководит работой конференции. Остальные студенты-читатели.

Конференция открывается вступительным словом ведущего, который только намечает основные вопросы научных статей и обсуждаемой проблемы. Затем читатели высказывают свое мнение о содержании и научных достоинствах статьи, обращая внимание на вопросы: почему студент выбрал эту тему, чем актуальна эта проблема, что оно дает для жизни и практической деятельности и т. д.

В заключение выступает один из членов «библиотечного совета», он подводит итоги конференции и делает обзор новой литературы по теме.

Проектная работа

Цель проектной работы – предоставление возможности свободного выбора обучающимся тем и задач, соответствующих их интересам и склонностям, обучение планированию работы, самостоятельный анализ четко очерченного содержания в соответствии с поставленными задачами, обучение самостоятельному поиску способов достижения целей.

Обучающимся предлагается придумать проект на одну из предложенных тем, или они могут выбрать тему самостоятельно. Они собирают нужную информацию, систематизируют ее, критически оценивают и используют ее при презентации. При презентации проекта широко используются мультимедийные технологии. Обращается внимание на красочность оформления, раскрытие темы, эффективность использования этого проекта на практике.

Упражнение «Найди идею»

Цель – научиться пользоваться методом словесных ассоциаций для нахождения идей.

Ежедневно жизнь ставит перед вами задачу «найти идею»:

- отобрать материал из большой массы информации, имеющейся в вашем распоряжении, например, по домашнему заданию;
- наладить отношения с мамой, папой, старшим братом, преподавателем, другом и т.д.: на основе какой идеи можно это сделать;
- найти способ заработать денег;
- провести день рождения и т.д.

Итак, определите для себя задачу, требующую выполнения в ближайшие две-три недели, и взяв в руки Толковый словарь русского языка, например С.И.Ожегова, воспользуйтесь методом словесных ассоциаций.

Издатель одного журнала использовал этот метод при анализе своей продукции. Он хотел сэкономить деньги и избежать увеличения стоимости журнала. Тогда он взял карманный словарик и использовал его в качестве списка слов. Слово «цвет» натолкнуло его на мысль изменить цвет обложки, слово «поля» - уменьшить их на каждой странице и таким образом сэкономить место. Когда он дошел до слова «размер», то по ассоциации возникло слово «меньше» - и в результате незначительное изменение объема журнала принесло большую выгоду. Слово «структура» натолкнуло на использование другого, более дешевого, вида бумаги. Метод словесной ассоциации помог издателю избежать повышения стоимости журнала. Но что удивительнее всего: внешне журнал стал привлекательнее.

Заседание экспертной группы

Намеченная проблема вначале обсуждается всеми участниками группы, затем экспертная группа (обычно четыре-шесть обучающихся с заранее назначенным председателем) излагает свою точку зрения, резюмирует услышанное. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в длинную речь. Это может быть экспертиза инновационных проектов, отечественных образовательных технологий, медицинских инноваций, психологических противоречий и др.

Упражнение Pro domo sua, или необычное судебное заседание.

Конечно, проведение такого судебного заседания по какой – либо проблеме потребует очень серьезной подготовки. Обучающиеся выступают как судьи, адвокаты, присяжные заседатели, прокуроры, свидетели и др. Используются такие термины и понятия, как «секретарь», «иск», «выписка из личного дела», «особые приметы», «обвинение», «следственный эксперимент», «ответчик».

Каждый выступающий готовит доклад, придумывает обвинение или аргументы в защиту, то есть готовит речь для выступления.

Задача преподавателя: помочь подобрать дополнительную литературу, составить план выступления (с сопровождением слайдов), познакомить с терминологией.

Упражнение «Дебаты»

Группа делится на 2 команды, которые должны защитить утверждающий и опровергающий кейс по проблеме, которую выдвигает преподаватель.

В каждой команде по 3 спикера. Первый спикер приветствует судей, представляет игроков, знакомит с резолюцией и критерием, приводит дефиниции, обращаясь к словарям. Затем он проводит аргументы в пользу своей резолюции.

После выступления 1-го спикера производится перекрестный допрос. Задача его оппонентов – поставить под сомнение критерий кейса утверждающей команды, вызвать спор и оперировать ответами команды - противника в дальнейшей дискуссии.

Затем выступают вторые спикеры команды противника, которые выражают несогласие с резолюцией утверждающей команды и выдвигает свою. Его задача – пополнить кейс новыми фактами в защиту своей позиции.

3 спикеры команд должны сделать полный анализ хода игры, выделить сильные и слабые стороны соперников.

Портфолио

Способом оценки индивидуальных достижений учащихся может служить портфолио»[3,37]. Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста». Портфолио позволяет учащемуся продемонстрировать всевозможные достижения (результаты), достигнутые не только в процессе обучения. Портфолио представляет собой коллекцию, собрание работ учащегося (проектные, исследовательские, контрольные и творческие работы- сочинения, эссе и т. п.), характеристики и отзывы преподавателей, а также документы, подтверждающие достижение им результатов во всех областях, где он проявлял активность.

Учащимся предлагается подготовить портфолио и продемонстрировать его.

Упражнение «Выскажи свое мнение»

Выскажите свое мнение по поводу следующих суждений:

Нравственность должна быть путеводной звездой науки. С.Буффле
Если я не знаю основ нравственности, наука об окружающем мире не принесет мне утешения в тяжкие минуты жизни, а вот основы нравственности утешат и при незнании науки о предметах внешнего мира. Б.Паскаль

Несомненный признак истинной науки – сознание ничтожности того, что знаешь, в сравнении с тем, что раскрывается. Л.Н.Толстой

Мы радуемся, постигая истину. Если же радости нет, это означает, что мы только знакомы с истиной, но не сумели постичь ее. Р.Тагор

Простота – это признаки истины. Античный афоризм

Наше время отмечено поразительными успехами научного познания. Как не радоваться этому? Но нельзя забывать, что знания и мастерство сами по себе не смогут привести людей к счастливой и достойной жизни. У человечества есть все основания ставить провозвестников моральных ценностей выше, чем открывателей научных истин. А.Эйнштейн

В заключение хочется отметить, что подготовка начинающего исследователя- это этап длительного процесса становления человека науки, члена научного коллектива. На формирующееся исследовательское мышление студента оказывает влияние самообразование, чтение научно-популярной и научной периодики, публицистики, а также сведения, почерпнутые из средств массовой информации, сведения, полученные на занятиях. Особую роль играет информационная среда города, в которой протекает деятельность обучающегося. Она открывает широкие возможности для личных контактов, в ходе которых происходит формирование исследовательских навыков.

Использованная литература

1. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: Учебное пособие. – 4-е изд., доп. – Алматы, 2010.-344с.
- 2.Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1985. -С. 143.
3. Русский язык и литература в казахской школе. Учебно-методический журнал министерства образования и науки Республики Казахстан. №3. 2005,- с.37.

А. К. Алтаева

АЙТЫС ТӘСІЛДЕРІНІҢ ДҰРЫС ЖӘНЕ БҰРЫС ТҮРЛЕРІ

Айтыс – әрбір жақ талданатын мәселеге қатысты өз пікірлерін, ұстанымдарын ортаға салып, қарсы жақтың айтқанын теріске шығаруға ұмтылатын пікірталас түрі. Айтыс әлдебір мәселені түсіндіру мен сұрақты шешудің құралы. Оның көмегімен түсініксіз, әржақты көзқарастар талқыға салынып, ортақ бір мәмілеге келу үшін илануға негіз іздейді. Тіпті қатысушылар соңында келісімге келмесе

де, айтысу барысында олар қарсы жақтың ойын да, өз пікірін де нақтылап алады.

Айтысты жүргізу өнері эристика деп аталады. Бұл өнердің міндеті өзгелерді өз көзқарасының дұрыстығына иландыра білуге үйрету болды. Алайда бара-бара эристиканың бағыты өзгерді: ол енді ақиқат пен әділдікті пір тұтпай, қандай жолмен болса да жеңіске жетуді көздеді. Сөйте-сөйте айтыста жеңуден өзгені көздемейтін бұрыс тәсілдер кең тарала бастады. Әрине, айтыста бұрыс тәсілдерді қолдану айтыстың идеясына нұқсан келтіретіні сөзсіз. Себебі айтыс адамдар арасында өзара түсіністікке жетудің, әлем туралы білімді тереңдетудің маңызды құралы. Эристика айтысты оқыту және оны жүргізу өнеріне үйрету ретінде қажет әрі пайдалы. Тек мына шартты сақтаса ғана: айтыстың мақсаты кез-келген жолмен жеңіске жету емес, ақиқат пен мейірімділік орнату болса. Эристика жеке бір ғылым немесе қандай да бір ғылымның тармағы емес. Ол жүріске не музыкаға үйрететін секілді «тәжірибелік өнердің» бір түрі. Айтыста жеңіске жетуге жетелейтін тактикалық тәсілдерді дұрыс және бұрыс деп бөлуге болады. Біріншісі тікелей техникалық сипатқа ие, онда қулық элементтері бар, бірақ тікелей алдау жоқ. Екіншісі (бұрысы) – әр түрлі алдаушылық әрекеттер. Әрине, тактикалық арбаудың екеуін де білген жөн. Дұрыс тәсілдер бар құралдарды пайдаланып, өз көзқарасын дәлелдеуге үйрену үшін қажет. Бұрыс тәсілдер бұл құралды дұрыс меңгермеген қарсыласты мұқалдыруға көмектеседі.

Айтыстың дұрыс тәсілдері

Кез-келген күресте ұсыныс айту бағаланады. Айтыста оның тақырыбын кім таңдаса, оны нақтырақ түсінеді де, соның нәтижесінде айтыстың барысын өз сценарий бойынша жүргізіп кетеді. Мысалы: - *Басшы болсаң, әділ болсаң, нағыз еңбекшінің жанында жүр. Көр өз көзіңмен: кім пәруана, кім жалқау. Кім ауырдың үстімен, кім жеңілдің астымен жүретінін. Көр. Біл. Әділдік сонда орнайды (Ш. Мұртаза).*– *Қорытындылар болсақ, жастар ұйымы қажет. Мемлекет қолдау көрсетуі керек. Баланы аяққа тұрғызып жібереді ғой, сол сияқты аяққа тұрғызу керек. Ол өзінің ісін алып кете алды ма, жоқ па, бақылау қажет. Алып кетсе, жан-жақты қолдау кеңінен көрсетілгені абзал. Алып кете алмады ма, онда ондай ұйым жабылатын болсын. Менің пікірімнің түйіні, міне, осындай («Айқын», 09.10.08).*

Әрі қарай шабуылға шыға білу маңызды. Шабуылды бастаудың өзі – қорғанудың бір жолы. Мысалы: - *Сонда оның бағып жүргені мал да, менің бағып жүргенім – ит пе? Ала қойды бөле қырыққанды қашан қоясыңдар, осы? Мықты болсаң, осы шөпті бермей көр! (Қ. Жұмаділов).* Қарсыластың ойына қарсы пікір айтудың орнына оны қорғануға итермелеу керек. Ол қорғану үстінде болғанда өз пікірінді бірінші болып алға тартып үлгеру керек.

Исабек (намыстанып). Мынау не деп кетті. Басқа бір жөні түзу сөз түспеді ме аузыңа...

Гүлжан. Бөлме сөзімді. Мен үшін намыстанбай-ақ қой. Шындықтан артық жөні түзу не болушы еді. «Сенің сахнадағы ойыныңда шындық шамалы» деп сынағаныңда мен үндемеймін зой. Өйткені шындықты суга, өмірді дуга айналдырып жазуға өзіңнің етің әбден үйренген. Сен жазып, мен ойнай алмасам, әңгіме басқа. Ал дәл қазір өзім туралы бар шындықты айтуға правом бар шығар (Қ. Мұхамеджанов).

Сондай-ақ әрекеттер концентрациясы да маңызды. Қарсыластың дәйектер жүйесінің орталығына не оның ең әлсіз тұсына бағытталу.

Қарсыластың өз сөзін өзіне қарсы қару ете білу. Қорғайтын тезисінді күшейтетін салдарды қарсыластың өз сөзінен іздеуің керек. Осылайша қарсыласты күтпеген жағдайда қалдыру қажет. – Кешіріңіздер, сол «үстірт қабылдаудың себебі не?» деп терең ойласаңыздар, сонда сіздер бір ұйымға бірігуге шын мәнінде қарсы боласыздар. Сол үстірт қабылдаудың өзі де осындай бағыттағы қоғамдағы ұйымдарды біріктірудің салдарынан болған («Айқын», 09.10.08).

Шәмшігүл. Дәуке! Маған мебель керек.

Дәулет. Е, осы жуырда ғана алған едіңіз зой?

Шәмшігүл. Алғам. Бірақ ұнамайды. Оны мен «Космос» деп дардай етіп жүрсем, арасы үгіндімен толтырылған бірдеме екен. Енді «Будапешт» керек.

Дәулет. Ойбай-ау! «Будапешт» төрт-бес бөлмесі бар пәтерге лайық мебель. Оның үстіне... бағасы да...

Шәмшігүл. Немене, бізді ақишасы жоқ кедей деп естіп не едің?

Дәулет. Құдай сақтасын, Шәке, ондай ой түсімізге де енген емес. Екеуің де айтулы қызметтесіңдер. Жантуар болса анау, жобалау институтында бөлім бастығы, сіз болсаңыз, ғылым кандидаты, жоғары оқу орнында сабақ бересіз. Ақиша сендерде болмағанда, кімде болмақ?! Шынымды айтайын, жалғызы ғана түскен еді, амал жоқ, өзіңіз келіп қалған екенсіз, алыңыз.

Шәмшігүл. Жоқ, өйтіп қиналасыз, алмауыма да болады.

Дәулет. Жо-жоқ! Қиналып отырғаным жоқ. Қазір! (С. Шаймерденов).

Әдетте, қазақы мінез-құлықта бұндай тәсіл айтысудан гөрі, татулыққа шақырады. Мына үзіндіге назар аударайық: Сонда Текебай сонадайдан аттан түсіп, Қабылбектің қасына келіп:

- Менің күшігім саған қарап шәуілдесе керек, Қабылбай. Айыбын көтергелі келдім алдыңа. Кешіремсің, сірә! – депті.

Мына сөзден Қабылбектің қабырғасы сөгіліп, қалбалақтап атынан аунап түседі: - О, текті би Текебай! Сенің балаңның айыбынан менің айыбым асып кетті білем. Аға болсаң да, сені мен аттан түспей тыңдаптын-ау. Сен кешіремсің мені? (Б. Момышұлы).

Кездейсоқтық – бұл да бір жасырын тәсіл. Мәселен, күтпеген, маңызды мәліметтерді айтыстың соңына қарай сақтап отыру. Мысалы:

Ержігіт. *Ай, бір шикіліктің барын сезуші едім-ау.*

Махмет. *Сезсең, неге айтпадың?*

Ержігіт. *Айтты не, айтпады не?*

Махмет. *Осы махаббат дегенде көз де, ми да жоқ қой, деймін. Көзі болса, өзі сұлу, өзі өнерлі мына Ержігітті сүймес пе еді. Ал егер миы болса, мына мен... бір бөлімшенің дырдай бастығы... Ақылды деген Сұлджанның өзі ана дәукес Мақтаймен кетті-ау! Бұл не сұмдық.*

Ержігіт. *Сұмдық дейтін түгі де жоқ. Сен болсаң, сыздап жатқан бес батпан салмақ. Мен болсам, ұшып-қонып жүрген жел... қаңбақ... Әйел заты мұның бірін де жақсы көрмейді.*

Махмет. *Енді не жақсы көретіні?*

Ержігіт. *Салмақ пен қаңбақты мылжа-мылжасын шығара араластырып, сосын қаққа бөлсе... сонда...*

Махмет. *Тек, сайтан, не артист болып, не бастық болып жарытпаймыз ғой онда (С. Шаймерденов).*

Айтыстың бұрыс тәсілдері

Айтыста жиі ұшырасатын бұрыс тәсіл – *тезистен ауытқу*. Бұл тәсіл қажетті ережені негіздеудің орнына басқа дәйектер келтіру арқылы көрініс табады. Тезисті ауыстыру толық және ішінара болып келеді. Айтысқа түсуші тезисті дәлелдеу, растату мүмкін еместігін сезіп, тыңдаушының назарын басқаға аударып жібереді, ол да, әрине, маңызды болуы мүмкін, алайда айтылған ережеге тікелей қатысы бола бермейді. Мысалы:

- *Көршінің жағдайы қалай? – деді бір кезде.*

- *Жағдайды менен сұрағанша, барып білмейсің бе?*

- *Тап осыны дұрыс айттың, - дейді ол менің ыңғайыма көне кетіп, - жөн сөзге қой да маңырайды. Барғым келеді-ақ, қолы құрғыр тимейді. Сосын әлгі дін ашып әңгімелесе де алмайсың барғанда. Әрі әп-әдемі жігіттің кәріп жағдайын көргенде, ішімді ит жыртқандай болады. сезімтал адамға қиын екен (З. Шүкіров).*

Бұдан әрі талданатын тәсілдер осы негізгі тәсіл тәрізді, айтысты басқа арнаға өзгертуге мүмкіндік тудырады. Тағы бір бұрыс тәсіл – «қарсы жақ байқамайды» деген үмітпен *жалған, дәлелсіз дәйектерді қолдану*. Бұндай тәсіл мына сөз қолданыстардан тұрады: «бәрімізге белгілі», «әмбеге аян», «ықылым заманнан бері», «қашаннан бар», «еш күмән тудырмайды», «ешкім жоққа шығармайды» т.б. Бұл жағдайда тыңдаушы «бәріне белгілі» жайды білмей келгені үшін іштей ұялып отыруы мүмкін.

Жалған дәйекке сүйенудің тағы бір жолы – *әдейілеп шатастыру*. Бұл тәсілді қолданушының сөзінде қанша ақпарат болғанмен, оны іліп алу қиын.

Исабек. Әлбетте, мен классик емеспін. Біздің ханум үшін айта берсең классик жоқ.

Иосиф Татаевич. Енді қайттік, ағайын? Сені мақтап жүрген сыңа сенейік пе, жоқ әлде, мына жан жарыңның сөзіне сенейік пе?

Гүлжан. Абзалы, әркім өзіне-өзі сенгенге не жетсін.

Мәмбет. Ал керек болса, Гүлжан, енді шамалы аясайшы жұртты (Қ. Мұхамеджанов).

Көпшілікті дәйек етіп, соған сүйену. Яғни, тезистің шынайы не жалған екенін негіздеудің орнына тыңдаушылардың көзқарасына, сезіміне, көңіл-күйіне арқа сүйеу. Осындай дәйекке арқа сүйеген адам өзінің қарсыласына емес, өзгелерге қарап сөйлеп, оларды өз жағына тартуға ұмтылады, нәтижеде олардың ақылына емес, сезіміне әсер етеді. Мысалы: - *Ағайын-туған деп қайтесің, бұларға алаңдап. Ол сен алыста жүргенде – бұлардың бауырлары езіліп, емексіп тұратыны, ал ертең осылардың ортасына келіші...*

- *Ой, жарықтық-ай, бір жөн сөз айта ма десе өстіп қисыққа кетеді енді – деді жақтырмаған әпкесі күңкілдеп* (С. Мұратбеков).

Жеке тұлғаға қатысты дәйек келтіру. Жеке тұлғаның кемшіліктерін ақ-қарасын ажыратып жатпай, оны келеке етіп, күлкілі жағдайда қалдыру, ал ақылына мүлдем көңіл бөлмеу. Бара-бара оның айтқаны емес, өзі күлкіге айналатын жағдайға жетеді. Тіпті қарсыласқа тағылатын мін неше жерден дәйекті болғанмен, бұл айтыстың ауқымын тарылтады. Сондықтан да бұрыс тәсілдің қатарына жатады. Жалпы айтыста қарсыластың жеке қасиеттерінің айтыста қаралатын мәселеге қатысы болмау керек. Мысалы: Исабек. *Айта бер, айта бер. Есіңізге тағы бір салайын, ханум. Менің еңбектерім уақыт талабынан туады.*

Гүлжан. *Сенен кім талап етсе, ол талап етсін бәрібір, шамашарқың публицистикадан аса алмайтынына әлдеқашан көзім жеткен* (Қ. Мұхамеджанов).

Исабек. Айша апай, осы жағын баса айтыңызшы. Сондай оқиға болған десем, Гүлжан осы күнге дейін сенбейді. *Бұл инициативаны ең алдымен бастаған мен едім ғой, есіңізде ме, Айша ана?*

Айша апай. *Жаңылмасам, бәрін бастаған Сабыр болатын.*

Гүлжан. *Суайттығың көрініп қалды-ау.*

Исабек. *Бірақ енді өзі...* (Қ. Мұхамеджанов).

Алайда жеке тұлғаға қатысты дәйектердің жағымды жақтары да бар. Бұндай жағдай қылмыскердің жақсы қасиеттерін ашу арқылы оның қылмысын ақтау үшін адвокаттың сөзінде жиі ұшырасады:

«Господа присяжные заседатели, господин судья! Мой клиент признался, что воровал. Это ценное и искреннее признание. Я бы даже сказал, что оно свидетельствует о необыкновенно цельной и глубокой натуре, человеку смелом и честном. Но возможно ли, господа, чтобы человек, обладающий такими редкостными качествами, был вором?»

Адамға қатысты дәйек келтіру. Өз ұстанымын нығайту мақсатында қарсы жақтың өз айтқанын алға тартып, негіздемеге жарату. Мына мысалға көз жүгіртейік:

Бес жыл болды, - дейді жас келіншек әлден уақытта, соны айтқанда қабағында кірбің білінеді, - Кавказға қыдырып қайтсақ деп жылда айтамыз. Тірнектеп дайындалған да боламыз. Бірақ сәті бір түсер емес, өмір бойы сәті түспес те деймін.

Бұл әңгіме Әбекеңнің шамына тигендей екен.

- Өзіңнен бәрі! Бір нәрсе құрай бастасақ болды, біресе шифоньер керек еді, біресе диван іздейсің, қайдағы қымбат киімге зауқың соғады. Сонан кейін, әрине, сәті түспейді (З. Шүкіров).

Марапаттауды дәйек ету. Айтыс үстінде қарсыласын шектен тыс мақтау арқылы оның ұстанымын жұмсартуды көздеу.

Пікірталас үстінде «оппоненттің терең эрудициясы күмән туғызбайды», «оппонентіміз – осындай тамсанарлық қасиеттердің иесі» деген тәрізді қолданыстарды естіген бойда-ақ марапаттаудың дәйек болып тұрғаны түсінікті болады.

Исабек. Көктөбені Фудзияма деп жүрген Алмагүл ме?

Досберген. Енді кім деп едің?

Исабек. Ой, азаматым-ай! Географ әйелі бар адамның арманы бар ма екен?

Досберген. Тап содан айдарымнан жел есіп жүргені шамалы. Ауылдағы мысықтарға шейін ат қойып алған. Топонимика деген бір пәле шығарды, түсінсем бұйырмасын. Экскурсияға сүйреп оқушылардың да ығырын шығарды. Көпке дейін мұнысына тілім келмей жүрді. «Фудзияма» дегеніңіз айтуға оңай емес екен. «Әй, өзіміздің толып жатқан тауларымыздың аты бұйырмады ма саған» десем де болар емес (Қ. Мұхамеджанов).

Өзінің әлсіздігін бүркемелеу үшін беделді дәйек ету. Өз көзқарасын қолдату мақсатымен қарсылық тудырмайтын, дұрыс емес болса да, дәйекті болып көрінетін кісі аттары мен идеяларына сілтеме келтіру.

Есқалин. Қысылып отырғаным жоқ, Шәмшігүл шырақ. Жеңгең қалай қарар екен, соны ойлап отырмын.

Шәмшігүл. Е, өзіңіз тап басып, бел байласаңыз, жеңгеміз қайда кетер дейсіз!.. Міне, ініңіз отыр гой, шынын айтайын, «қай жағынан шығамыз» деп, күні бүгінге дейін қасы мен қабағына қарап жүреміз (Жантуар бір көтеріліп, желпініп алды) (С. Шаймерденов).

Физикалық күшті («таяқты») дәйек ету. Күшпен қауіп төндіру не мәжбүрлеу құралын қолдану. Мәселен, әкесі баласына «үштік» баға алса, жазалайтынын ескертеді. Мысалы: Ержігіт. Сенің де қулығың белгілі болды. Сақалды басыңмен өзің қуып бармақсың гой.

Махмет. Сақалға тиіспе, шырақ. Ерте қызмет істегенім болмаса, мен сенен төрт-ақ жас үлкенмін.

Ержігіт. Онда менің шаруам жоқ.

Махмет. Мына қызыл көз менің сорыма келмесе не қылсын?! Тұра тұр, бастық құрығы ұзын, жігітім. Көрермін қалай әндеткеніңді... (С. Шаймерденов).

Көргенсіздікті дәйек ету. Айтыс үстінде қарсыластар білмейтін, тіпті тексеріп жатпайтын деректер мен ережелерді алға тарту.

Аяушылықты дәйек ету. Қарсы жақтың аяушылық сезімін оятып, жеңіске жету.

Бұл дәйектердің барлығы өз ұстанымын қорғаудың бұрыс тәсілдері болып есептеледі. Айтыста негізгі тақырыптан әдейілеп алшақтап кетуге болмайды. Тақырыпқа мүлде қатысы жоқ сұрақтар да артық болып есептеледі. Олар негізгі ойдан адастырып жіберуі әбден мүмкін.

Кішірейе отырып ақылды болу – таптырмайтын қасиет. Алайда бұндай қасиет ақиқатты жалғанға, әділдікті әділетсіздікке айырбастауды мақсат тұтса, ол адамның әлем мен өмірді тану жолында үлкен кедергі болады.

Айтыстан ақиқат туады, ол соңында дұрыс құралдармен бекітіледі. Алайда ғылымды адам жасайтындықтан, оған бұрыс тәсілдер де әсер ете алады.

Әдебиеттер:

1 Зарецкая Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации. – М., 2002. – 420 с.
2 Переврзев В.С. Язык и социальное познание: Сб.ст. – М., 1990. – 176 с.

Б. М. Баймуханбетов

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ЖАҢА ЛИДЕРЛІК ШАМАЛАР

Қазіргі заманғы философияда жеке тұлғалар тарихта, психологияда лидерлік проблемасы билік призмасы арқылы қарастырылады. В.Стоун лидерліктің екі түрін бөліп қарады: азғантай топтарда болатын «бетпе-бет» лидерлік; өз соңынан көпшілік халықты еріте алатын әкімдер, басқарушылар, көсемдердің «жекелеген» лидерліктер [1].

Лидерлік (ағылшын тілінде – басқарушы, жетекші) – жеке адам (индивид) немесе әлеуметтік топтың бөлігі лидердің ролін атқарса, яғни оның әрекетін күтіп тұрған және қолдайтын өз тобын біріктіріп, әрекет жасауын бағыттайтын топтың қызмет интеграциясы механизмдерінің бірі [2].

«Лидер» - әлеуметтік үдерістерде, ситуацияларды оның жеке тұлғалық ықпалы басты рөлді ойнауға мүмкіндік беретін ұйымның немесе аз топтың абыройлы мүшесі. Лидердің абыройы және күнделікті әсерлі ықпалы формальды емес сипатта болады, стихиялық жинақталады және ресми емес топтық бақылау құралдарымен сүйемелденеді [2].

Лидер деп, топтың қызметін ұйымдастыруға қабілетті және топ мүшелерінің қарым-қатынасын реттей алатын мүшесі саналады (лидер - басқарушы, іс жүзінде соңынан ерітуші). Лидер топтың басқа көпшілік мүшелері сияқты қабілеттерді меңгерген, бірақ басқа мүшелердің әрекетінен сапа жағынан айырмаланады және оның қызмет деңгейі басқаларға қарағанда жоғары.

Жаңа лидерлік шамаларында жағдаяттық лидерлік теорияларындағыдай жалпы өткінші лидерлік типі жоқ. Ұйымның әртүрлі жағдайларында қажетсінген лидерлік типтер де, одан да бөлектеніп тұрады. Яғни ұйымдар әртүрлі жағдайларда әртүрлі лидерге мұқтаж болады. Лидерліктің жаңа шамаларына кеңінен тоқталсақ:

Транзакциялық лидерлік. Транзакциялық лидерлер қадағалаушының тұлғалық мүдделерін шартты түрде қолдау көрсетіп отырады. Егер қадағалаушы қызметтерін орындаса марапатталады және алғыс білдіріледі [3, 343]. Ердоған [4] транзакциялық лидерлік шамада қысқа уақытқа сүйенетін басқару, ережелер мен қаулылар, горизонталды байланыс, деректі нысаналар, ұйымның күші, топтасу сияқты элементтердің орын алатындығын айта келе, транзакциялық лидерліктің қызметінің бітуі мен жұмысшылардың ыждаһаты, қатаң марапаттау мен жазалау жүйесімен байланыстырылғандығы айтылады. Ерен [5] транзакциялық лидерлердің, жұмысшылардың бұрыннан келе жатқан әрекеттерін әлі де әсерлі және тұрақты қылу немесе жақсарту мақсатында жұмыс істеу мен оның жолдарын таңдағанын және осы шаманы меңгерген лидерлердің белсенділерді марапаттауды, одан да талпындыратын ақшалай немесе лауазымын көтеру түрлерін қолданатындығын айтады. Сонымен бірге жұмысшылардың жаратушы және жанашыл бағыттарын көрсетеді.

Этикалық лидерлік. Челик [6] ғаламдану үрдісімен бірге көптеген салада салмақты этикалық мәселелер орын ала бастағандығын айтады. Ал Пехливан [7] жұмыс кезінде ненің жақсы, ненің жаман екендігін, дұрыс бұрыстығына қатысты сенімдердің кейбіреулерін ұйымдарда айтарлықтай мәселе жағдайына келгенде жұмысшылардың ұйым ішінен және сыртынан сусынданатын мәселелердің шешімінде саналы түрде кәсіби этикалық принциптерге деген қажеттіліктерді айтады. Этикалық лидерлік белгілі бір этикалық құндылықтар мен принциптерді алда қоюға қолдау көрсететін лидерлік шама болып табылады.

Көреген лидерлік. Көреген лидерлік – адамдарға тобымен бірге әсер ете алатын және әрекет етгіре алатын келешекке айналатын деректі, жете алатын мақсаттар қоя білетін және оларға жеткізе алатын лидерлік шама [4, 39]. Көреген және жаңа көзқарастағы басқарушы басқа басқарушылардан өзгеше дамулар мен оқиғаларды оқып алатын қабілетке ие болуы тиіс [6, 176]. Көреген лидер тек қана көрегендікті белгілеумен шектелмей, оны іске асыруға тырысады. Олардың бұл жолда басқаларға үлгі болады [8]. Көреген лидердің негізгі ерекшелігі – жолды көру, жолда жүру және жол

ашу [4, 58]. Қысқаша көреген лидер келешекті оқи отырып, соған қарай қатынасты жақсартып алатын немесе жағымсыз жағдайларға байланысты шараларды қазірден алдын алатын тұлға.

Үйренетін лидерлік. Болашақта лидерліктің жаңа формаларының жасалуы мен лидерлердің қазіргіден басқаша лидерлік формаларын үйренуге міндетті болатындығы айтылады [9]. Үйренетін лидерлікте бұндай жаңа лидерлік түрлерінің бірі бола алатыны көрінеді. Үйренетін лидерлер барлық адамның үйренуіне қолдау болатын оқытушылар. Бұл лидерлер үйренетін ұйымдардағы жұмысшылардың жүйелі түрде ойлауларына мүмкіндік береді [6, 127]. Үйренетін лидер – әрі өзінің, әрі қадағалаушылардың қабілеттерін үнемі дамытып отыратын адам.

Трансформациялық лидер. Трансформациялық лидерлер ұйым мүшелерінің ұжымдық энергияларын ортақ көрегендік тұрғысынан канал жасайтын адамдар [10]. Трансформациялық лидерлер ұйымды іс-әрекеттендіреді және бағыныштыларын марапаттап, олардың әлеуметтік мұқтаждарын түсініп, оларға материалдық жағынан қолдау көрсетеді [5, 543]. Трансформациялық лидерлер қадағалаушылардың маңызды деп есептеген қызығушылықтарын, жетістіктері мен іске асыруларын түрлендіреді. Олар топтың, ұйымның және қоғамның салаларына жөн сілтеп оытрады [3, 342].

Хошжан мен басқалары [11] трансформациялық лидерлікті ұйымда өзгеріп отыратын қоршаған орта шарттарының қажеттілігіне қарай жаңа үрдіс бастай отырып, құрылысты іске қосу, құрмет көрсету, сенім, батылдықты оятатын адами қасиеттермен жұмысшылардың сенім, мінез-құлық және құндылықтарына әсер ете отырып, ұйымның миссиясы мен мақсаттарының орындалу әрекеттері ретінде қарайды. Трансформациялық лидерлік тұлғаның өз мүдделерінен тыс, топ мүдделері тұрғысынан көзқарас жағының ашылуына көңіл бөледі [4, 59].

Супер лидерлік. Супер лидерлік теориясына қарағанда, әркім өз-өзінің лидері. Лидерлік бұл теория бойынша, тұлғаның жауапкершілігі ретінде көрінеді [4, 58]. Лидерлік – алдымен ішкі жұмыс. Басқаларды басқара білу үшін өзімізді басқара алатындай деңгейде болуымыз қажет [12]. Лидер болу үшін алдымен өз өмірін түрлендіретін сіз болуыңыз керек, яғни алдымен өзіңіз болуыңыз қажет [13]. Супер лидерлік өзін басқару тәжірибесіне ие тұлғаларды дайыдауды және осы жолмен әрі тұлғаның өзін, әрі ұйым мүдделерін жүзеге асыру қабілетіне ие болулары талап етіледі.

Мәдени лидерлік. Ұйымның жылдар бойы құрған нормалары, құндылықтары, сенімдері мен барлық іс-әрекеттері ұйым мәдениетінің негізін қалайды. Ұйым мәдениеті ұйымның өз ішінен және қоршаған ортадан алынған түрін көрсетеді және мүшелерінің әрекет етуіне бағыт береді. Ұйым мәдениеті тек ұйым мүшелеріне ғана бағыт бермейді, олардың қызметтік көзқарастары мен жұмыс ағымына тікелей әсер ете отырып, ұйым жұмысының да негізгі белгілеушісі болады.

Мәдени лидерлік ұйымның күші мен қалыптасқан мәдени құндылығының әсерленіп дамытылуымен айналысады. Мәдени лидер – ұйым мәдениетін барлық бағыттарымен білетін және бағалайтын, жаратылуында дамытатын көрегендігі мен жасайтын жаңа құндылықтармен маңызды қызмет атқаратын адам [8, 18].

Харизматикалық (магиялық) лидерлік. Харизматика – лидерлердің тұлғалылығын анықтаған, күшті сезімдерді ояту арқылы қадағалаушыларға әсер ететін үрдіс [8, 58]. Білетініміздей, харизма өзіне тартады. Харизматикалық лидерлер – қадағалаушылар тарапынан талап етілмейтін формада өз жұмысын жалғастыратын күшке ие. Харизматикалық лидер экономикалық, саяси немесе діни жағдайлардың алдына шығады. Назар аудартатын магия мен өзіне сенім ұялату лидердің басты шарттарының бірі.

Харизматикалық лидер – қадағалаушылардың көзінше өздерінен жоғары тұратын, керемет күшке ие болған ерекшеліктерді жарататын лидерлер [14]. Харизматикалық лидерлердің ерекшеліктері – әсер ететін көрегендікке ие болу, өз ісімен үлгі болатын, толқулар мен энергиямен басқаларды мотивация жасайтын адам ретінде көрсетіледі [15]. Қадағалаушылар харизматикалық лидерлердің адам күшінен тыс, кереметке ие болғанына немесе ең аз қалыпты жағдайдан тыс күштерге ие екендігіне сенеді. Сол себепті харизматикалық лидерлердің мінез-құлықтары талқыланбайды.

Асқан лидерлердің бір топқа, бір бөлімге немесе фирмаға бағыт беретін әртүрлі ерекшеліктері бар. Кей біреулері тыныш және сарапшы, кей біреулері болса, харизматик және сезімдеріне қарай әрекет етеді. Оның үстіне, әртүрлі жағдайлар әртүрлі лидерлік түрлерін қажет етеді [16]. Ұстамды лидерлік, демократиялық лидерлік және либерал лидерлік лидерліктің басты формалары ретінде айтылады.

Ұстамды лидерлік. Бұл лидерлікте топтың мақсаттарын, ненің жасалуы тиіс екендігін лидер белгілейді. Бұндай лидерлер жеке шешім қабылдағаны үшін бағыныштыларының лидерлік ерекшеліктерін дамыту барынша қиын [17]. Ұстамды лидерлер көбінесе беделін пайдаланып, ұжымның құрылуын екінші орынға қояды. Екінші орындағы жағдайлардың қабылданған шешімдерге тиген әсері мен бостандығы өте шектеулі [18]. Қатаң тәртіп болған, қадағалаушылардың тәртібімен бетпе-бет келген бұндай сатыда жоғары дәрежедегі тұрақтылықтың орын алуына мүмкіндік берсе де, ортада жұмыс істегендерге соншалықты әсер ете алмайды [19].

Ұстамды лидерлікте лидерлердің шешімдері қарастырылмайды. Өйткені лидер өзін қателеспеймін деп есептейді. Ұстамды лидер ұйымның барлық жұмысында сөзі өтетін адам және қадағалаушылардың көзқарастарына және басқару үрдістеріне қатысуларына рұқсат етпейді. Сол себепті лидер қадағалаушылардың қабілеттерін пайда-

ланбайды. Ұстамдық лидерлікте жұмысшылардың қабілеттерін көрсету мен дамыту мүмкіндігі берілмейді.

Демократиялық лидерлік. Демократиялық лидерлік стилінде лидер басқару амалын қадағалаушылармен бөліседі [5, 453]. Бұл лидерлікте басқару беделі мен жауапкершілік топпен тең дәрежеде бөліседі [19, 149]. Лидер бағыныштыларының жоспарлау, шешім қабылдау мен ұйымдастыру әрекеттеріне қатысуды қамтамасыз етеді. Шешім шығаруға мүмкіндік беріп, белсенділер болса басқаруды тапсырады. Алайда соңғы сөз лидерге тән [17, 71]. Басқа жағынан, көбінесе, қадағалаушылармен бөлісуде, шешім қабылдауда және мәселе шешуде көмекші ретінде әрекет етеді.

Егер қадағалаушылар лидерге таң қалатын болса, лидердің сенімі мен құндылықтарын мойындайды [18]. Бұлардың негізгі тақырыбы – адамдарға мәселенің тікелей әсер етуін айтуларына рұқсат берілген кезде адамдар қоршаған ортадағы өзгерістерді қабылдау үшін әлдеқайда белсенді болып келеді және өзін бақытты сезінеді [19]. Шимшек, Акгемжи және Челик [20] атты ғалымдардың пікірінше, демократикалық лидерлікте жазалауға қарағанда, марапаттау әдісі көптеп қолданылады. Сол себепті бұл лидерлікте лидер жұмысшыларды марапаттап, ішкі және сыртқы талпындыруды қолдана отырып, ұйым мақсаттарының жүзеге асырылуында оларға жөн сілтеуге тырысады.

Демократикалық лидерлік ортақ пікірді пайдалана отырып, мақсат қояды. Лидер қадағалаушыларды тыңдайды және оларды басқару ісіне араластырады. Бұл шама бойынша, жұмысшылардың шешім шығаруға қатысуы арқылы қабылданған шешімдердің мойындалуы мен жасалуы лидердің жалғыз шығарған шешімдерінен әлдеқайда маңызды болады.

Либерал лидерлік. Либерал лидерлік лидердің мінез-құлықтарын жекелей немесе толықтай бағыныштыларының ерекшеліктері немесе ұйым тарапынан қабылданбау жағдайларын белгілеуге тырысады. Лидер топтың іс-әрекетіне араласпайды. Белсенділік толық топ мүшелерінде. Бірақ қалаған кезде әрекеттерге әсер ете алады. Бұндай лидер әсер ете алмайтын маман сияқты болады. Лидердің бейне бір сол жерде немесе болмауы қажеттілігі үшін әрқашан сол жерден табылады. Істің ішіне кірмей, өзгерістер енгізбейді.

Либерал лидерлік әсерлі болғанда, қадағалаушылардың қабілеттерінен жоғары дәрежеде пайдалануды мақсат тұтады. Сол себепті қадағалаушылар өз қызметтеріне қатысты әртүрлі әрекеттерде еркіндік беріледі. Қадағалаушылар ұйым мақсаттарын жүзеге асыру үшін жоғары деңгейдегі жөн сілтеуге ие болады. Алайда қадағалаушылар өздеріне таныс еркіндіктің арқасында қабілеттерін көрсетуге және оларды дамытуға мүмкіндік алады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Дилтс, Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс. - СПб.: Питер, 2001.-288 с.

2. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Ред.- кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др., 2-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1989.- 815с.
3. Bass В.М (2006). The new paradigm and leadership ethics. World leadership. (p.340-358), Istanbul, publishing house of the Istanbul commercial university.
4. Ердоған, И. (2008). Оқыту мен мектепті басқару. Стамбул, Систем баспасы.
5. Ерен, Е. (2003). Басқару және ұйымдастыру (Қазіргі және ғаламдық шамалар). Стамбул, Бета баспасы.
6. Celik V (2003). Leadership in the education system. Ankara, publishing house Pol Chapman.
7. Пехливан, И. (1998). Басқарушылық, кәсіби және ұжымдық этика. Анкара, Пергем баспасы.
8. Ерчетин, Ш. (2000). Лидердің көрегендігі. Анкара, Нобель баспасы.
9. Өзден, Й. (1998). Білім берудегі айналым. Анкара, Пергем баспасы.
10. Жафоғлы, З. (1996). Білім беруде жалпы сапа басқаруы. Стамбул, Авни Ақжол, үміт, мәдениет және білім беру қоры, №3 баспа.
11. Хошжан, Й., Октал, Ө., Хепкул, Х., Кагньжыоғлы, Х., Севим, А. (2004). Басқарудың ақпараттық жүйесі. Ескишехир, АӨФ баспасы.
12. Бендер, П.У. (1997). Шынайы лидерлік. (аударған И.Калионжу, Ф.Кая). Стамбул, Өмір баспаханасы.
13. Bennis U. (1999). To be a leader. (translat. U.Tekkoz), Istanbul, publishing systems.
14. Башаран, И.Е. (1998). Басқарудағы адам қарым-қатынастары. Анкара, Айдан ВЕБ мекемелері.
15. Korrel M, Zhenis D.F., Heavrin S. (1997). The formation of leadership. Chicago, publishing house, Hill books.
16. Goleman D. (2002). What made the leader of the leader? (trans.N.Elhuseyn). Istanbul, VI publishing house.
17. Ильгар, Л. (2005). Оқытуды басқару, мектепті басқару, сыныпты басқару. Стамбул, Бета баспасы.
18. Санфорд, С.А. (1973). Адамдар қатынасының теориясы мен тәжірибесі. Охио, Ч.Меррил баспасы.
19. Фындықчы, И. (2009). Қызметкерлік лидерлік. Стамбул, Альфа баспасы.
20. Елиф, И. (2002). Басқаруды ұйымдастыру. Стамбул, Альфа баспасы.
21. Скот, У.С. (1962). Ғылыми түрде адамдар байланысын зерттеу мәселелері. Иллионис, Ричард Д.Ирвин баспасы.
22. Шимшек, М.Ш., Агемжи, Т.С., Челик, А. (2001). Ис-әрекет ғылымына кіріспе және ұжымдардағы әрекеттер. Анкара, Нобель баспасы.

***Ж. Е. Байжұма, Ш. Т. Қожабекова,
Н. Е. Мусабеков, Э.М. Айдарханова***

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ БІЛІМ БЕРУ САПАСЫ – ӘЛЕМДІК БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІЛІКТІҢ БАСТЫ ФАКТОРЫ

Білім беру жүйесі мен оның сапасы қазіргі таңда кез-келген дамушы елдің басты саяси даму бағытарының біріне әрі әлемдік рейтингтегі капиталына айналуға. Елбасы өзінің биылғы халыққа Жолдауында «Әлемдік саясатта біздің еліміз – талассыз халықаралық беделге ие жауапты да сенімді серіктес», - деп атап өткен еді [1]. Ел көшбасшысының еліміздің әлемдік беделге ие болуына бірқатар факторлардың ықпал ететіндігін меңзеп отырғандығын аңғару қиын емес. Олардың ішінде білім беру сапасын көтеру мәселесін, біз, ең басты факторлардың бірі деп есептейміз.

Бүгінде Қазақстан өз тұрғындарының сауаттылық деңгейінің жоғарылығына және жастардың түрлі білім беру бағдарламаларына

қатысуы есебінен халықаралық рейтингте де алдыңғы қатарға көтеріліп отыр. Осының негізінде біз мақаламыз барысында Қазақстандағы білім беру жүйесінің жалпы картинасын жасай отырып, еліміздегі білім беру сапасын арттырудың бірқатар жолдарын талдауға тырысып көреміз. Ол үшін біз білім беру сапасын арттыру функцияларын ішкі және сыртқы деп екіге жіктеп, олардың әрқайсысына жекелей тоқталдық.

Еліміздің 2010-2020 жылдарға арналған білім беруді дамыту Мемлекеттік бағдарламасында білім беру жүйесіндегі ақпараттылықтылық пен оның даму перспективаларының жағдайы басты міндеттердің бірі есебіне алынған. 2008 жылдың 30 қыркүйегінде Ел Президентінің № 448 Жарлығымен бекітілген «Білім беру» Мемлекеттік бағдарламасына сәйкес Білім беру сапасын бағалаудың ұлттық жүйесі құрылып, ал білім жүйесі аймақтарына сапа бағасын енгізу оның басты роліне айналды [2]. Ал білім саласына мемлекеттік бюджеттен бөлінген шығынға тоқталар болсақ, «соңғы 15 жылда білім алуға жұмсалатын қаржы есебі 9,5 есе өсіп отыр» [1].

Байқап отырсақ, тәуелсіздігіміздің жиырма екінші жылында еліміздегі жоғары білім беру жүйесінің мазмұны да, бағыты да, маңызы да өзгеріп, жаңа сипатқа ие бола бастады. Қазақстан жаңа әрі бейтаныс нарықтық қатынастарға көше бастаған алғашқы шағынан-ақ білім беру жүйесін басқарудың және оның жоғарғы сапаға ие болуын қамтамасыз етудің түрлі жолдары мен тетіктерін іздеуге көшті. Солардың бірі – ақпараттанған қоғамға өту, оны білім саласында қолдану. Себебі бүгінгі қоғам – ақпарат пен жаңалықтың қоғамы. Білім беру саласына ықпал ететін қоғамдағы ең басты өзгеріс қоғам дамуының қарқынын өсіру болып табылады. Сондықтан да білім беру жүйесі білім капиталын тұтынушыларды өзгеріске бағыттап, мобильділік, динамизм, конструктивтілік тәрізді қасиеттерге баулуы тиіс. Қазақстандық жоғарғы білім жүйесін модернизацияға бағыттау – бүгінгі білікті маман даярлаудың қайнар көзі болып отыр. Аталғандардың барлығы қазақстандағы жоғарғы білім жүйесі сапасының даму қарқынының көрсеткіштері болып табылады.

Қазіргі таңдағы сапа мәселелерін Зерттеу орталықтарының мамандары жазған еңбектерде және басқа да әлеуметтік әдебиеттерде білім беру сапасы түсінігіне бірқатар анықтамалар беріліп жүр. Олардың ішінде бүгінге анағұрлым кең қолданысқа ие болып жүрген – «жетік тәсіл» («компетентностный подход») болып отыр. «Жетік тәсіл» түсінігі мен оның сапалық сипатамасы әлдеқашан Ресейде кеңінен қолданысқа ие болған-ды. Аталмыш тәсілдің шеңберінде жетіктіліктің мынадай үш тобы қарастырылады: профессионалды, әлеуметтік және шығармашылық [3, 236-239 бб.]. Дегенмен, бұл тәсілді біздің білім беру саясатымызға тікелей қолдану қиындау. Еліміз кеңестік жүйенің

ықпалында болып, біртіндеп ақпараттанған жаңа қоғамға өте бастады. Бүгінде әлемнің озық елдерімен табан тіресуге деңгейі жеткен еліміздің өзіндік ұлттық тәсілі болуы керек деп есептейміз.

Білім беру сапасы жалпы әлемнің барлық өркениетті елдеріндегі анағұрлым приоритетті бағыт әрі дамудың негізгі индикаторы болып табылады. Дәл осы білім сапасының деңгейі мемлекеттік институттарды бекітіп, ұлттық қауіпсіздікті қамтамасыз етудегі елімізге әлеуметтік және экономикалық жағынан тасталған сұраныстарға түгел жауап беруге көмектеседі. Білім сапасының деңгейі тек мемлекеттің ғана емес, сондай-ақ мемлекетіміздің әрбір азаматының, әрбір жеке тұлғаның дамуынан көрініс табуы тиіс.

Сөзіміздің орайы келіп тұрғанда, біз, «Сапа» категориясы мәселесіне де біраз тоқталып өтуді жөн санадық. Аталмыш ұғым бірнеше жылдар қатарына зерттеушілердің назарынан тыс қалмай келе жатыр.

Білім сапасы – жүйелі категория. Оның жекеден туындаған жалпы сипаты мынадай:

- талапкерлер мен студенттерді дайындау сапасы;
- білім беру бағдарламалары мен білім құралы сапасы;
- инфрақұрылым сапасы;
- ЖОО-ғы адами-психологиялық атмосфера сапасы;
- сыртқы ортамен қарым-қатынас жасау сапасы;
- ЖОО-ның біртұтас бір құрылым ретінде басқара білу сапасы;
- педагогикалық қызметкердің сапалы болуы т.б. [4, 7 б.].

Осы аталған сипаттарды сараптай келе, бұлардың тікелей жүзеге асуы негізінде ғана сапа мәселесі өз деңгейінде жүзеге асады деп есептейміз.

С.А. Абдыманаповтың пікірінше, университеттің білім сапасы талапкерлердің оқуға түскендегі яки университет қабырғасында жүрген кездегі біліміне қарап емес, университетті бітірген түлектің еңбек жолында қандай жетістіктерге жеткендігімен өлшенуі тиіс. Себебі, университеттің ішкі сапалық деңгейіне берілген ішкі баға жеткіліксіз, әлемдік бәсекеге қабілетті болу үшін университеттік бағдарламалардың халықаралық деңгейдегі аккредитациядан өту талабы орындалуы қажет. Білім сапасы мен оның деңгейі оқу және ғылыми бағдарламалар әлемдік білім беру қоғамдастығында халықаралық аккредитация процедурасы арқылы өтуі тиіс [5]. Өз зерттеулерінде В.А. Жексембаева және М.Ш. Алинова сапалы білім алу үшін білім алушының білімі мен артықшылықтарын жүзеге асыруға, мониторинг пен білім беру сапасының диагностикасына толыққанды жағдайдың жасалуы үлкен маңызға ие. Олардың пікірлерінше, педагогикалық мониторинг, педагогикалық диагностика, білім жүйесін бақылау білім беру жүйелерін эффективті басқарудың механизмдеріне жатады [6].

Аталғандармен қатар, еліміздегі білім сапасы туралы сөз қозғағанда танымал компаративист-ғалым Асқарбек Қабыкенұлы Құсайыновтың «Әлемдегі және Қазақстандағы білім берудің сапасы» атты еңбегін атай кетпеске болмайды. Ғалымның ғылыми монографиясында білім беру деңгейі мен сапасы – экономикалық және ғылыми-техникалық прогрестің бастау көзі, мемлекет пен қоғамның табысты дамуының кепілі ретінде айқындалады. Білім беру саласының кенжелеп қалуы елдің бәсекеге қабілеттілігіне, ұлт болашағына және мемлекеттің қауіпсіздігіне тікелей әсер ететіндігі әрі білім беру сапасын бағалаудағы халықаралық PISA, TIMSS, PIRLS зерттеулерінің соңғы 10 жылдағы нәтижелері негізінде, оқушылары тұрақты түрде жоғары нәтижелер көрсететін жұлдегер-елдер: Финляндия, Гонконг (Қытай), Сингапур, Оңтүстік Корея, Жапония, Тайвань, Канада, Жаңа Зеландия және Шанхай (Қытай) екендігі анықталып, олардың табыстылығын қамтамасыз ететін негізгі факторлар анықталған. Сонымен бірге білім сапасының жоғарылауы мен оның динамикасындағы айырмашылықтар неге байланысты екенін анықтау үшін 25 елдің және бір-біріне мүлде ұқсамайтын бастапқы ұстанымға ие болған және маңызды әрі тұрақты табысқа қол жеткізе алған 20 елдің орта білім беру жүйесін зерттеген McKinsey&Companу компаниясының қызметкерлері жүргізген зерттеулердің нәтижелері терең әрі егжей-тегжейлі талданған [7].

Бүгінде бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет атану үшін біздің алдымызда сауаттылығы жоғары елге айналу міндеті басты назарға алынып отыр. Дегенмен бүгінгі қоғамда бір ғана сауаттылықты арттырып, үлкен белесті бағындырам деу – әурешілік. Ол үшін біздің қоғам заманауи өндірістерде әлемнің ең озық жабдықтарымен жұмыс жасау машығын меңгеруге дайын болуы тиіс. Сонымен қатар, қазіргі таңда елімізде кеңінен қолданысқа ие болып жүрген – қашықтықтан оқыту технологиясының барынша толыққанды жүзеге асуы қоғамның дәстүрлі, қатып-сінген бұрынғы жүйеден бас тартып, білім жүйесіндегі модернизацияға жол ашары хақ.

Еліміз тәуелсіздік алғалы бері университеттер де дәуір талабына сай қарқынды даму сатысына көшті. Тек соңғы жиырма жылдың ішінде ынтымақтастыққа ынталылық танытып, «Темпус» және «Эрасмус Мундус» сияқты халықаралық білім жобаларына белсенді қатысып жүр.

Еліміздің Білім және ғылым министрі бекіткен 2011 жылға арналған кредиттік оқу технологиясын жетілдіру жоспарында Болон үдерісін іске асыру аясында жоғары оқу орындарының оқытушылары мен студенттерінің академиялық ұтқырлығын дамытуға үлкен рөл жүктелген болатын. Академиялық әріптестікті жетілдіруге мүдделі отандық университеттердің қатары да жыл сайын артып келеді. Сонымен қатар Ресей, Германия, Израиль, Украина, Латвия, Литва, Қырғызстан, Эстония, Чехия және т.б. мемлекеттермен жоғары, қосымша

және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру шеңберінде әріптестік туралы 40-тан астам құжатқа қол қойылып, соңғы бес жылда машина жасау факультетіндегі көптеген мамандықтар бойынша арнаулы пәндер ағылшын тілдерінде оқытыла бастады. Қазіргі таңда еліміздің бірқатар университеттеніде базалық пәндер циклына кәсіптік-бағдар бойынша шетел тілі енгізіліп, IELTS и TOEFL емтихандарына дайындайтын лингвистикалық орталық ашылу жоспарланып отыр. Бұдан байқайтынымыздай, еліміз тәуелсіздігін алғалы бері білімге деген талап, жастардың оқуына бағытталап жасалған қамқорлық бірде-бір рет бәсеңдеген емес. Ал мемлекет басшысының еліміздегі жоғары оқу орындарының алдына қойып отырған талабы да «интеллектуалды ұлт қалыптастырудың, инновациялық-индустриялық даму стратегиясын жүзеге асырудың, әлемдегі бәсекеге қабілетті ел болудың, ең бастысы тәуелсіздікті баянды етудің» қамы болып отыр. Мәселен Елбасымыз өзінің 2013 жылғы халыққа Жолдауында «...біз адам капиталын дамытудағы ұзақ-мерзімді салымдар саясатымыздың арқасында қазіргі талантты жас ұрпақты өсірдік» [1], - деп атап өтеді. Бұның өзі білімді ұрпақты, бәсекеге қабілетті жастарды тәрбиелеудің қаншалықты маңызды екендігін меңзеп тұрғандай.

Мақаламыздың басында атап кеткеніміздей, жоғарыдағылардың барлығы білім беру сапасын арттырудың ішкі функцияларын құрап отыр. Ал мәселенің сыртқы функцияларына келер болсақ, олардың жүзеге асуы ішкі функциялардың орындалуына тікелей байланысты. Яғни, бұл еліміздегі білім беру жүйесінде қол жеткізілген артықшылықтардың сыртқы бәсекеге қабілеттілігі деңгейін анықтаумен өлшеніп отыр.

Бұл үшін біз әлемнің бәсекеге қабілетті ең үздік университеттері енген рейтингке Қазақстан ЖОО-рын енгізу міндетін алдыға мақсат етуіміз керек. Биылғы жылы алғашқылардың бірі болып бұндай топты жарған әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-ды атай аламыз. Ол әлемнің дамыған ЖОО-ның сапалы көрсеткіштерін бағалаудан танылған QS рейтингілік агенттігінің зерттеу нәтижесінің қорытындысы бойынша 800 үздік университет арасында 299-орынды бағындырып, әлемдік топ-300 үздік ЖОО қатарына енді [8]. Айта кетерлігі, топ-300 үздік ЖОО қатарына ТМД елдерінен үш жоғары оқу орны енген. Олар: Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ және Ломоносов атындағы ММУ мен Санкт-Петербург университеті. Халықаралық жетекші сарапшылардың пікірінше, ҚазҰУ қызметтің барлық бағыты бойынша сапалы көрсеткіштерді барынша арттырып отыр. Университет толығымен халықаралық стандарттарға жауап беретін білім бағдарламасына көшкен. Бұндай алдыңғы көшбасшылар қатарына біз бүгінде Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қ.И.Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық университеті тәрізді алдыңғы қатарлы білім

ошақтарын жатқыза аламыз. Бүгінде аталмыш білім ордаларында ғылыми зерттеулер белсенді жүргізіліп қана қоймай, халықаралық деңгейдегі инновациялық жобалар жүзеге асып, жаңа технологиялар жасалып отыр.

Сонымен, жоғарыдағы ойымызды бір түйінге кетіре отырып, мыналарды атап өтеміз:

- білім сапасы мен жалпы сапа ұғымдарына тоқтала отырып, оларға берілген анықтамаларға және ғалымдардың пікірлерін талдадық;

- Қазақстандағы білім беру саласының соңғы жылдардағы жетістіктері мен артықшылықтарын қарастыра отырып, оларға жаңаша көзқараспен баға берілді;

- білім сапасының жоғарылығы және білімді кадр тәрбиелеу - мемлекетіміздің сыртқы бәсекеге қабілеттілігінің басты факторларының бірі әрі бірегейі екендігін анықтадық.

1. Президенттің халыққа жолдауы-2013 // Мемлекеттік мекеме "Новорыбин орта мектебі-бақшысы" / Государственное учреждение "Новорыбинская средняя школа-сад" // www.akkol.akmoedu.kz.
2. "Білім" мемлекеттік бағдарламасы туралы // <http://adilet.zan.kz>.
3. Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструкции современных образовательных моделей // Социально-гуманитарное знание. – 2006. - № 3.
4. Управление качеством в высшем учебном заведении / Г.М. Мутанов, А.К. Томилин, Ю.Е. Кукина и др. – Усть-Каменогорск: ВКГУ, 2011. – 116 с.
5. Абдыманов С.А. Ключ к модернизации высшего образования / Казахстанская правда 08.06.2004.
6. Жексембекова В.А., Алинова М.Ш. Контроль учебных достижений обучающихся как фактор внедрения кредитной системы обучения в условиях модернизации казахстанского общества: учебное пособие. – Павлодар: Кереку, 2009. – 173 с.
7. Әлемдегі және қазақстандағы білім берудің сапасы // <http://www.apnk.kz>
8. Впервые казахстанский университет вошел в топ-300 лучших вузов мира // <http://www.kt.kz>.

К. С. Болсанбек

САПАЛЫ БІЛІМГЕ КОНСТРУКТИВТІ ӘДІСПЕН

Нарықтық экономикаға көшумен байланысты жоғары білімнің жаңа парадигмасы – кредиттік технологияға бет бұруымыз объективті. Себебі ол өзін енгізген елдердің азаматтарының әлемнің кез келген елінде жұмысқа ешбір қиындықсыз орналасуына мүмкіндік бере алатын білімнің бірегей қолжетімдік жүйесін құруға, кадрларды даярлауда көпдеңгейлі, атап айтсақ үш сатылық білім беру бағдарламаларын (бакалавриат-магистратура- докторантура) қолдануға, студенттердің бір елдің университетінен екіншісі бір мемлекеттің ЖОО-на ауысуға және білім деңгейін бағалаудың бірізделінген тәртібін енгізуге, теориялық оқытудың және практикалық машықтанудың ортақ бағдарла-

маларын дайындап, бірлесе ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге оңтайлы. Осымен қатар ол конструктивтік әдісті енгізіп тұлғаны күштеп, үйретуші тарапынан белгіленген, кітаптар бойынша үйренуге, статикалық (өзгерістерге ұшырамайтын) мақсаттар мен материалдар оқытудың орнына өзін-өзі көрсете білу мен дамытудағы, өмірде қажетті мақсаттарға жету үшін біліктер пен дағдыларды игерудегі, бүгінгі күннің мүмкіншіліктерін мейлінше пайдаланудағы, әлемнің күнделікті өзгерістерге толы динамикасындағы басымдықтарына қол жеткізетінін, адам капиталының заман талабына сай болуын қамтамасыз ететінін байқаймыз. Осынысымен жоғары білімді кредиттік технологияға көшірудің кезек күттірмес орны анықталады.

Зерттеудің негізгі бөлімі

Қазақ Республикасының “Білім туралы” Заңы қабылдануымен басталатын нарықтық экономика талабына бейімделе бастаған жоғары білім, Президентіміздің «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты” атты жолдауындағы “Бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін біз сауаттылығы жоғары елге айналуымыз керек. Қазіргі әлемде жай ғана жаппай сауаттылық жеткіліксіз болып қалғалы қашан. Біздің азаматтарымыз үнемі ең озық жабдықтармен және ең заманауи өндірістерде жұмыс жасау машығын меңгеруге дайын болуға тиіс” [1] -деген талабына сәйкес жоғары білім жаңа кезеңіне өтіп отыр. Әр кезендердегі жоғары оқу орындарының негізгі мақсаты - студенттерге сапалы білім беріп, оларды бәсекеге қабілетті мамандар етіп шығару болды. Сол себепті еліміздің білім жүйесінде *Болон декларациясы* деген атпен әлемге танымал бола бастаған үрдістің талаптарына сай реформалар жүргізіліп отырды. Оның тарихы 1988 жылы Еуропаның ең ежелгі білім ордасы болып саналатын Болон (Италия) университетінің 900 жылдығына арналған ректорлар формумынан бастау алғаны белгілі. Жоғары оқу орындары (ЖОО) басшыларының бастамасын 1998 жылы Сорбонна (Франция) университетінің мерейтойына қатысуға келген Алмания, Италия, Франция және Ұлыбритания білім министрлері қолдап, болашақта жалпы заңдары, стандарттары және ережелері бар жалпыеуропалық білім кеңістігін қалыптастыру туралы мәлімдеме жасаған болатын. Бірбірінен мәдениеті, тілі, ділі және салт-дәстүрлері бойынша алшақ жатқан елдердің білім саласында мұндай ынтымақтастықты орнатуына әлем күмәндене қараған еді. Дегенмен, бір жылдан соң, атап айтсақ 1999 жылдың 19 маусымында Болон қаласында арнайы декларация қабылданып, бұл үрдіске тағы да 27 ел қосылды. Кейіннен ортақ білім кеңістігін құру мәселелерін араға екі жыл сала отыра министрлер Прага, Берлин, Берген (Норвегия) және Лондон қалаларында талқылаған болатын. Қазіргі кезде Болон декларациясына Еуропа және Орталық

Азияның 50-ге жуық мемлекеттері қол қойды. [2] Бұл халықаралық білім кеңістігінің толыққанды мүшелігіне Қазақстанның өткені белгілі.

Аталмыш үрдістің негізін келесі қағидалар құрайды: а) еуропа азаматтарының аталмыш материктің кез келген елінде жұмысқа ешбір қиындықсыз орналасуына мүмкіндік бере алатын білімнің бірегей қолжетімдік жүйесін құру; ә) еуропа жоғары білімінің бәсекелестікке қабілетін көтеру; б) кадрларды даярлауда көпдеңгейлі, атап айтсақ үш сатылық білім беру бағдарламаларын (бакалавриат-магистратура- докторантура) қолдану; в) студенттердің бір елдің университетінен екіншісі бір мемлекеттің ЖОО-на ауысуға мүмкіндік беретін оқытудың кредиттік жүйесін және білім деңгейін бағалаудың бірізделінген тәртібін енгізу; г) теориялық оқытудың және практикалық машыктанудың ортақ бағдарламаларын дайындап, оқытушылармен өзара алмасып отыру; д) бірлесе ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу. [3] Осындай қағидаларға көшудің объектілі себебінің бірегейі адам капиталының салмағының өсуі. Әлемдік банктің есебі бойынша, АҚШ-тағы ұлттық байлықтың ішінде барлық өндіріс қорының (ғимараттар мен жылжымайтын мүлік, машина мен құрал-жабдықтар) үлесі –19, табиғи ресурстар – 5, ал адам капиталы – 76%. Батыс Еуропадағы сондай көр-сет-кіштер – 23, 2 және 74; Ресейде – 10, 40 және 30%. Ал, біздің елдегі адам ка-пи-та-лы-ның үлесі 10-12%. Сондықтан бізге «Қазақстан-2050» Стратегиясын іске асыру үшін адам капиталы үлесін 6 еседен астам өсіру міндеті тұр.

Адам капиталының 1% өсуі еңбек өнімділігін 3,81%-ға өсіретіндіктен соңғы 20-25 жылда әлемдік экономика негізінен осы адам ресурсы есебінен дамуда. Әлемдік банктің 192 елде жүргізген зерттеулері өтпелі экономикалық елдері өсуінің тек 16% ғана физикалық капиталға (құрал-сайман, ғимараттар және өндіріс инфрақұрылымы), 20%-ы табиғи капитал, қалған 64%-ы әлеуметтік және адам капиталымен байланысты екенін дәлелдеді. Дамыған елдердегі жалпы ұлттық өнімнің 40 пайызы тиімді білім жүйесін дамытудың қорытындысы. Егер, әлемде қабылданған белгілі бағалауды Қазақстанға пайдалансақ, онда адам капиталының 1-ден 3%-ға дейін өсуі ІЖӨ-ні 1%-ға өсіретінін көреміз. 2012 жылғы Қазақстанның ІЖӨ-сі 27,45 триллион теңгені (\$183 млрд.) құраса, онда адам капиталы 1%-ға өскенде ІЖӨ-нің жылына өсуі $27,45 \times 0,01 = 0,274$ триллион немесе 274 млрд. теңгені құрайды. Адам капиталын дамытып, осы бағдарламаны іске асыратын тиімді механизмді зерттеп дайындағанда, оның экономикалық тиімділігі жылына жүздеген миллиард теңге болады. Қазақстанда адам капиталын қазіргі деңгейден 55-60%-ға өсіру көзделген. Қазіргі ІЖӨ-нің деңгейімен адам капиталын сонша өсірсе, оның экономикалық тиімділігі жылына орташа 15 трлн. теңге болады. 90-шы жылдармен салыстырғанда, Қазақстанда ІЖӨ-нің 22 есеге өскенін және осы өсу динамикасының сақталатынын ескеріп, 7-8 жылда ІЖӨ-

нің екі еселенуіне қол жеткізгенде, алдағы 12-15 жылда адам капиталы дамуының экономикалық тиімділігі 62-65 триллион теңгені құрап, экспортқа бағытталған отандық жоғары технологиялық өнім 45-50%, іште пайдаланатын өнімнің үлесі 70%-ды құрамақ. Ал, импорттағы машина, құрал-сайман, технологияның үлесі 40-45%-ға азаяды. [4] Сондықтан «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы»-нда: «Адами ресурстарды дамыту еліміздің 2020 жылға дейінгі Стратегиялық даму жоспарындағы басымдықтардың бірі ретінде айқындалған». Өзінің мақсаты деп: «Экономиканың орнықты дамуы үшін сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз ету арқылы адами капиталды дамыту, білімнің бәсекеге қабілеттілігін арттыру»-ды және қоғамның және экономиканың индустриялық-инновациялық даму сұраныстарына сәйкес техникалық және кәсіптік білім (бұдан әрі – ТЖКБ) жүйесін жаңғырту, әлемдік білім беру кеңістігіне бірігуді; еңбек нарығының, еліміздің индустриялық-инновациялық даму міндеттері мен жеке тұлғаның қажеттіліктерін қанағаттандыратын және білім беру саласындағы үздік әлемдік тәжірибелерге сай келетін жоғары білім сапасының жоғары деңгейіне қол жеткізуді; еңбек нарығының, еліміздің индустриялық-инновациялық даму міндеттері мен жеке тұлғаның қажеттіліктерін қанағаттандыратын және білім беру саласындағы үздік әлемдік тәжірибелерге сай келетін жоғары білім сапасының жоғары деңгейіне қол жеткізуді атаған. Осы мақсаттарды жүзеге асырудың келесі міндеттері аталған: экономиканың индустриялық-инновациялық даму сұраныстарын ескере отырып, ТЖКБ мазмұнының құрылымын жаңарту;

экономика салалары үшін кадрлар даярлаудың инфрақұрылымын дамыту;

ТЖКБ-да оқудың беделін арттыру;

еліміздің индустриялық-инновациялық даму жобаларына сай келетін жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімі бар кадрлармен қамтамасыз ету;

жоғары білімнің еуропалық аймағына бірігуді қамтамасыз ету;

білімнің, ғылымның және өндірістің бірігуін қамтамасыз ету, зияткерлік меншік пен технологиялардың өнімдерін коммерцияландыру үшін жағдай жасау. Жоғары білікті ғылыми және ғылыми – педагог кадрларды даярлау;

өмір бойы оқыту, баршаға білім алу үшін жағдай жасау;

жастарды отансүйгіштікке тәрбиелеу және олардың азаматтық белсенділігін, әлеуметтік жауапкершілігін және әлеуетін ашу тетіктерін қалыптастыру жөніндегі шаралар кешенін іске асыру. [5]

Бағдарламаның нысаналы индикаторларының бірі ретінде: «Жоғары білімнің мазмұны мен құрылымын Болон процесінің параметрлеріне сәйкес келтіру арқылы жоғары білімнің еуропалық аймаққа

кірігiн қамтамасыз ету», «Болон процесiнiң және академиялық ұтқырлық орталығы құрылуы» қарастырылған.

Болон процесiнiң негiзгi қағидаларының бiрi кредиттiк оқыту технологиясы екенi, бiлiм алушы мен оқытушының оқу жұмысы көлемiнiң бiрiздендiрiлген өлшем бiрлiгi ретiнде кредиттi колдану арқылы, бiлiм алушының пәндердi таңдауы және реттiлiкпен оқуын өз бетiнше жоспарлауы негiзiнде жүзеге асырылатыны белгiлi.[6] Кеңестiк дәуiрде сабақ дәрiс пен семинар сабағымен шектелетiн кредиттiк технологияда аталғандарға бiлiм алушылардың өзiндiк жұмыстары мен оқытушының басшылығымен жүргiзiлетiн бiлiм алушының өзiндiк жұмысы қосылатыны да белгiлi.

Бiлiм алушылардың өзiндiк жұмыстары (бұдан әрi - БӨЖ) - өз бетiнше оқуға берiлген, оқу-әдiстемелiк әдебиеттермен және ұсынымдармен қамтамасыз етiлген, тест, бақылау жұмыстары, коллоквиумдар, рефераттар, шығармалар мен есеп берулер түрiнде бақыланатын тақырыптардың нақты тiзбесi бойынша жасалатын жұмыс; бiлiм алушының санатына қарай ол студенттiң өзiндiк жұмыстары (бұдан әрi - СӨЖ), магистранттың өзiндiк жұмыстары (бұдан әрi - МӨЖ) және докторанттың өзiндiк жұмыстары (бұдан әрi - ДӨЖ) болып бөлiнедi; БӨЖ-дiң барлық көлемi бiлiм алушылардан күнсайын өзiндiк жұмыстарды талап ететiн тапсырмалармен расталады.

Оқытушының басшылығымен жүргiзiлетiн бiлiм алушының өзiндiк жұмысы (бұдан әрi - ОБӨЖ) – бекiтiлген кесте бойынша оқытушының басшылығымен жүргiзiлетiн бiлiм алушының аудиториядан тыс жұмысы; бiлiм алушының санатына қарай ол: оқытушының басшылығымен жүргiзiлетiн студенттiң өзiндiк жұмысы (бұдан әрi - ОСӨЖ), оқытушының басшылығымен жүргiзiлетiн магистранттың өзiндiк жұмысы (бұдан әрi - ОМӨЖ) және оқытушының басшылығымен жүргiзiлетiн докторанттардың өзiндiк жұмысы (бұдан әрi - ОДӨЖ) болып бөлiнедi.

Ұстаздарың мiндетi осы кредиттiк технологияны жүзеге асырудың оқу әдiстемелiк кешенiн әр пән бойынша қамтамасыз етуi. Бiздiң университеттiң халықаралық та республикалық аккредитациядан абыройлы өтуi осы бағытта атқарылған қомақты жетiстiктерiмiздiң айғағы. Десек те, Президентiмiздiң «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттiң жаңа саяси бағыты» атты жолдауы жарияланып, “Орта және жоғары бiлiм берудiң оқу жоспарларының бағыттылығы мен басымдықтарын оларға тәжiрибелiк машықтарға үйрету бойынша және тәжiрибелiк бiлiктiлiкке ие болу бағдарламаларын қосып, өзгерту” [1] -деген талабын ескерсек. Бiздiң жұмыстарымыздың бiлiм беру саласындағы басымдықтарын өзгерту керектiгi айқындалады. Кредиттiк технологияның қажеттiгi күмән тудырмайды, тек осы озық технологияны репродуктивтiк әдiстен гәрi конструктивтiк әдiспен жүзеге асыруға болатынын естен шығармау керек. Себебi репродуктивтiк

тұрғыдан білім беру өткен дәуірдің әдістемесіне жатса, конструктивтік тұрғыдан білім игеру - бүгінгі және ертеңгі күннің білімі. Білімнің репродуктивтік түрі ырықсыз, бәлсенді (пассив түрдегі) түйсінуді (қабылдауды) білдіреді; мұнда үйренушінің субъективтік және өзіндік түсінігіне жол берілмейді: репродуктивтік білім «түрлендірусіз, еш өзгертусіз қайталау» деген ұғымды меңзейді. Конструктивтік білімде басты назар «пән» немесе «бағдарламаға» емес, үйренуші (шәкірт) тұлғасына аударылады, ал ұсынылған білім тұлғаны өзгерістерге ынталандырады: шәкірт алған білімді (ақпаратты, мәліметті, ұғымды, т.с.с.) өзіндік тұрғыдан өзгертсе, оның үйренген білімі шәкірт тұлғасын да өзгертеді (дамытады, өсіреді). [7] Президентіміздің “Қазақстан білім қоғамы жолында” деген Назарбаев Университеті студенттері алдында сөйлеген сөзінде: “Сендер өздігінен білім алуға неғұрлым көбірек еңбектенсендер, соғұрлым көбірек білетін боласыздар. Білімді біз мемлекеттің экономикалық ресурсы, өндіріс факторы ретінде қарастырамыз.” [7] –деуі конструктивті білімге шақыруы.

Асхат Әлімовтің[8] кестесін қолданып репродуктивтік пен конструктивтік әдістерді салыстыратын болсақ:

Репродуктивтік білім	Конструктивтік білім
Жоғарғы жақтан күштеу	Тұлғаның өзін-өзі көрсете білуі мен дамуы
Еркіндікке жол бермейтін тәртіп (үйретуші тарапынан белгіленген)	Еркін түрде әрекеттесу, үйренушілердің өздері қабылдаған ережелерді (тәртіпті) ұстану
Кітаптар(оқулықтар) бойынша үйрену	Тәжірибе арқылы үйрену
Қайталау арқылы жүйеленбеген (арасында байланысы жоқ) біліктер мен дағдыларды қалыптастыру	Өмірде қажетті мақсаттарға жету үшін біліктер пен дағдыларды игеру
Бұлыңғыр болашаққа дайындау	Бүгінгі күннің мүмкіншіліктерін мейлінше пайдалану
Статикалық (өзгерістерге ұшырамайтын) мақсаттар мен материалдар	Әлемнің күнделікті өзгерістерге толы динамикасы

конструктивтік әдістің тұлғаны күштеп, үйретуші тарапынан белгіленген, кітаптар бойынша үйренуге, статикалық (өзгерістерге ұшырамайтын) мақсаттар мен материалдар оқытудың орнына өзін-өзі көрсете білу мен дамытудағы, өмірде қажетті мақсаттарға жету үшін біліктер пен дағдыларды игерудегі, бүгінгі күннің мүмкіншіліктерін мейлінше пайдаланудағы, әлемнің күнделікті өзгерістерге толы динамикасындағы басымдықтарын байқаймыз. Осыған қоса, егер біз қалайша үйренетінімізге аталған автордың өз түйсінуді орнықтыру үшін келтірген үш көзқарасқа зейін аударсақ конструктивтік әдістің басымдығы айқындала түседі.

Біріншіден, ұлы Конфуций: «Маған айтып берсең – ұмытып қаламын, көрсетсең – есте сақтаймын, өзіме жасатсаң – үйренемін»-деген екен.

Екіншіден, “Оқытудың кейбір тәсілдерін қолданғанда мәліметтің есте сақталуы” кестесіне көңіл аударсақ

(А. Маслоудың идеялары бойынша Н.Сандерстың кестесі)

Оқу әрекеттері	Есте сақталу көрсеткіші
Лекция	5%
Оқу	10%
Аудио- және видео құралдарды, интерактивті тақтаны қолдану	15%
Көрсету (көрнекіліктер: жобалар, кестелер, схемалар, суреттер)	30%
Пікірталас	50%
Практикалық іс-әрекеттер	75%
Үйренген білімді дереу қолдану, басқаларды үйрету	90%

(«Бетель» лабораториясының зерттеуі негізінде, АҚШ, Мэн штаты)

Кестедегі лекцияның есте сақталу көрсеткіші бес пайыз болса, оқудың есте сақталу көрсеткіші он пайыз, аудио- және видео құралдарды, интерактивті тақтаны қолданудың есте сақталу көрсеткіші он бес пайыз, көрсетудің (көрнекіліктер: жобалар, кестелер, схемалар, суреттер) есте сақталу көрсеткіші отыз пайыз барлығы елу бес пайыз. Бір ғана пікірталастың есте сақталуы елу пайыз, практикалық (тәжірибелік) іс-әрекеттердің есте сақталу көрсеткіші жетпіс бес пайыз, ал үйренген білімді дереу қолдану, басқаларды үйретудің есте сақталу көрсеткіші бақандай тоқсан пайыз. Қорытынды лекция қанша интерактивті болғанымен интерактивті тәжірибелік сабақтан есте сақталу көрсеткіші төмен, демек кредиттік технологияда ескерілгендей лекцияның үлесі азайып тәжірибелік сабақтардың үлесінің өсуі ләзім. Шындығында, бастапқыда дұрыс басталған екі елу минуттық лекция, екі тәжірибелік сабақ, екі студенттердің оқытушылармен өзіндік жұмысы (жалпы тәжірибелік сабақтардың үлесі 66,7%) кейінгі кезде, екі мәрте елу минуттық лекция сақталып, тәжірибе сабағы бір елу минуттыққа, студенттердің оқытушылармен өзіндік жұмысы бір елу минуттыққа кеми бастады (жалпы тәжірибелік сабақтардың үлесі 50%)⁷ Бұл беталыс сақталса кредиттік технология күткендей конструктивтік әдістердің басымдығын емес репродуктивтік әдістің басымдығына әкелуі мүмкін.

Үшінші, “Таным процесінің барысы

Біз білімнің

10% - тін оқығанда,

20% - тін тыңдағанда,

30% - тін көзбен көргенде,

50% - тін көзімізбен көріп, тыңдағанда,

70% - тін пікір таластырғанда,

80% - тін тәжірибе жасағанда,

95% - тін басқаларды үйреткенде

игереміз.”, - деген *Вильям Глассер* тұжырымы

да конструктивтік әдістердің басымдығының болуының объективтілігін растайды.

Конструктивтік білім негізінен интербелсенді әдіспен жүзеге асады. Интербелсенді оқу білім процесінің бұрынғы біржақты түсінігін (әрекет жасаудың негізгі тұлғасы педагог болып табылатын және «үйрету», «білім беру» секілді етістіктерді қолданатын бағдарламаға бағытталған, бағдарламацентристік) екіжақты, диалогиялық түсінікке ауыстырады. Интербелсенді оқу таным процесін негізгі әрекетті студент (студентцентристік), өздігімен атқаратын «білім игеру» деп таниды, мұнда «үйрену», «тану», «оқу» сияқты етістіктер қоланылады: «Үйрету мүмкін емес, тек үйрену ғана ықтимал».

Интербелсенді оқудың негізгі қағидалары: таным ортасын құрастыру; әрекет арқылы үйрену/үйрету; өзінділік пен дербестікті қалыптастыру; өмірмен байланыстыру.

Кредиттік оқыту технологиясы көздейтінінің бірі ретінде “Кредиттік оқыту технологиясы бойынша оқу үдерісін ұйымдастырудың ережесінде” де оқытудың интерактивті әдістерін пайдалану көрсетілген. Өкінішке орай кредиттік технологияны енгізудің негізгі критерийі ретінде жоғары оқу орындарын тексерушілер оқытудың интерактивті әдістерін пайдалануды емес, оқу әдітемелік кешендерінің жасалуын қабылдайды. Ол қандай әдіспен, қандай уақытқа басымдық беруімен жүзеге асып жатыр деген сұрақ қалтарыс қалуда. “Жоғары оқу орындарындағы оқудың екінші курсынан бастап кәсіпорындардағы міндетті өндірістік тәжірибені заңнамалық тұрғыда бекіту” [1], “Сендер өздігінен білім алуға неғұрлым көбірек еңбектенсеңдер, соғұрлым көбірек білетін боласыңдар” [7] - деген қағидаларға жоғары білімді мемлекеттік реттеуде басымдық берілгенде ғана интербелсенді әдістерге бет бұру өз күшіне кіріп, елімізді отыз ел қатарына қосатын мамандар дайындала бастайды.

Қорытынды:

Біріншіден, егеменді еліміз дамыған сайын оның адами факторларының қоғамның іс-әрекет тиімділігін өсірудегі үлесі де өсе беретіні ақиқат.

Екіншіден, адам факторының тиімділігінің өсуі білімнің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға байланысты.

Үшіншіден, білімнің бәсекеге қабілеттілігі, оны ұйымдастыруда репродуктивтік әдістен конструктивтік әдіске көшу қарқынына байланысты.

Төртіншіден, жоғары білімді беруде конструктивтік әдіске басымық беру дамыған отыз ел қатарына көтеретін адам капиталын дайындау кепілі бола алады.

Сілтемелер:

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2012 жылғы 14 желтоқсан. "Қазақстан -2050" Стратегиясы жаңа қалыптасқан мемлекеттің саяси бағыты. Астана, Ақорда, 2012 жыл
2. А.Қ.Бұласhev, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университетінің ректоры Көпденгейлі білім беру жүйесі: шетелдік үлгіден ұлттық ерекшелікке
3. Б.Молдағалиев, А.Махимова, Г.Сатқанова. Интерактивті оқыту әдістері.// Қазақ-стан мектебі,2006/9
4. Жанұзақ ӘКІМ, биология ғылымдарының кандидаты, халықаралық Адам институтының президенті, Иван ДУДИН, «Honeywell - Қазақстан» компаниясының бас директоры, Ғалымбек ӘКІМОВ, экономика магистрі. Адам капиталы – қоғамды алға бастырушы күш. Егемен Қазақстан 16.08.2013
5. "Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы" Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығымен Бекітілген
6. Кредиттік оқыту технологиясы бойынша оқу үдерісін ұйымдастырудың ережесі. Қазақстан Республикасы Білім және ғылы министрінің 2011 жылғы «_20_» сәуірдегі_ № 152 бұйрығымен бетілген
7. ҚАЗАҚСТАН БІЛІМ ҚОҒАМЫ ЖОЛЫНДА Қазақстан Президентінің Назарбаев Университеті студенттері алдында сөйлеген сөзі 05.09.2012 //«Егемен Қазақстан», 2012 жылғы 6 қыркүйек
8. Асхат Әлімов Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орыдарында қолдану. Оқу құралы. – Алматы, 2009, б. 41-49

References

1. Kazakhstan Respublikasynuң Prezidenti N.Ә.Nazarbaevtyң Kazakstan khalkyna Zholdauy. 2012 zhylyry 14 zheltoksan.
- 14.12.2012 QR Prezidentiniң Kazakstan khalkyna Zholdauy «Kazakstan-2050» Strategiyasy kalyptaskan memlekettiң zhaңa sayasi baryty Astana, Akorda, 2012 zhyl
2. A.Қ.Bylashev, S.Seifullin atyndary Kazak agrotekhnikalық universitetiniң rektory Kopeңgeili bilim beru zhyiesi: sheteldik ylgiden ylttyk ereksheликke // Egemen Kazakstan. 3 shilde 2009 zhyl
3. B.Moldaraliev, A.Makhimova, G.Satkanova. Interaktivti oqytu adisteri.// Kazak-stan mektebi,2006/9
4. Zhanuzak ӘKIM, biologiya rylymdarynuң kandidaty, khalykaralық Adam institutynuң prezidenti, Ivan DUDIN, «Honeywell - Kazakstan» kompaniyasynuң bas direktory, Falymbek ӘKIMOV, ekonomika magistri. Adam kapitaly – qogamdy alra bastyrushy kysh.// Egemen Kazakstan 16.08.2013
5. Kazakstan Respublikasy Prezidentiniң«Kazakstan Respublikasynda bilim berudi damytudyn 2011 – 2020 zhyldarar arnalған memlekettik bardarlamasy» 2010 zhylyry 7 zheltokсандary № 1118 Zharlyrymen Bekitilgen
6. Kredittik oqytu tekhnologiyasy boiynsha oqu yderisin yiymdastyruduң erezhesi. Kazakstan Respublikasy Bilim zhәне rylym ministriniң 2011 zhylyry «_20_» sauirdegi_ № __152__ buyrygyumen bekitilgen

7. ҚАЗАҚСТАН БІЛІМ ҚОҒАМЫ ЖҮЗІНДЕ Қазақстан Президентінің Назарбаев Университеті студенттері алында сойлеген сози 05.09.2012 //«Egemen Қазақстан», 2012 жылғы 6 қыркүйек
8. Askhat Әлімов Interbelsendi әдістерді зhorары оқу орыдарында қолдану. Оқу құралы. – Алматы, 200

К. Б. Жанысбаева

ФИЗИКА ПӘНІН АҚПАРАТТЫҚ-ЛОГИКАЛЫҚ МОДЕЛЬДЕУ ТҮРІНДЕ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

Білім беруді ақпараттандыру үдерісінде, компьютерді оқу жүйесінде пайдалануы арқылы халыққа білім беру жүйесін реформалаудың негізгі буынының бірі болып саналады. Қазіргі қоғамның қажеттілігіне сай оқытудың әдісі мен қалпын, білім берудің мазмұнын түбірімен өзгертуде компьютердің мүмкіндігін пайдаланбай жүзеге асыру мүмкін емес.

Компьютерлік оқыту бағдарламаларын оқу үдерісіне пайдалануда оқытудың мынадай жалпы ұстанымдарын қолдануға тура келеді:

Бірінші ұстаным - өзара тығыз байланыстағы материалдарды блоктарға бөлу (қадамдарға). Ал бағдарлама авторларынан оқу материалдарын тиянақты талдауды, мәтін бөліктері арасындағы өзара байланыстың ерекшеліктері мен мазмұнын анықтауды талап етеді.

Екінші ұстаным – алгоритмдерді (бағдарланған мәтіндерді) оқып үйрену кезінде студенттердің белсенділігін арттыру, яғни студенттердің терең де, жан-жақты талдаулар машығын қалыптастыруға бағытталады.

Үшінші ұстаным – студенттердің әрбір жауабына мұқият баға беру және ол жауаптың бағасын тез хабарлап, дұрыс жауап берген болса келесі қадамға көшу.

Төртінші ұстаным - оқудың қарқыны мен мазмұнын арттыру, яғни оқу қарқынын дараландырып отыруды қамтамасыз ету.

Бесінші ұстаным – бағдарланған мәтіндердің сезім мүшелері арқылы қабылдау (эмпирикалық) сенімділігін тексеру, яғни әрбір студенттің мүмкіндігіне қарай тапсырманың қиындық дәрежесін реттеуді қарастыру.

Оқыту үдерісінде білім беру жүйесінің жаңа бағыттарының бірі - болашақ маманның ақпаратты игеру мәдениетін қалыптастыру болып табылады.

Оқыту сапасын жақсартуда оқу-әдістемелік жұмыстың маңыздылығын ескере отырып, ақпараттық-логикалық модельдеуді қолданудағы оқу-әдістемелік жұмыс жүйесін қарастырып көрейік.

Модельдеу қоршаған ортаны, табиғат пен қоғамда болып жатқан ақпараттық процестерді тану әдісі ретінде ерекше мәнге ие болады.

Сондықтан да ақпараттық-логикалық модельдеуге ерекше назар аударуға тура келеді. Себебі ол білімгерлер меңгеруге тиісті білім қорын таным тәсілі мен мазмұны тұрғысында қарастырылады. Бұл ақпараттық-логикалық модельдеу (АЛМ) мәселесі, қоршаған шындықты танып-білудің әдістері ретінде оқып-үйренуді қажет етеді.

Физика курсының оқыту өзара әрекеттесетін модельдерді кеңейте түсетін жаңа жүйе ретінде құрылуы тиіс.

Физиканы оқытудағы модельдеу әдісінің мәні мынада, яғни қандай да бір зерттеу нысанын оқып-үйрену барысында, алдыңғы зерттеу нысанын алмастыратын басқа зерттеу нысаны қолданылады. Түпнұсқаны алмастыратын зерттеу нысанын модель деп атайды. Модельдеу кезінде, бір зат (модель) туралы білімдер басқа бір зерттеу нысанына (түпнұсқаға) тасымалданады. Молекулалық физиканы, электродинамиканы, оптиканы, атомдық және атомдық ядро физикасын, заттардың құрылысы және өрістер, молекула мен атомдардың құрылысын, олардың қозғалысын оқып-үйрену үдерісінде білімгерлерге модельдік ұғымдарды және олар туралы түсініктерді қалыптастыру қажеттігі туындайды. Бұл кезде көрнекі құрал ретінде модельдерді жиі пайдалануға тура келеді. Ал құбылыстар туралы тұжырым мен қорытындыны ұқсастық бойынша жасайды. Бұл жерде техникалық және зертханалық құрылғылар мен тәжірибелердің модельдері қолданылады.

Физикада барлық модельдерді құру тәсілі бойынша материалдық және идеалды (ойша) деп бөлуге болады. Материалды модель деп зат түріндегі элементтен тұратын және белгілі бір табиғи (жаратылыс) заңдылықтарымен нақты қызмет ететін модельдерді айтады. Олар зерттеу нысанының құрылымын, өту сипатын және қарастырылып отырған физикалық процестің немесе техникалық құбылыстың мәнін жаңғыртуға арналады.

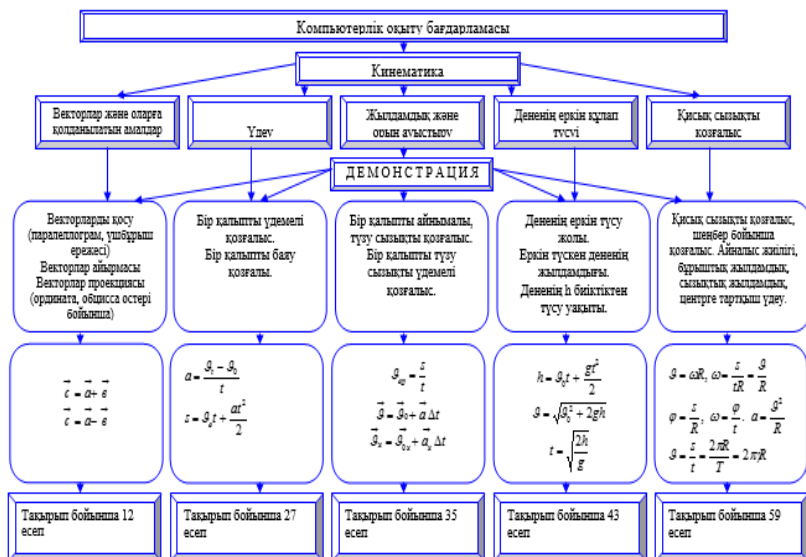
Материалдық модельдер физикалық ұқсас (электродвигательдердің моделі, бу трубиналары); кеңістіктегі ұқсас (автомобильдердің, кемелердің, ұшақ қанатының, іштей жану, магниттік қосқыш двигательдерінің модель-макеті және басқа микроәлемнің демонстрациялық модельдері және т.б.). оларды суреттердің, мультипликацияның, белгілі бір символдардың көмегімен көрсетуге болады. Дегенмен, элементтердегі барлық түрлендірулер бұл жағдайда адам санасында логикалық, математикалық және физикалық ережелер мен заңдар бойынша іске асырылады.

Идеалды модельдер елестету-модельдері (представления) мен белгілер моделіне бөлінеді. Адам бейнелер арқылы ойлайды, сондықтан студенттер санасындағы физикалық бейнелер қорын толтыру – физика мұғалімінің басты міндеттерінің бірі, яғни студенттердің физикалық ойлауын дамытудың негізі.

Физиканы оқытуда қолданылатын компьютерлік оқыту бағдарламаларының құрылымы.

Модель бойынша болашақ мамандардың іс-әрекеттік компоненті тұрғысындағы кәсіби даярлық көрсеткіштері мына түрде ескеріліп отырылады:

1. Ақпараттық және компьютерлік технология негізінде кәсіби іс-әрекетін инновациялық тұрғыда шеше алуы.
2. Ақпараттық жүйелерді модельдеуді меңгеруі.
3. Физиканы оқытуда ақпараттық-логикалық модельдеуді игеруі.
4. Мультимедиялық технологияларды қолдана алуы.



Сурет 1 - Физикадан компьютерлік оқыту бағдарламасының құрылымы.

Т. Г. Жаровцева

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ

Способность будущего воспитателя к профессионально - личностной рефлексии - свойство личности анализировать педагогическую деятельность как процесс решения задач, проявляется в совокупности рефлексивно - перцептивных умений проектирования содержания форм своей деятельности и деятельности детей, в организации и реализации этого проекта совместной деятельности, в оценке достигнутых результатов и определении направлений дальнейшей работы по

воспитанию и обучению дошкольников. Руководствуясь этим определением, мы пришли к необходимости подбора адекватных теоретико - методологических средств для формирования данного феномена у студентов - будущих воспитателей дошкольных учреждений.

В педагогической психологии и педагогике проблема психолого - личностной рефлексии освещалась в трудах О.С.Анисимовой, Ю.М.Кулюткина, Л.М.Лузиной, Г.А.Цукермана и др.

С помощью профессионально - личностной рефлексии воспитатель определяет границы своих возможностей, обретает знания о своих сильных и слабых сторонах, вероятные зоны успешности и неудач, пути самосовершенствования. Таким образом, идет процесс самосозидания педагога как субъекта педагогической деятельности через соотнесение своих возможностей, своего индивидуального опыта, своей компетентности требованиям профессиональной деятельности, происходит оценивание своей профессиональной готовности.

Развитию профессионально-личностной рефлексии у студентов препятствует идеология культа знания, нормативности, которая заставляет в любой ситуации, вместо того, чтобы действовать (анализировать, исследовать, строить гипотезы и др.), подыскивать правильный ответ, правильность которого определяется тем, что изначально квалифицирован как правильный. Препятствует развитию рефлексивной способности в вузах и стереотипность действий: студент не умеет остановиться и посмотреть на себя со стороны, осознать мотивы, способности достижения целей и смысл самих целей. Тогда как В. А. Сластенин в своих исследованиях подчеркивает, что современный педагог поставлен перед необходимостью решения актуальных и сложных психолого - педагогических задач: аналитико - рефлексивных, конструктивно - прогностических, организационно - деятельностных, оценочно -информационных, коррекционно - регулирующих [1, с. 91].

Наиболее целесообразным в профессионально - образовательном поле формирования профессионально - личностной рефлексии нам представляется использование деятельностного подхода. Формирование профессиональной рефлексии в пределах деятельностного подхода способствует управлению развитием деятельности, требующей синтеза знаний, применительно к ситуациям общения и взаимодействия с людьми, культурой, природой, миром, самим собой.

Деятельностный подход ориентирует на изучение профессиональной деятельности воспитателя, деятельности дошкольника, на выявление их структур, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т. д. Деятельностный подход, реализованный в контексте жизнедеятельности конкретной личности, учитывает ее жизненные планы, ценностные ориентации и все другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно - деятельностным (Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина).

Экзистенциальный подход к формированию способности будущего воспитателя к профессионально - личностной рефлексии характеризуется акцентированием внимания к внутреннему миру человека, ценностно - смысловой сферы его сознания. В качестве основной задачи организации педагогической деятельности данный подход определяет стимулирование саморазвития студента на основе его рефлексивной оценки ситуаций, специально создаваемых педагогом. В рамках нашего исследования обосновывается возможность рассматривать педагогические ситуации как события, требующие профессионально - рефлексивного сопровождения, чтобы такой вид деятельности, как необходимый, постепенно проникал в ценностно – смысловую сферу сознания воспитателя. Экзистенциальный подход ориентирует на понимание себя и других, на поиск смысла своего существования, а следовательно, и на осмысление профессиональной деятельности, с которой связана большая часть жизни человека. В рамках этого подхода исследуются различные формы внутренней обусловленной активности (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, саморегуляция, самоуправление).

Согласно методологических положений о том, что осуществление того или иного подхода в образовательной практике предполагает одновременное применение набора процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов, нами обоснованы принципы формирования способности к профессионально - личностной рефлексии у будущих воспитателей.

Принцип поэтапности. Поэтапное формирование профессиональных знаний и умений, как подчеркивает В.Бездухов, означает не только последовательность в их овладении будущими воспитателями, но и их обогащения, которое происходит на основе раскрытия теоретического материала в учебном процессе и постепенного усложнения деятельности студентов в различных организационных формах обучения, во время педагогической практики [2, с. 49].

Принцип рефлексивной направленности. Сущность этого принципа заключается в том, что рефлексивные процессы буквально пронизывают педагогическую деятельность. По мнению Ю. Кулюткина и Г.Сухобской, они проявляются в процессе практического взаимодействия педагога с детьми, когда педагог стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки детей; при проектировании деятельности дошкольников, когда воспитатель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения (с учетом особенностей ребенка и возможностей их продвижения в развитии), в процессе именно анализа и самооценки преподавателем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта [3, с. 73].

Принцип фундаментализации знаний (практической направленности) предусматривает связь теории и практики, выделения необходимых

профессионально-практических знаний, расширение объема прикладных педагогических умений и навыков. Процесс формирования способности воспитателя к профессионально - личностной рефлексии должен не только обеспечивать диалектическое единство содержательных и операционных сторон мышления и деятельности будущего педагога, но и подсказывать ему пути самостоятельного обогащения этого единства. Действие этого принципа проявляется в установлении связей между знаниями и представлениями студентов о профессионально - личностной рефлексии, а также мотивационными установками, которые обеспечивают проявление личностного отношения к этим знаниям.

Принцип диалогичности как обмен духовно - личностными потенциалами учить и учиться, благодаря которому формируется мышление детей «от себя», их участие в занятиях «всей своей индивидуальностью» (М. Бахтин), когда «через других мы становимся самими собой» (Л. Выготский). Диалог, как указано Ю. Кулюткиным, является обсуждение достаточно противоречивой и даже спорной проблемы, это обмен мнениями (индивидуальными точками зрения) по поводу решаемой проблемы, в результате которого образуется единое смысловое поле, позволяющее понять и саму проблему, и друг друга [4, с.320].

Обозначенные подходы и принципы определили отбор технологий обучения (развивающего, знаково - контекстного) с соответствующими методами, средствами и формами обучения, составило основу содержания деятельности преподавателя вуза по формированию способности будущего воспитателя к профессионально - личностной рефлексии. Были выделены технологии развивающего обучения: проблемность обучения как условие мотивации; осознание студентами процесса обучения (сознание, обращенное на свою деятельность), анализ наблюдений (способность к умственным действиям) учебная деятельность как деятельность по самоизменению, выделение в структуре учебной деятельности четырех компонентов - учебной задачи, учебного действия, действия контроля и действия оценки. Технологии знаково - контекстного обучения - это трансформация учебной деятельности в профессиональную; моделирование в формах учебной деятельности студентов профессиональной деятельности специалиста, системы его профессиональных функций, проблем и задач, развитие способности студентов овладевать профессиональной деятельностью.

Реализация указанных выше подходов, принципов, технологий обучения в процессе формирования способности будущего воспитателя к профессионально - личностной рефлексии осуществлялась в формах, видах, средствах и методах обучения (лекции, семинарско - практические занятия, педагогическая практика, педагогические игры, имитационно - игровое моделирование, методы учебного диалога и учебной дискуссии, проблемный (сценарный, позиционный) метод обучения, рефлексивный тренинг и др.).

Формирование способности будущего воспитателя к профессионально - личностной рефлексии может быть успешным при наличии ряда условий: направленности содержания учебных дисциплин психолого - педагогического цикла и педагогической практики на формирование данной способности; использовании различных форм и методов обучения, которые формируют у студентов систему знаний о профессионально - личностной рефлексии и обеспечивают овладение совокупностью умений, создание рефлексивно - образовательной среды.

Таким образом, знание и практика, которые наполнены рефлексивным содержанием, порождают качественно новое образование и профессиональную подготовку воспитателя, наполненную личностным смыслом. Профессионально рефлексирующий воспитатель - это человек, который анализирует, исследует свой опыт, с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Литература

1. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. - М., Просвещение, 1976 – 352 с.
2. Бездухов, В. П. Система подготовки студентов к нравственному воспитанию школьников / В. П. Бездухов. - Самара, 2002- 216 с.
3. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. Самара, 2002.- 337 с.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. – 242 с.
5. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. М., 1997.

3. Р. Жаханова, А.С. Паташкова

COMMUNICATIVE APPROACH IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING: CURRENT PRACTICES

The fast-growing interest for perfect communication skills in any foreign languages and in particular in the English language has led to a huge demand for English teaching in all the countries of the world. Millions of people today want to be able to speak English fluently or to sure that their children will achieve a good command of English as well. The opportunities to learn English are various from travelling, studying abroad to obtaining skills through the media and the Internet. Such worldwide popularity of the English language has created an enormous demand for quality language teaching and language teaching materials and resources. Nowadays each learner sets himself demanding goals. Learners wish to be able to master English to a high level of accuracy and fluency. In addition to that the modern labor market dictates the terms insisting on the fact that potential employees have good English language skills, which means that good fluency in English is a prerequisite for success and advancement in

many fields of employment in today's world. The demand for an appropriate teaching methodology is therefore as strong as ever.

Communicative Language Teaching (CLT), the way of teaching which gained much popularity all over the world, is originated from the changes in the British Situational Language Teaching approach taking place in the late 1960s. It gradually replaced the previous grammar-translation method and audio-lingual method stemming from the socio-cognitive perspective of the socio-linguistic theory, with an emphasis on meaning and communication, and a goal to develop learners' "communicative competence". The notion itself was introduced by Hymes in the mid-1960s. Since that time many researchers have developed numerous theories and practices of Communicative Language Teaching approach [1,47].

Communicative language teaching sets as its goal the teaching of communicative competence. However the term competence is not clear to all. Very often it is associated with grammar competence which in some regard deserves to take place. In broad meaning communicative competence consists of the following aspects of language knowledge:

a) Knowing how to use language for a range of different purposes and functions

b) Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)

c) Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)

d) Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies [2,175]).

According to this approach the task put for any English language teacher is no longer just forming students' linguistic competence but also socio-linguistic competence ("which utterances are produced and understood appropriately in different socio-linguistic contexts"), discourse competence ("mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres"), and strategic competence ("mastery of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action for compensating or enhancing communication") [2,205].

On the other hand we can say that communicative language teaching can be defined as a number of principles clarifying the goals of language teaching, the process showing how learners master a foreign language, the types of classroom activities that facilitate learning most, and the roles of teachers and learners in the classroom.

The understanding of the processes of second language learning has changed considerably in the last 30 years all over the world. The aim of

final aim of learning a foreign language was to master grammatical competence. Language learning was understood as a process of mechanical habit formation. Those habits were formed by having students produce correct sentences which contain no errors. Mistakes of any character had to be avoided. The techniques used for reducing the number of possible mistakes were memorizing dialogs and performing drills. The whole process of learning was under the control of the teacher or instructor.

However, in past 20-30 years, the process of language learning has been viewed from a very different angle. It is seen as resulting from processes such as:

- a) Interaction between the learner and users of the language
- b) Collaborative creation of meaning
- c) Creating meaningful and purposeful interaction through language
- d) Negotiation of meaning as the learner and his or her interlocutor arrive at understanding
- e) Learning through attending to the feedback learners get when they use the language
- f) Paying attention to the language one hears (the input) and trying to incorporate new forms into one's developing communicative competence
- g) Trying out and experimenting with different ways of saying things.

The central goal of CLT is to develop fluency in language use. By "fluency" one can understand natural language use taking place whenever a learner engages in meaningful interaction and maintains comprehensible and ongoing communication despite limitations in his or her communicative competence. Fluency can be obtained by creating classroom activities in which students learn to negotiate freely, use easily communication strategies, correct any misunderstandings, and work hard to avoid communication breakdowns.

Fluency practice goes in contrast with accuracy practice, which aims at making correct examples of language use. Differences between activities used for mastering fluency and accuracy are given below. Activities focusing on fluency include a) reflecting natural use of language; b) focusing on achieving communication; c) requiring meaningful use of language; d) requiring the use of communication strategies; d) producing language that may not be predictable; e) seeking for the link between language use and context.

Activities helping to maintain accuracy are a) reflecting classroom use of language; b) focusing on the formation of correct examples of language; c) practicing language out of context; d) practicing small samples of language; e) controlling choice of language .

Teachers are advised to balance between the fluency and accuracy activities and to use accuracy activities to support fluency activities. Accuracy

work can usually go either before or after fluency work. While doing fluency tasks, the focus is on getting meanings across using any available communicative resources. This often involves a heavy dependence on vocabulary and communication strategies, and there is little motivation to use accurate grammar or pronunciation. Fluency work demands extra attention on the part of the teacher in terms of preparing students for a fluency task, or follow-up activities that provide feedback on language use.

Modern classroom activities suggested by CLT have also implied new roles in the classroom for teachers and learners. Students today have to take part in classroom activities that are based on cooperative, but not individualistic approach to learning as it was earlier. Learners have to be partner-oriented as they have to listen to their peers in group work or pair work tasks, rather than relying on the teacher for a model. Learners are thought to take on a greater degree of responsibility for their own learning. The role of the teacher in communicative classrooms has shifted from being “a center” of all the activities conducted in the class to “active participant” and “advisor”. Teachers will find themselves talking less and listening more. The teacher mainly sets up the task, but as the learners' performance is the main aim, the teacher must just watch the process, sometimes acting as referee or monitor. Another common characteristic of classroom during a communicative activity is noise. The learners do most of the speaking, and frequently the scene of a classroom during a communicative exercise is active, with students leaving their seats to complete a task. The biggest merit of it student's high responsibility to be active, to take part in every activity with the help of which they find themselves gaining more and more confidence in using the target language in general.

Now CLT can be defined as a set of core principles about language learning and teaching, as summarized above, assumptions which can be used in various ways and which show different aspects of the processes of teaching and learning. Some attention is centrally on the input to the learning process. Thus content-based teaching stresses that the content or subject matter of teaching drives the whole language learning process. Some teaching proposals focus more directly on instructional processes. Today CLT continues in its classic form as seen in a big range of course books and other teaching resources that cite CLT as the source of their methodology. In addition, it has influenced many other language teaching approaches that subscribe to a similar philosophy of language teaching.

References

1. Andrewes, Simon (2005) The CLT Police: Questioning the communicative approach. *Modern English Teacher* Vol 14. No 2
2. Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching* (2nd edn.). London: Longman.
3. Richards, J. C. and T. S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Т. Н. Иванюк, В. А. Арышев

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»

На современном этапе образование приобретает характер целенаправленной деятельности личности. При этом деятельность личности рассматривается как непрерывная, т.е. осуществляемая в течение всей жизни и ориентированная на использование образовательной системы, образовательной среды в целях самосовершенствования, удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей.

Развитие системы высшего образования в Казахстане детерминировано мировыми тенденциями глобализации. Казахстан официально присоединился к Болонскому процессу и принимает активное участие в создании единого международного образовательного пространства. Вхождение Казахстана в европейское образовательное пространство является не только очередным шагом в процессе интеграции в мировое образовательное пространство, но также отвечает внутренней потребности казахстанского рынка образовательных услуг.

Важнейшая задача создания единого образовательного пространства состоит в том, чтобы сделать казахстанское высшее образование адекватным мировым стандартам для улучшения его качества и постепенной интеграции с мировым сообществом. В настоящее время ряд крупных университетов Казахстана подписали Великую Хартию Университетов. В связи со взятым курсом по присоединению к Болонской Декларации Казахстан решает ряд важных задач по модернизации отечественного образования, исходящих из принципов Болонского процесса.

Болонский процесс создания единого пространства высшего образования является ярким проявлением интеграционных тенденций, которые интенсивно развиваются в последние годы. Отмечая основные цели Болонского процесса, необходимо выделить повышение качества образования [1]. Именно на улучшение качества подготовки специалистов ориентирована внедряемая модульная система, которая представляет собой один из важнейших факультативных параметров Болонского процесса.

Модульная система в соответствии с основными требованиями Стандартов образования предусматривает использование в учебном процессе наряду с лекциями и практическими занятиями проведение самостоятельной работы студентов. Причем это относится как к бакалавриату, так и к магистратуре. Высокий удельный вес часовой нагрузки, предусмотренной для самостоятельной работы студентов, в

общем объеме часов всего учебного процесса свидетельствует о том, что этому виду учебной работы следует уделять значительное внимание. Особенно это касается внеаудиторной самостоятельной работы.

Рассматривая содержательную составляющую самостоятельной работы студентов, специалисты выделяют различные виды деятельности, а именно, учебную, научно-исследовательскую и творческую деятельность студентов. Следовательно, эффективность проведения самостоятельной работы студентов будет зависеть от того, насколько полно учтены эти направления деятельности при разработке методических материалов.

Для большей эффективности самостоятельной работы студентов при разработке материалов для ее проведения необходимо рассматривать влияние организационных, методических, мотивационных и психолого-педагогических факторов [2, с.161]. При этом, изучая организационные факторы, выделяют прежде всего бюджет времени, место проведения, информационные и технические возможности, индивидуальную или групповую форму выполнения самостоятельной работы студентов и возможности получения консультаций. Методические факторы включают наличие задания на самостоятельную работу с указанием объема, сроков и методов выполнения студентами самостоятельной работы. В основе мотивационных факторов лежит стремление каждого студента пополнить свой багаж знаний. Что касается психолого-педагогических факторов, то здесь прежде всего выделяют формирование универсальных и профессиональных компетенций.

Учет выше перечисленных факторов позволит поднять эффективность организации и проведения самостоятельной работы студентов не только по общеобразовательным и базовым дисциплинам, но, что особенно важно, и по специальным профилирующим дисциплинам, к числу которых относится дисциплина «Экономический анализ». Учебные занятия по дисциплине «Экономический анализ» проводятся в виде лекций, семинаров, практических занятий, консультаций, контрольных работ, коллоквиумов, самостоятельных работ, научно-исследовательской работы, практики (в части аналитических исследований финансовой отчетности и экономических показателей деятельности базового предприятия практики).

Кроме того, студенты бакалавриата выполняют дипломную работу, в которой рассматриваются аналитические вопросы с выводами и рекомендациями. Выпускники магистратуры пишут магистерскую диссертацию, в которой они должны проводить глубокие научные исследования, применяя различные аналитические методы и приемы. Такая постановка вопроса требует от студентов и магистрантов не

только широких теоретических знаний экономического анализа, но и умения применять их в процессе оценки каких-либо практических ситуаций, проводить самостоятельные исследования, обобщать изученный материал и по полученным результатам делать аналитические выводы о наличии резервов повышения эффективности деятельности анализируемого предприятия.

Для реализации этих задач и предусмотрено выполнение студентами самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов открывает широкие возможности закрепления теоретических и практических знаний, полученных на лекциях, семинарах и практических занятиях. При этом у студента появляется возможность творческого поиска. Студент должен самостоятельно исследовать ту или иную экономическую ситуацию, дать оценку, выявить резервы повышения экономической эффективности, выполнить ряд расчетов, сделать обоснование экономической целесообразности принятия выработанного им управленческого решения.

Результат выполнения самостоятельной работы студентов во многом зависит от уровня разработки методических материалов и, в частности, методических указаний по выполнению самостоятельной работы. Системный подход к составлению методических материалов по самостоятельной работе студентов предполагает использование четырех основных блоков: 1) задания для студентов по самостоятельной работе; 2) методические указания по их выполнению; 3) комплекс вопросов для самопроверки знаний; 4) тестовые задания.

Каждый из четырех блоков разрабатывается в соответствии с общей тематической траекторией, рекомендуемой типовой программой по дисциплине «Экономический анализ» для специальности «Учет и аудит». Вместе с тем каждый блок имеет свои особенности.

Задаёт тон в общей системе методических материалов по самостоятельной работе блок заданий для студентов. Составляя задания по самостоятельной работе, преподаватель должен ориентироваться на лекционный курс и материалы по проведению семинарских и практических занятий. При этом важно, с одной стороны, избегать повторный материал, снижающий влияние мотивационных факторов, а с другой стороны, не перегружать этот блок заданиями, требующими более глубоких дополнительных специальных знаний. Задания по самостоятельной работе представляют собой тематический набор экономических ситуаций, каждая из которых характеризуется конкретными исходными данными, требующими систематизации в виде табличного материала, расчета дополнительных производных показателей, их анализа и выводов.

Особое значение имеет блок методических указаний по выполнению самостоятельной работы. От уровня конкретности методических рекомендаций и степени их ориентированности на выполнение тех или иных заданий зависит в конечном итоге эффективность организации и проведения самостоятельной работы и формирование у студентов профессиональных компетенций.

Методические указания в зависимости от конкретных заданий могут выражаться в различных формах. Так, в одном случае достаточно ограничиться теоретическим изложением последовательности анализа, в другом случае следует показать методику анализа в формализованном виде. Для выполнения иных заданий вполне достаточно акцентировать внимание студента на ряде особенностей, раскрывающих суть экономической ситуации и на этой основе правильно ее оценить. Варианты методических указаний могут быть самые различные. Важно достигнуть поставленную цель – помочь студенту, формируя его логическое мышление в направлении принятия правильных, экономически обоснованных управленческих решений. При этом неоценимую помощь может оказать рекомендуемая преподавателем литература.

Два последних блока методических материалов, включающих комплекс вопросов и тестовые задания, носят в основном контрольный характер. Они, как правило, составлены таким образом, что студент имеет возможность самостоятельно проконтролировать уровень своей подготовки и дать предварительную оценку своим знаниям. При этом самое важное заключается в том, что эти два блока позволяют студентам критически оценить реальный уровень своей подготовки и выявить основные пробелы в знаниях, требующие дополнительного изучения теоретических и методических вопросов по экономическому анализу.

Таким образом, результативность выполнения самостоятельной работы студентов по дисциплине «Экономический анализ» во многом зависит от содержания и уровня разработки методических материалов.

Список литературы:

1. Болонская декларация. www.edu.gov.kz. 2012.
2. Ефремова О.Н. Опыт организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2013, № 8-9. С. 160-162.

Р. Д. Карымсакова

ПРЕДПИСЫВАЮЩИЕ ТИПЫ РЕЧИ В КОММУНИКАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Любой язык, в том числе и русский, будучи формой хранения и усвоения различных знаний, неразрывно связан со всеми школьными и

вузовскими дисциплинами, он влияет на качество их усвоения, а в дальнейшем на качество овладения профессиональными навыками. Иначе говоря, язык является и средством, и условием формирования функциональной грамотности как способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать. Функциональная грамотность есть характеристика, которая приписывается человеку, прошедшему через определенный этап образования (например, говорят о функциональной грамотности младших/старших школьников, студентов и т.д.). Основными индикаторами функциональной грамотности, имеющей метапредметный статус, являются: коммуникативные универсальные учебные действия (умения владеть всеми видами речевой деятельности, строить продуктивное речевое взаимодействие с собеседниками; адекватно воспринимать устную и письменную речь; точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме; соблюдать в процессе коммуникации основные нормы устной и письменной речи и правила русского речевого этикета и др.); познавательные универсальные учебные действия (умения формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждения, находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис; осуществлять библиографический поиск, извлекать необходимую информацию из различных источников; определять основную и второстепенную информацию, осмысливать цель чтения, выбирая вид чтения в зависимости от коммуникативной цели; применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; перерабатывать, систематизировать информацию и предъявлять ее разными способами и др.); регулятивные универсальные учебные действия (ставить и адекватно формулировать цель деятельности, планировать последовательность действий и при необходимости изменять ее; осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию и др.). Основные компоненты функциональной грамотности базируются на видах речевой деятельности и предполагают целенаправленное развитие речемыслительных способностей обучаемых прежде всего в процессе изучения русского (или иного) языка. Наличие у обучаемого этих умений позволяет говорить о его коммуникативной и языковой компетентности. Последняя формируется на основе овладения необходимыми знаниями о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; освоения основных норм русского литературного языка; обогащения словарного запаса и грамматического строя речи обучающихся; формирования способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, необходимых знаний о лингвистике как науке, ее основных разделах и базовых понятиях; умения пользоваться различными видами лингвистических словарей. В содержании, обеспе-

чивающем формирование языковой компетенции, большое место отводится освоению функционально-смысловых типов речи (типов текста).

Традиционно в зависимости от назначения и смысла речи выделяют такие ее типы, как описание, повествование и рассуждение. Эта классификация, возникшая в рамках древней риторики, включает наиболее общие разновидности речи, четко различающиеся своими сущностными признаками. Выделение только трех типов объясняется тем, что изучение текстов не выходило за рамки литературно-художественной речи и научной речи. Однако все многообразие текстов требовало расширения перечня функционально-смысловых типов речи, и в 70–90-е гг. XX в. обращение лингвистов к проблеме функционально-смысловых типов речи, привлечение в качестве объекта исследования текстов различных функционально-стилевых разновидностей литературного языка привело к выделению новых типов речи, напр. констатации и предписания, характерных в первую очередь для официально-деловой сферы коммуникации. Если теоретические сведения о трех традиционных типах речи отражены в литературе полно и развернуто, то два новых типа, предписание и констатация, составляющие доминанту в официально-деловой речи, освещены недостаточно.

Исследование текстов Кыркуновой Л. Г. показало, что предписание реализуется в виде трех подтипов: собственно предписание, инструктирование / долженствование, просьба. При этом все его разновидности в равной степени сохраняют примету директивности, долженствования, но отличаются друг от друга степенью категоричности текста в целом. Максимальную степень выражения категоричности имеет собственно предписание, сниженную степень категоричности + интенцию желательности имеет инструктирование, минимальной категоричностью при сохранении побудительности и директивности обладает просьба.

Собственно предписание предназначено прежде всего для выражения волеизъявления законодателя (государства). Предписание передает обязательные для исполнения указания, официальные распоряжения. По классификации Дж.Серля иллокутивные акты предписания относятся к группа директивов и комиссивов. В предписании могут указываться действия, одобряемые с правовой точки зрения. Неодобряемые положения и действия подлежат запрету и преодолению, что также перечисляется и предписывается (напр.: Допрос не может продолжаться непрерывно более трех часов).

«Общесмысловое» типизированное значение, выражаемое подтипом «собственно предписание», может быть выражено формулой «обязательно А», или «если не А, то наказание или ухудшение» (где А - действие или иная норма, требующая выполнения, соблюдения). Типичная языковая формула, помогающая квалифицировать данный тип речи как собственно предписание: «S (субъект речи) обязан / должен + глагол в форме инфинитива». Например: Совершеннолетние трудоспособные

дети обязаны заботиться о нетрудоспособных родителях. Маркерами собственно предписания являются языковые единицы типа модальных слов *обязан, должен, невозможно, необходимо, глаголов запрещается, подлежит /не подлежит, разрешается* со значением категоричности приказа. Список жанров, в которых реализуется подтип «собственно предписание», максимально объемлен: от Конституции до приказов по личному составу небольших организаций. Встречаем этот тип речи в указах, постановлениях, приказах, решениях, распоряжениях, приговорах суда и других жанрах за исключением некоторых информационно-справочных документов и личных официальных документов.

Инструктирование как подтип выражает предписания об алгоритме, правилах и необходимых условиях типовых действий в той или иной ситуации. Эта разновидность предписания образуется с помощью иллюкутивных актов группы директивов с интенцией обязательности или желательности. Одна из формул, выражающих «общесмысловое» типизированное значение, реализуемое подтипом «инструктирование», может иметь следующий вид: «А может / должен совершить Д1 + Д2 + Д3 и т.д.» (где А - субъект или объект речи, Д - цепочка действий, необходимых для достижения результата). Маркерами подтипа «инструктирование / долженствование» являются языковые единицы типа *может, должен, не может, не должен, разрешается, допускается* со значением обычности, допустимости, желательности таких действий. Список жанров, в которых реализуется этот подтип, расширяется в сравнении с предыдущим подтипом за счет организационных документов: положений, уставов, инструкций, правил и т.д.

Просьба как подтип предписания реализует коммуникативную цель побуждения адресата речи к изменению предметной ситуации в действительности независимо от статусно-ролевой позиции адресата и адресанта речи. Достижение этой цели становится возможно путем включения в текст перлокутивных глаголов, представляющих группу директивов с интенцией просьбы. «Общесмысловое» типизированное значение подтипа «просьба» может быть выражено в виде формулы «Просим (прошу) изменить ситуацию А на ситуацию Б» (где А и Б - описание условий или повествование о них). Языковые формулы, включаемые традиционно в текст документа, эксплицирующего подтип «просьба», выглядят следующим образом: «Прошу + глагол в форме инфинитив», «Обращаемся к Вам с просьбой + глагол в форме инфинитив». Естественно, что типовыми языковыми единицами этого ФСТР будут *прошу, просим, обращаюсь, обращаемся*. Спектр жанров, в которых традиционно используется этот тип речи, несколько иной в сравнении с предыдущими случаями. Налицо тенденция к расширению этой разновидности функционально-смыслового типа речи от центра к периферии. Подтип «просьба» встречается в заявлениях, хо-

датайствах, деловых письмах-просьбах, жалобах, обращениях граждан в официальные структуры власти и т.д.

Исследование Кыркуновой Л.Г., а также наши наблюдения позволяют выявить следующие подтипы констатации: установление (в статусе закона); собственно констатация; сообщение / информирование. Максимальная иллокутивная сила проявляется в установлении. В двух других разновидностях проявление иллокутивной силы последовательно снижается.

При подтипе «установление» удостоверяется (т.е. объективно утверждается) то или иное социально правильное, нормативное положение вещей (явление), тот или иной факт действительности, и это установленное положение, установленный факт признаются в качестве закона. Например: Национальность ребенка определяется национальностью его родителей (п.1 ст. 57 закона РК «О браке и семье»), В Республике Казахстан государственным является казахский язык (п.2 ст.7 «Конституции РК»). Подчеркивая факт вступления в силу новых отношений, обязательств, условий, подтип «установление» характеризуется высокой степенью проявления иллокутивных актов группы деклараций. «Общесмысловое» типизированное значение выражается в виде формулы «А с этого момента Б в статусе закона». Языковые формулы отличаются разнообразием: «Руководствуясь...приговорил», «Я обязуюсь», «Я клянусь», «Мы договорились о нижеследующем», «В связи с... решили», «S (субъект речи) постановил».

Подтип «собственно констатация» используется для сообщения о соответствии зафиксированных в тексте документа положений реально существующим обязательствам, отношениям, условиям. Реализуется с помощью иллокутивных актов группы репрезентативов. «Общесмысловое» типизированное значение: «А действительно А». Языковые формулы «Мы, нижеподписавшиеся, удостоверяем, что», «Комиссия составила настоящий акт в том, что», «При осмотре установлено», «Я выражаю согласие на», «Я доверяю + глагол в форме инфинитив». Маркеры этого подтипа: составили, произвели, установили, присутствовали и др. Например, фрагмент из обвинительного заключения:

Следователь следственного отдела Бостандыкского РУВД г. Алматы (звание, фамилия), рассмотрев материалы уголовного дела №, установил:

В ночь с 30 на 31 марта 2001 г. около 3 часов несовершеннолетний Чижиков Александр Юрьевич, 16.05.1984 года рождения, находясь во дворе дома № 88 по ул. Торайгырова Г. Алматы, тайно похитил из автомашины «Опель-Аскана», госномер В969 ААМ, имущество Ахметова Т.Т. на сумму 158000 тенге. В примере констатируются факты, имеющие доказательственное значение.

Даже простая констатация факта (например, в таком документе, как справка с места учебы / работы) связана с идеей долженствования:

фиксируется то, что является объективно признанным, правомерным, законным.

Подтип «сообщение / информирование» реализуется в текстах официально-делового стиля с целью уведомления адресата об обстоятельствах, условиях или отношениях, сформировавшихся тем или иным способом в прошлом, настоящем или предстоящих в будущем. Иллокутивная сила в текстах этой разновидности минимальна. «Общесмысловое» типизированное значение ФСТР сообщение «А = А» или «А теперь(будет) Б». Часто оформляется с помощью пассивных конструкций, представляющих собой инверсию. Маркерами этого подтипа являются глаголы извещать, сообщать, предупреждать и др. со значением информирования.

Подтип «констатация» встречается практически во всех подстилях официально-делового стиля, модифицируясь, ослабляя свое влияние (иллокутивную силу) по мере продвижения от подтипа «установление» к подтипу «сообщение» и расширяя границы своего употребления от центра к периферии стиля, в область информационно-справочных и личных официальных документов.

Таким образом, процесс коммуникативного образования и коммуникативного развития личности (прежде всего – личности студента-юриста) невозможен без формирования теоретически четкого представления о функционально-смысловой типологии речи, без выработки умения анализировать текст с точки зрения его принадлежности к определенному типу, умения создавать тексты в соответствии с коммуникативно-функциональными, логико-семантическими, композиционно-структурными, лексико-грамматическими характеристиками того или иного функционально-смыслового типа речи.

Литература:

1. Кыркунова Л. Г. Официально-деловые тексты в аспекте функционально-смысловых типов речи. АКД, Пермь, 2007.
2. Трошева Т. Б. Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке (описание – повествование – рассуждение – предписание – констатация) // Филолог. - Пермь: Перм. пед. ун-т, 2003. Вып. 2. -С. 9-16.
3. Карымсакова Р.Д. Пособие по русскому языку для студентов-юристов. Алматы, 2006.

С. А. Королевская, Ф. Т. Ыбырай

A PRACTICAL APPROACH TO REDUCTION IN LANGUAGE ANXIETY

These days the development of speaking skills takes first place in learning as well as in teaching English in comparison with the purposes in EFL education a couple of decades ago. Speaking skills seem to take priority over all other language aspects in EFL as language learners are considered

to be “speakers” of the target language [1, p.120]. However, the oral abilities of the majority of students of non-linguistic universities are less impossible and poor; and the main reason for this is that they experience speaking anxiety. In our experience, when the students are supposed to speak English in class they find it quite challenging as they encounter immovable obstacle. It causes serious frustration for the students in the learning process, which can lead to loss of interest in further language acquisition. That is why we attach more importance to a decrease in language anxiety in order to help students enhance their speaking.

What is anxiety? According to Ellis, anxiety as the state of feeling nervous or worried is a particularly affective factor in language learning outcomes. From the perspective of learning, three types of anxiety are determined: trait anxiety when there is “a more permanent predisposition to be anxious” [2, p.479], “state anxiety that is experienced in relation to some particular event or act” [3, p.141], and situation-specific anxiety. Out of these three types of anxiety, situation-specific anxiety is responsible for the discomfort students encounter during public speaking or oral presentation in EFL classes [4].

The causes of situation-specific anxiety are complicated. Learners “tended to become anxious when they compared themselves with other learners in the class and found themselves less proficient” [1, p.480]. As Horwitz outlined, there are three general sources of anxiety: communication apprehension, tests and fear of negative evaluation. Communication apprehension relates to language learners with mature thoughts who are not able express themselves in English as well as they do in their native language as their English vocabulary is significantly less/ poor. The inability to speak at the appropriate level and understand a partner in English communication results in anxiety. Horwitz also found that language learners with high communication anxiety have a phobia about speaking in the target language “showing feeling of nervousness, confusion and even panic” [4, p.130]. Test anxiety refers to extreme fear about a test. As a result it can affect the thinking ability to concentrate on completing an assignment or to remember a learned material. Students who experience fear of negative evaluation are absolutely insecure about their performance and proper social impression [5]. In most cases they are afraid of being laughed by their classmates. Another reason for anxiety can be higher expectation when EFL students are never satisfied with their performance and focus on how to make it more impressive. Perfectionism is an obstacle in the way to evaluate one’s work positively. Liu and Littlewood contemplate that “the more negative the affective attitudes, the lower the self-confidence” [6, p.379].

Taking into account all types of anxiety and using our own results of class observation we have tried to work out new approaches to reduce student’s language anxiety by developing effective strategies and by using appropriate activities. Developing some communicative teaching strategies

enable the teachers to assist the students in controlling their emotions through relaxation in language teaching. We are striving to create a relaxing classroom atmosphere by telling an absorbing anecdote or jokes, encouraging the students not to be afraid of making mistakes, giving the students positive evaluation for active participation in a class, providing group activities, making teaching materials/tasks interesting.

“In a communicative-oriented context, anxiety is reduced and speech fluency is generated-thus communicative competence is achieved” [4,p.128]. Speaking in pairs and in small groups has a positive effect on a sense of security, which makes fear less noticeable. Thus, we conduct an experiment in a class where the students are offered to fulfill a communicative task in an ‘extreme situation’. In other words, the students have to complete a task within a time limit. In activity #1 the students work in pairs. The task is to describe a word to a partner avoiding both gestures and signs of a prompt. One student gets a card with a word and 3-4 key words which cannot be used to explain a meaning a give word. His partner has to guess the word. The fact is that one student describes as many words as possible just for 1 minute. He is not allowed to stop giving more information until his partner names the correct word. As the experiment proves, the students are absolutely involved into the communicative activity and do not show any fear as they are absorbed with active thinking, listening, grasping and predicting. Positive emotional excitement has a positive impact on minimizing a speaking anxiety. The students cannot find any time to concentrate on their feelings as they plunge into the activity. We offer some examples of cards used for the activity presented above.

CARD # 1	CARD # 2	CARD # 3
WATER Don't use liquid, (to) drink, sea, river....	HERB Don't use medicinal plant, (to) cure, herbarium	LABORATORY Don't use chemicals, glassware, equipment

Possible descriptions:

Card#1	<ul style="list-style-type: none"> - It is a substance which constitutes almost 80% of the human body. - A person can't live without it longer than 7-10 days. - When you are thirsty, you want to buy a bottle of Tassay or Tau
Card#2	<ul style="list-style-type: none"> - It is a grass with some properties good for health. - You can prepare an infusion or decoction using it. - You can see it in the field or mountains. - Some people are keen on picking it up to give it to the ill.
Card#3	<ul style="list-style-type: none"> - It is a special room where ... a) we conduct an experiment to obtain a new compound. b) we observe reaction of elements. - Sometime this room is so smelly if there is a reaction between active elements.

Another activity, which is also effective in removing speaking anxiety as students work in a peer team, includes describing a cartoon or a picture. The students have to use their imagination and creativity. The time is limited to 3 minutes. The teacher can ask leading questions if the students have no idea how to start a short (funny) story. In our experience, the students were very good at collaboration and participation in such an exciting activity.

It is noticed that the students feel more confident expressing their ideas. Moreover, the students become emotionally excited and more creative in a competitive activity, which enables them to reveal the inner potential. A time limit plays also a great role in reducing language anxiety or fear of speaking because the students are able unconsciously to switch their attention from negative feelings to excitement, merely noticing any tension. If a student puts forward their anxiety or perfectionism at first place in the learning process, he doesn't manage to make any progress. On the other hand, if he considers an assignment and his participation as the priority, he is not mindful of any sort of fear as it doesn't exist for him at that moment.

It is obvious that the students make some mistakes while they are performing their task. However, it doesn't mean that a teacher has to interrupt a student constantly to correct him. Correction afterwards in a conversational situation is much preferable. We make some notes of student's mistakes and offer him/her to analyze and correct them by him/herself.

Language anxiety can also be reduced if a teacher gives advice on effective language learning strategies and creates the atmosphere in a classroom, which enables the students to express themselves or their ideas with confidence. For example, we raise the questions about some issues in our community such as "Corruption", "Abortion", "Pharmaceutical business", "Life-span", "Ecology" etc. During the discussion in a friendly atmosphere the students realize that they are good at describing any situation using their vocabulary. The more students speak, the more confident they are.

In conclusion, "the problem of learner's language anxiety remains one of the greatest obstacles teachers have to overcome in language classroom"[7, p.61]. In spite of this fact, teachers are able to assist students in coping with anxiety-provoking situations by creating 'relaxing' teaching techniques and approaches in order to get their students completely involved in producing speaking. In our experience, the assignments with a limit time allow the students to open their inner potential for improving speaking skills and for developing anti-anxiety strategies.

Bibliography

1. Ur, P.A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge University Press 2000.
2. Ellis, R. The study of second language acquisition. Oxford University Press 1994.
3. Brown, H.D. Principles of language learning and teaching. Longman 2000.

4. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70:125-132
5. MacIntery, P.D., Gardner, R.C. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning* 41,85-117.
6. Liu, N.F., Littlewood W. Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 3:371-384
7. PinoCutrone. Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *Language studies working papers*, vol. 1 (2009), pp.55-63

Е. В. Кравец, В. И. Короткевич

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МОГИЛЕВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ А. А. КУЛЕШОВА)**

Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2011 – 2015 годы определены следующие первоочередные задачи: повышение качества образования создание гибкой системы подготовки, переподготовки и повышения кадров в соответствии с потребностями инновационного развития страны, а также повышение эффективности использования трудовых ресурсов и конкурентоспособности рабочей силы на рынке труда [1].

Решение данных задач в немалой степени зависит от подготовки высококлассного специалиста, способного эффективно применять полученные в процессе обучения теоретические знания на практике. Тем не менее, работодатели зачастую отмечают недостаточность практических навыков у вчерашних студентов вузов. Поэтому проблема усиления практикоориентированной составляющей реализуемых в университете образовательных программ актуализируется.

Решение данной проблемы в Могилевском государственном университете имени А.А. Кулешова (далее МГУ им. А.А. Кулешова) связывается с построением оптимальной модели учебного процесса, включающей эффективное партнерство университета и различных учреждений, применение современных методик преподавания, корректировку учебно-программной документации. Ежегодно проводимый анализ требований работодателей позволяет скорректировать как содержание образования, так и методики обучения. Информация для этого получается через обработку анкет, рассылаемых руководителям организаций, в которые получают направление на работу выпускники университета.

Налажена также система взаимодействия с работодателями через заключение договоров с базовыми организациями-заказчиками на подготовку кадров и на организацию учебных и производственных практик. Кроме того, созданы предпосылки для более тесных взаимоотношений через создание филиалов кафедр на предприятиях и в организациях.

Филиалы кафедр создаются с целью актуализации содержания образовательных программ, адаптации обучающихся к условиям реальной профессиональной деятельности, а также сближения образовательного, научного и исследовательского процессов с производством. На базе филиалов кафедр организуется проведение учебных занятий, прохождение практик, работа над курсовыми и дипломными проектами. К этим видам работ привлекаются опытные сотрудники предприятий, ведущие специалисты организаций. Студенты получают реальную возможность изучать опыт организации конкретной производственной среды без посредников.

Усиление практикоориентированной составляющей учебного процесса требует изменения его организации, прежде всего, через изменение принципов организации производственных и учебных практик, а также методики преподавания учебных дисциплин и их содержания.

Организация практики должна быть нацелена не просто на знакомство с организацией, но и на создание предпосылок для самоопределения будущего специалиста в различных профессиональных ролях и формирование потребности в дальнейшем совершенствовании необходимых умений и навыков, сопоставления собственной модели трудовой деятельности и требований работодателя. Кроме того, в ходе практики необходимо обеспечить апробацию теоретических знаний в реальных производственных условиях и выявить пробелы в знаниях студентов для корректировки содержания учебных дисциплин. Создание филиалов кафедр имеет взаимную выгоду. В частности, предприятие имеет возможность сотрудничать с учеными и оперативно внедрять новейшие разработки, а также получить наиболее квалифицированных молодых специалистов, которые имеют опыт работы в данной организации и возможности органично влиться в уже сложившийся коллектив. Студенты же получают не просто технические навыки, а имеют возможность анализировать конкретный практический опыт, как позитивный, так и негативный, а также участвовать в реализации конкретных проектов и решении реальных производственных задач. Особое место в данном контексте занимает написание курсовых и дипломных работ по заказу организаций. Это активизирует интерес студентов к будущей практической деятельности, а заказчик получает необходи-

мое исследование, выполненное под руководством квалифицированного преподавателя.

Практическая направленность обучения требует активного использования технологий интерактивного, контекстно-компетентностного и проектного обучения в процессе изучения как цикла общенаучных и общепрофессиональных, так и специальных дисциплин. Также изменяется и форма проведения занятий. Чаще используются деловые игры, профессиональные тренинги, обучающие семинары, защита и презентация проектов.

Принимая во внимание тот факт, что внедрение этих и других технологий зависит от компетентности преподавателей, в МГУ имени А.А. Кулешова была разработана система повышения педагогического мастерства, в рамках которой проводятся семинары, круглые столы, мастер-классы и т.д., посвященные актуальным вопросам организации образовательного процесса. Например, за последние три года были организованы следующие семинары «Рейтинговая система организации учебного процесса», «Учебно-методический комплекс: теория и практика проектирования», «Интерактивные методы обучения в высшей школе», «Роль конкурсов профессионального мастерства в совершенствовании учебно-воспитательного процесса в университете». Традиционным стал конкурс учебно-методических разработок, основной целью которого является повышение качества учебного процесса в университете, в том числе, с учетом практической его направленности.

В содержании учебных дисциплин особое место отводится контекстному изучению региональных особенностей организации производства и сферы услуг, а также изучению всех учебных дисциплин с учетом будущей профессиональной деятельности, что находит отражение в учебно-программной документации. Учебные программы по отдельным дисциплинам согласуются с организациями-заказчиками кадров, что позволяет учитывать требования работодателей при формировании профессиональных компетенций.

Вместе с тем, для студентов в рамках дисциплин компонента учреждения образования предлагается изучение тех или иных предметов с учетом, прежде всего, будущей профессиональной деятельности, а не только с учетом индивидуальной заинтересованности студента и преподавателя. Через корректировку перечня такого рода дисциплин и оперативного изменения их содержания университет получает возможность более эффективно проектировать учебный процесс с учетом региональных потребностей, развивать взаимодействие с предприятиями и организациями через инновационную деятельность и создавать

условия для подготовки высококлассных и конкурентноспособных специалистов.

На наш взгляд, усиление практикоориентированной составляющей в учебном процессе имеет ряд сложностей.

Для реализации практической направленности необходимо тщательное планирование и оперативная корректировка содержания образовательных программ с учетом быстро изменяющихся условий труда и требований рынка. Также планирование и вовлечение всех заинтересованных сторон требует много времени и увеличения использования ресурсов (трудовых и материальных).

Также усиление практикоориентированной составляющей требует существенного изменения в психологии всех участников образовательного процесса: студентов и их родителей, преподавателей, представителей различных отраслей экономики и сфер деятельности. Необходимо понимание того, что существенно изменяются социальные роли в процессе такого рода обучения: усиливается роль наставника на моделируемом рабочем месте, меняется ответственность преподавателя университета за формирование необходимых компетенций будущего специалиста, возрастает роль самостоятельной работы и ответственность студента в процессе профессионального становления. В данном случае необходимо четко разграничивать полномочия в процессе реализации образовательных программ.

Таким образом, опыт реализации практикоориентированной составляющей при реализации образовательных программ в МГУ имени А.А. Кулешова дает возможность утверждать следующее.

Усиление практической подготовки будущих специалистов с одновременным применением специфических методик обучения дает положительный эффект: повышается конкурентоспособность молодых специалистов и удовлетворенность работодателями. Повышается продуктивность обучения. Вместе с тем, налаживается двухсторонняя система обмена информацией между университетом и заинтересованными организациями-заказчиками кадров.

Одновременно при усилении практикоориентированной составляющей в процессе проектирования образовательных программ необходимо учитывать увеличение затрат на планирование и организацию построения такой модели обучения.

Список литературы:

1. Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2011 – 2015 годы. утвержденная Указом Президента Республики Беларусь № 136 от 11.04.2011.

Л. Г. Лашун

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОХРАННОСТИ ЗАПАСОВ

В соответствии с требованиями МСФО 2 «Запасы» на каждую отчетную дату субъект должен проводить оценку запасов на предмет обеспечения их сохранности и возможного обесценения. При изучении данного материала бакалавры должны знать о том, что с этой целью должен быть издан приказ руководителя предприятия о проведении инвентаризации запасов у конкретного материально-ответственного лица, за конкретный межинвентаризационный период. В нем должны быть предусмотрены порядок и сроки проведения инвентаризации, утвержден состав инвентаризационной комиссии. [1]

В обязательном порядке инвентаризация проводится в следующих случаях:

- при смене материально ответственных лиц (на день приемки-передачи дел);

- при установлении фактов хищения или злоупотреблений, а также порчи запасов;

- в случае стихийных бедствий, пожара, аварий или других чрезвычайных ситуаций, вызванных экстремальными условиями;

- при ликвидации (реорганизации) организации перед составлением ликвидационного (разделительного) баланса;

- в других случаях, предусматриваемых законодательством Республики Казахстан и отраслевыми стандартами.

Для полной и точной проверки фактического наличия запасов инвентаризационная комиссия должна быть обеспечена рабочей силой для перевешивания и перемещения грузов, технически исправными весовыми, измерительными и контрольными приборами, мерной тарой и т. п.

После утверждения приказа о назначении председателю инвентаризационной комиссии выдается письменное распоряжение за подписью руководителя, в котором, кроме состава комиссии, указываются:

- номер и дата приказа;

- объект, подлежащий инвентаризации;

- сроки начала и окончания работы.

До проведения инвентаризации членам инвентаризационной комиссии рекомендуется подробно ознакомиться:

- с материалами последней инвентаризации, проведенной по данным объектам;

- с мерами, принятыми по результатам последней инвентаризации.

Прежде чем приступить к проверке фактического наличия имущества, инвентаризационной комиссии необходимо:

- опломбировать подсобные помещения, подвалы и другие места хранения имущества, имеющие отдельные входы и выходы;

- проверить исправность весоизмерительных приборов, используемых для работы комиссии в процессе проведения инвентаризации, и соблюдение установленных сроков их клеймения;

- получить последние на момент инвентаризации реестры приходных и расходных документов или отчеты о движении имущества, подлежащего инвентаризации.

Результаты инвентаризации выводятся не позднее десяти дней после проведения инвентаризации (срок представления результатов инвентаризации может быть установлен решением директора).

При смене материально ответственных лиц, установлении фактов хищений или злоупотреблений сотрудниками предприятия, в случае стихийных бедствий, пожара, аварий и других чрезвычайных ситуаций, при ликвидации (реорганизации) предприятия перед составлением ликвидационного (разделительного) баланса и других случаев, предусмотренных МСФО и законодательством Республики Казахстан, инвентаризация проводится в обязательном порядке.

На имущество, не принадлежащее предприятию на правах собственности, но находящееся у него, а также на имущество, пришедшее в негодность, составляются отдельные инвентаризационные описи.

Оценка выявленных инвентаризацией неучтенных объектов производится по рыночной стоимости, но не ниже себестоимости.

При организации контроля за движением всех видов материальных ценностей данные бухгалтерского учета должны совпадать с их фактическим наличием. Однако на практике иногда между ними могут возникнуть расхождения. По запасам они могут возникнуть в результате естественной убыли в силу физико-химических свойств их отдельных видов (усушки, утечки, распыления) как при транспортировке, так и при хранении, пересортице однородных видов запасов, продукции, неисправности измерительных и весовых приборов, арифметических ошибок, злоупотреблений (хищений, обвесов, обсчетов) материально ответственных или посторонних лиц.

Это вызывает необходимость периодической сверки данных учета с фактическим наличием ценностей, уточнения расчетов.

Инвентаризация запасов должна производиться по местам их хранения и по каждому отдельному материально-ответственному лицу. Она должна выполняться в порядке расположения ценностей в данном помещении. Нельзя допускать во время инвентаризации беспорядочного перехода от одного вида материальных запасов к другому.

При хранении материальных запасов в разных изолированных помещениях у одного материально ответственного лица инвентаризация должна проводиться последовательно по местам хранения. После проверки ценностей вход в помещение опломбируется, и комиссия переходит для работы в следующее помещение. Входить и выходить из помещения все члены инвентаризационной комиссии должны одновременно с материально-ответственным лицом.

Если инвентаризация запасов проводится в течение нескольких дней, то помещение, где они хранятся, ежедневно опечатывается в присутствии членов комиссии и материально ответственного лица. На следующий день, после осмотра комиссией наличия и сохранности пломб, вновь открывается.

Если в период проведения инвентаризации комиссия не имеет возможности произвести подсчет запасов в данном помещении и отразить их в описи сразу, на группу проверенных запасов следует прикрепить инвентаризационные ярлыки фактического их наличия. [2]

На выявленные при инвентаризации негодные или испорченные запасы дополнительно составляют акты, в которых указывают причины, характер и степень порчи материальных запасов, а также виновных в этом лиц.

При продолжительном проведении инвентаризации в исключительных случаях и только с письменного разрешения руководителя и главного бухгалтера организации в процессе инвентаризации запасы могут отпускаться материально-ответственными лицами в присутствии членов инвентаризационной комиссии.

Единым правилом для всех предприятий является организация учета запасов отдельно по материально-ответственным лицам, а в необходимых случаях и по местам хранения.

Обеспечение сохранности запасов предполагает материальную ответственность, которая представляет собой правовые отношения между предприятием и его работниками, обязанными по условиям договора возмещать ущерб, возникающий по их вине вследствие возникновения недостачи, порчи, хищения ценностей из-за неправильных действий или бездействия.

В бухгалтерском учете результаты инвентаризации должны быть отражены не позднее десяти дней после ее окончания и во всех случаях обязательно до составления отчетности того отчетного периода, в котором была закончена инвентаризация.

В тех случаях, когда материально ответственное лицо признает свою вину и соглашается добровольно на ее погашение, сумму недостачи можно непосредственно отнести на расчеты по возмещению материального ущерба. На эту сумму должна быть сделана запись: [3]

Дебет счета 1253 «Расчеты по возмещению материального ущерба».

Кредит соответствующего счета по учету тех видов запасов, по которым выявлена недостача (1311-1319).

Если же материально ответственное лицо не признает добровольно своей вины в возникновении недостачи, то до выяснения ее причины и виновных лиц сумму недостачи следует отнести на прочую дебиторскую задолженность. На сумму выявленной недостачи в этом случае следует сделать запись:

Дебет счета 1254 «Недостачи и потери от порчи ценностей»

Кредит счетов по учету тех видов запасов, по которым выявлена недостача (1311-1319).

С целью выяснения причин и виновников недостачи предприятие имеет право обратиться в судебно-следственные органы с соответствующим исковым заявлением. Если вина материально ответственного лица будет доказана в судебном порядке, то на основании решения суда сумма недостачи должна быть отнесена на расчеты по возмещению материального ущерба записью:

Дебет счета 1253 «Расчеты по возмещению материального ущерба».

Кредит счета 1254 «Недостачи и потери от порчи ценностей».

Библиографический список:

1. Международные стандарты финансовой отчетности, БИКО, 2008г.;
2. Учебно-практическое пособие по применению МСФО, ЦДБ, 2006г.;
3. Бухгалтерский учет, Назарова В.Л., Алматы:кітап, 2009г.

Г. С. Маргацкая, Р. В. Маргацкий, В. П. Маргацкий

ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Шумная, разноликая жизнь планеты сегодня врывается мощным информационным потоком в сознание студентов. Мы часто видим молодых людей часами не отрывающих взгляда от экрана планшета или смартфона. И на первый взгляд кажется, что самостоятельно получаемые таким образом студентом знания экономят массу времени и сил. Присмотримся к процессу повнимательней. Сегодня, самым пространственным ответом студента на задание преподавателя является фраза: «Сейчас спрошу у google». За истину берется утверждение, приведенное в качестве информации на интернет-страничке. Студенты зачастую даже не смотрят других источников информации. Забыты книги, газеты, журналы. Преподаватели бьют тревогу: «Студенты не

умеют выразить свою мысль, не могут выступать перед аудиторией, не могут логически мыслить».

Несомненно, в связи с развитием Интернет технологий, классическому общению преподавателя и студента пришлось потесниться. Попробуем разобраться в преимуществах и недостатках сложившихся технологий обучения в казахстанской высшей школе.

Модель образования третьего тысячелетия неразрывно связана с глобальной стратегией устойчивого развития. По мнению А.В. Фролова, проявлением глобализации является создание единого образовательного сообщества, где высшее образование служит центральной движущей силой [1]. В качестве конкретных проявлений глобализации выступают: составление рейтинга ведущих университетов мира, формирование глобальных библиотечных сетей, образовательная мобильность, международные квалификационные требования к стандартам образования по направлениям специализации, конвертируемость дипломов, внедрение технологий дистанционного обучения и т.д. Практическим результатом глобализации образовательного пространства стала Болонская декларация, подписанная 19 июня 1999 года. Основной целью Болонского соглашения является создание единого европейского пространства высшего образования и обеспечение равных возможностей для его получения [2].

Казахстан присоединился к Болонскому процессу 11 марта 2010 года. Это стало переломным этапом в системе высшего образования и шагом к демократизации образовательного процесса в республике. Вузы получили больше возможностей по самостоятельному определению образовательных программ, постепенно приходит понимание необходимости компромисса между централизованным жестким контролем со стороны министерства и автономией университета в организации учебного процесса.

В республике целенаправленно проводится политика по сближению национальной классической системы высшего образования с образовательными системами стран – участниц Болонского процесса и признанию дипломов казахстанских вузов в развитых странах мира. Популярной становится идея двухдипломного образования с перезачетом пройденных кредитов по выбранной образовательной траектории обучения.

Согласно положениям Болонской декларации, в университете «Туран» с 2002 года начался поэтапный переход на европейскую систему высшего образования: бакалавриат – магистратура – докторантура PhD. В качестве основы учебного процесса заложена кредитная си-

стема, что дает возможность и основу развития мобильности студентов и магистрантов.

Преимущества студенческой мобильности, на первый взгляд, очевидны. Это и возможность выбора лучшего преподавателя, и интересные дополнительные дисциплины, читаемых в качестве элективных в других университетах, и знакомство с другими образовательными программами и многое другое, что связано с обучением в разных университетах. Однако, на практике, студенты, да и магистранты, не имеют возможности или желания выехать в другой город или страну, что связано как с финансовыми затратами, так и с необходимостью проживания отдельно от семьи, а также с не совершенным знанием иностранных языков.

Рассматривая вопросы образовательных программ с позиций демократии, необходимо обозначить и проблему получения высшего образования лицами, которые работают в различных сферах и хотели бы повысить свою квалификацию или изучить дополнительные образовательные программы без отрыва от своей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, развитие информатизации, телекоммуникации, социальных сетей на веб-технологиях дает возможность в системе образования расширить возможности и для реализации мобильности студентов и магистрантов и для повышения своей квалификации заинтересованных потребителей образовательных услуг на основе развития системы дистанционных технологий и создания базы данных видео лекций.

Рассматривая будущее высшего образования, профессор Карпенко М.П. считает, что учебное занятие современного университета должно представлять собой онлайн-овую работу студента с виртуальными серверами университета. Материальным воплощением университета, по его мнению, должен стать небольшой офис с малым количеством сотрудников. Основная масса студентов будет получать образование, не покидая муниципальных образований [3].

Бесспорно, применение новых образовательных компьютерных технологий позволяет перейти к методам индивидуального обучения в любых географических точках. Можно по тестам принять у студента все квалификационные экзамены и вручить ему соответствующий диплом. Но будет ли задача получения образования решена в полной мере?

Как бы далеко не шагнуло человечество в мире информационных технологий, живое слово, как самый древний и надежный вид инфор-

мации и общения между людьми, было и остается одним из самых распространенных и действенных средств обучения.

Решая задачи по преодолению противоречий между необходимостью развития дистанционного образования с использованием всех преимуществ телекоммуникаций и формирования личности студента, свободно владеющего материалом, умеющего логически излагать свои мысли и убедительно выступать перед аудиторией, в университете «Туран» совместно Карагандинским Экономическим университетом «Казпотребсоюза» в рамках соглашения об организации академической мобильности в 2012-2013 учебном году был запущен пилотный проект on-line видео лекций. Проект основан на использовании возможностей современных медиа-продуктов и опыта лучших преподавателей вуза.

Для студентов экономических специальностей Карагандинского Экономического университета «Казпотребсоюза» профессорами университета «Туран» Маргацкой Г.С. (обладатель звания «Лучший преподаватель вуза» 2012) и Успановой М.У. (обладатель звания «Лучший преподаватель вуза» 2013) были в течение семестра прочитаны курсы лекций в on-line режиме по дисциплинам «Финансовые рынки и посредники» и «Корпоративная социальная ответственность».

В свою очередь для студентов университета «Туран» преподавателями Карагандинского Экономического университета «Казпотребсоюза» Валеевой В.З. и Бяловым Н.Г. были прочитаны видео лекции в on-line режиме по дисциплинам «Брендинг» и «Внешекономическая деятельность предприятий».

Инновационный проект on-line видео лекций позволил скооперировать ресурсы двух университетов при разработке учебных программ и положить начало создания базы данных видео лекций лучших преподавателей. Запись лекций и размещение их на портале университета позволяет более полно раскрыть тему учебного материала, ответить на вопросы студентов в «прямом эфире».

Использование видео контента возможно и при дистанционном обучении. Расписание проведения on-line видео лекций размещается на сайте университета и, имея логин и пароль, студент получает доступ к информационным ресурсам.

Значение on-line видео лекций трудно переоценить. Аудиовизуальное воплощение учебной дисциплины, воздействуя одновременно на слуховой и зрительные каналы обучающихся, помогает выделить наиболее важные, основополагающие моменты и задействует долговременную память студентов. Видео лекция позволяет моделировать и демонстрировать различные процессы и графики, что повышает эф-

фект обучения. Но самое важное «живое общение» преподавателя и студента. Преподаватель видит реакцию студентов, имеет возможность обратной связи и, если какая-то часть материала трудно воспринимается аудиторией, есть возможность вернуться и проработать с другими примерами этот материал еще раз.

Таким образом, создание on-line видео лекций непосредственно с участием студентов создает возможности для расширения мобильности студентов и магистрантов и внедрения новых образовательных технологий в образовательный процесс.

1. Фролов А.В. Глобализация высшего образования: противоречия и новации//Вестник высшей школы. 2011. №8

2. Электронные ресурсы: http://www.edu.gov.kz/ru/dejatelnost/bolonskii_process/.

3. Карпенко М.П. Будущее высшего образования//Иновации в образовании. 2013. №8

Л. Н. Михова

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

Изучение основ художественного моделирования и компьютерной графики стало одной из главных составляющих обучения специалистов с развитым комплексом творческих способностей, сложившимся эстетическим мировоззрением, в совершенстве владеющих навыками архитектурного проектирования, готовых к саморазвитию и самореализации. В тоже время потенциал современной художественной культуры в области высшего архитектурного образования используется далеко не полностью, поскольку их внедрение носит стихийный характер и часто основывается на интуитивных подходах. Безусловно, это отрицательно влияет на формирование профессиональной компетентности и личностных качеств будущих специалистов. Анализ показывает, что уровень художественной культуры молодых архитекторов в Украине недостаточен, не соответствует международным стандартам и требованиям к современной архитектурной деятельности.

Развитие художественной культуры в обществе подчиняется ряду закономерностей, среди которых необходимо отметить зависимость характера художественной культуры от особенностей данной общественно-экономической формации; классовый, национальный характер; относительную самостоятельность; полифункциональность; возрастание ее роли в условиях развития личности; преимущественное обращение к эмоционально-чувственной сфере духовного мира лич-

ности. На разных этапах истории общественно-экономические отношения по-разному влияют на художественные процессы.

Структурно художественная культура включает в себя: собственно художественное творчество (как индивидуальное, так и групповое); его организационную инфраструктуру (творческие ассоциации и организации по размещению заказов и реализации художественной продукции); его материальную инфраструктуру (производственные и демонстрационные площадки); художественное образование и повышение квалификации; художественную критику и научное искусствоведение; художественные образы; эстетическое воспитание и просвещение (совокупность средств стимулирования интереса населения к искусству); реставрацию и сохранение художественного наследия; техническую эстетику и дизайн; государственную политику в этой области.

Способность человека к художественному творчеству основывается на процессе чувственного восприятия действительности и непосредственно-эмоциональном отношении к ней, что выражается в переживаниях (восхищение, отвращение, сочувствие, сострадание и т.п.) и принципиально отличается от всех других форм постижения реальности. Чувственное переживание действительности выражается с помощью слов, звуков, красок, линий, объемов и т.д. и завершается созданием образов – субъективных отражений объективного мира. При этом степень совпадения возникающих образов и породившей их действительности может быть самой разной.

Общим вопросам информационной подготовки специалистов художественно-графического и архитектурного профиля посвящены работы А. Г. Бермус, И. Б. Готской, В. А. Гришина, О. Т. Иевлева, Ю. В. Котова, В. А. Княц, М. Н. Марченко, Л. Я. Нодельмана, С. С. Смолова, П. Е. Тюрина, В. И. Хабарова и др.. Однако, несмотря на фундаментальные исследования художественного образования, важные вопросы художественной подготовки и применения ИКТ в обучении будущих архитекторов все еще открыты. Цель нашей статьи – анализ теоретических основ и концептуальных подходов к формированию художественной культуры, а также поиск эффективных путей повышения уровня художественной культуры студентов-архитекторов.

Художественную культуру рассматривают с позиции философии, социологии, психологии, семиотики, лингвистики. Она связана с функционированием искусства в обществе и формированием художественных качеств личности. Уже сегодня художественная культура – важнейший фактор развития каждого человека. Это составляющая общей культуры, ориентированная на художественное обеспечение деятельности, которая отражает уровень организации художественных процессов, эффективность обработки и использования информации, обеспечивающих целостное видение мира, его моделирование, прогно-

зирование результатов и т. д. [7, с. 237]. В структуре художественной культуры выделяют ряд взаимосвязанных компонентов: когнитивный, операционно-содержательный, коммуникативный и ценностно-рефлексивный [1, с. 42]. Развитие современных технологий привело научное сообщество к формированию науки об художественной культуре, которая изучает методологические, организационно-методические и технологические аспекты художественности.

Мы рассматриваем художественную культуру как составляющую профессиональной, которая определяется спецификой вида деятельности, особенностями проблем узких, специальных заданий, стоящих перед специалистом. Художественная культура архитектора – это прежде всего культура поиска, выбора и восприятия искусства, знание законов художественного моделирования, проектирования, правил создания художественных сообщений, а также осознание масштабов и динамики художественных ресурсов, окружающих специалиста-архитектора.

Художественная подготовка в вузах архитектурного профиля закладывает базу, на которой должен наращиваться весь дальнейший арсенал профессиональных знаний и умений, необходимый каждому архитектору. Актуальность повышения художественной культуры будущих архитекторов определяется: необходимостью научной поддержки внедрения искусства в архитектурное образование, обоснования системы художественных знаний профессиональной подготовки будущих архитекторов и рассмотрения проблемы художественных технологий в психолого-педагогическом контексте; недостаточной теоретической изученностью и отсутствием гибкой организации всесторонней художественной подготовки студентов-архитекторов в вузе; слабой связанностью теоретических разработок и практики архитектурного образования, преподавания художественных дисциплин и применения их в профессионально ориентированных дисциплинах; несогласованностью содержания, методов и технологий формирования художественной культуры у будущих архитекторов, необходимостью совершенствования методики художественного моделирования архитектурных объектов на основе использования компьютерной графики.

Формирование художественной культуры архитекторов в вузе предполагает проектирование личностных характеристик будущих специалистов путем изучения профессиональных функций и структуры художественной деятельности архитектора-практика. Эффективная художественная подготовка требует системного изучения и учета психологического, учебно-методического, профессионально-специфического и художественного аспектов архитектурного образования. Концепция художественного образования архитектурного вуза предусматривает рациональное применение искусства в учебном про-

цессе путем комплексного использования художественных образовательных ресурсов и специального программного обеспечения, что позволит преподавателям координировать учебную деятельность студентов в традиционной и виртуальной учебной среде, организовать, технически и методически обеспечить надлежащую гуманитарную, естественнонаучную, художественную, экологическую, инженерно-проектировочную подготовку будущих специалистов на основе стандартов высшего образования и современных требований архитектуры и строительства. При этом становится возможным интенсификация и актуализация учебно-воспитательного процесса, использование креативных возможностей искусства в целях развития композиционного мышления студентов в соответствии с новейшими архитектурными концепциями.

Основа профессиональной компетентности архитектора – готовность к проектной деятельности, поскольку смысл его работы состоит в создании социально-производственной системы, которая реализует потребности общества в организации пространственной среды жизнедеятельности [3, с. 3-4]. Вместе с тем, до сих пор не выработано ясного представления о содержательной, процессуальной и междисциплинарной сути инженерно-проектной деятельности. Практически отсутствует научно-методическое обеспечение формирования художественных умений будущих архитекторов средствами искусства, которые представляют сравнительно новое явление в реализации проектной деятельности. От этого в значительной степени страдает качество архитектурной подготовки.

Методика формирования художественной культуры предполагает, на наш взгляд, широкое использование элементов проблемного обучения на занятиях, повышение роли самостоятельности, организации исследовательской деятельности студентов, что усиливает целенаправленное формирование интеллектуально-творческих (вариативности, гипотетичности и импровизации) и эмоционально-волевых способностей студентов. Методические подходы к формированию умений и навыков художественного моделирования архитектурных объектов в процессе преподавания профильных курсов «Рисунок», «Живопись», «Коллористика» для студентов-архитекторов требуют совершенствования в аспекте обеспечения междисциплинарных связей и личностно ориентированной направленности процесса обучения. Приоритетными для обучения должны быть методы художественного моделирования, способствующие развитию и формированию творческих способностей будущих архитекторов, которые предполагают изучение процесса формообразования в интерактивном режиме, стимулируют креативное мышление и служат средством формирования профессионального архитектурного языка.

Таким образом, формирование художественной культуры будущих архитекторов – поэтапный процесс, предусматривающий систему определенных видов деятельности, выполнение которых мотивирует студентов к освоению новых знаний и умений. Социальный заказ актуализирует проблемы совершенствования художественной подготовки архитекторов.

Литература

1. Боголюбов, Н. С. Принципы индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей средствами изобразительного искусства на разных возрастных этапах /Текст. Н. С. Боголюбов - Краснодар, 1992.
2. Ковешникова, Е. Н. Теория и методика художественного профессионального образования. /Текст. Е. Н. Ковешников. Автореф. дис. докт. пед.наук. - М., 2000. – 44 с.
3. Качуровская Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Качуровская Наталья Михайловна. – Курск, 2005. – 183 с.

Е. В. Москалюк

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Модернизация системы высшего образования в контексте требований Болонского процесса накладывает свой отпечаток на процесс подготовки будущих специалистов. В Сорбонской декларации 1998 года, согласно которой высшим учебным заведениям отводится центральная роль в развитии европейских культурных ценностей, было обосновано создание Зоны европейского высшего образования как основного пути развития мобильности граждан с возможностью их дальнейшего трудоустройства. Очевидно, что усиливающиеся в связи с этим интеграционные процессы способствуют развитию различных видов коммуникативного взаимодействия. В данных условиях все большую актуальность приобретает необходимость развития речи будущих специалистов. При этом предполагается не просто овладение системой норм национального литературного языка, а формирование способности с помощью речи решать возникающие задачи в профессиональной сфере деятельности будущего специалиста. Очевидно, что в данном случае подразумевается развитие профессиональной речи обучаемых, к которой, с нашей точки зрения, следует отнести и публичную речь будущих специалистов.

Публичную речь определяют как особую форму речевой деятельности, которая адресована определенной аудитории и произносится с

целью информирования слушателей и оказания на них того или воздействия (убеждение, внушение, призыв к действию и т.п.).

Следует отметить, что публичная речь занимает все более значительное место в жизни современного общества. Способность выступать публично, оказывая эффективное речевое воздействие на аудиторию, является необходимым условием успеха во многих сферах профессиональной деятельности – политической, деловой, дипломатической и т.д. Особую значимость приобретают диалогизированные формы публичного речевого взаимодействия, такие как спор, дискуссия, полемика, теледебаты, интервью и т.п. При этом, как показывает практика, нередко случаи проявления агрессивности, манипулирования общественным сознанием со стороны ораторов, что свидетельствует о снижении общего уровня речевой культуры. Отсюда следует, что развитие умений профессиональной публичной речи предполагает прежде всего овладение основами коммуникативной культуры, одним из показателей которой является развитие соответствующих коммуникативных качеств. Последние определяют как «совокупность таких качеств, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей». К этим качествам относят «богатство (разнообразие) речи», а также ее чистоту, выразительность, ясность, точность и правильность [1, с. 65-66].

Известно, что попытки описать коммуникативные качества речи предпринимались еще с древних времен. Так, древние римляне создали целую систему понятий, описывающих качества хорошей речи. Среди них особое внимание уделялось ясности, чистоте и уместности.

Цицерон в трактате «Об ораторе» первое место среди качеств речи отводит чистоте и ясности языка. По его замечанию, «что может быть лучше, чем ... слова ясные, слова красивые, слова уместные и соответствующие предмету?» [2, 212]. Вслед за правильностью и ясностью выдвигается требование красоты речи, как качества, которое делает речь по-настоящему действенной. Главным для достижения красоты в речи являются требования умеренности и уместности.

Следует отметить, что большое внимание формированию коммуникативных качеств речи уделяли следующие авторы трудов по риторике: Л. Баранович, И. Вышинский, А. Галич, И. Галятовский, И. Гизель, митрополит Илларион, В. Мономах, А. Радивиловский, Г. Скворода, К. Туровский, С. Яворский. К общим свойствам «совершенного» языка относили чистоту, правильность, ясность, определительность и точность, единство, силу и выразительность, а также благозвучие [3, с. 317]. При этом чистота предполагает «употребление слов и речений, только сообразных со свойством нашего ... языка»; правильность -

«соблюдение форм, допущенных ... употреблением, т.е. тайным соглашением лучших писателей по нынешнему ходу образующегося языка»; ясность – «выбор вразумительнейших слов и речений в таком порядке, чтобы значение предмета само собою представлялось слушателю или читателю»; точность – «устранение всего излишнего или предложение только того, что нужно для обозначения мысли»; единство – «гармоническую связь предложения в одно целое» и т.д. [3, с. 317-318].

Сформированность коммуникативных качеств речи значительно усиливает степень ее действенности и эффективности. Такая речь «легко проникает в душу, ... захватывает и гонит ее, куда захочет, делает, какой захочет, ... укрепляет, ... волнует, ... трогает любовью, побуждает к слезам, веселит, наполняет восторгом или страхом» [3, с. 417-418].

Итак, главными коммуникативными качествами будем считать правильность, чистоту, точность, уместность и выразительность. Отметим, что современная трактовка основных коммуникативных качеств речи во многом аналогична вышеперечисленным определениям.

Правильность чаще всего рассматривают, как соответствие речи коммуниканта орфоэпическим, грамматическим, орфографическим и стилистическим нормам современного литературного языка. Кроме того, в широком понимании данное коммуникативное качество включает в себя ясное изложение мысли говорящим и ее адекватное восприятие слушателем.

Чистота речи трактуется как отсутствие в ней чуждых литературному языку элементов, таких как варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, диалектизмы, слова-паразиты и т.п. Чистота речи должна соблюдаться на всех уровнях языковой системы: на уровне орфоэпии, орфографии, лексики и грамматики.

Точность предполагает глубокое знание предмета речи и значений слов. С точки зрения Н. Бабич, точность основывается на знании коммуникантом объективной действительности и его умении соотносить языковые знания с конкретной ситуацией [4].

Логичность зависит от степени владения говорящим приемами умственной деятельности. Принято различать логичность мышления и логичность речи. Первая предполагает наличие способности мыслить последовательно, находить причины явлений, выдвигать тезисы и обосновывать факты. Вторая основывается на способности коммуниканта оформлять речевое высказывание с помощью соответствующих языковых средств. При этом логичность предполагает смысловую взаимосвязь слов в речи, которая реализуется с помощью соответствующих лексико-грамматических и синтаксических средств.

Уместность предполагает «такой подбор и организацию средств языка, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения» [5, с. 38]. С точки зрения Б. Головина, уместной можно назвать такую речь, которая «соответствует теме сообщения, его логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей или читателей, информационным, воспитательным, эстетическим и иным задачам письменного или устного выступления» [6, с. 227].

Вышеназванные коммуникативные качества оказывают значительное влияние на процесс организации речевого поведения коммуникантов.

Таким образом, на основе всего вышесказанного, можем заключить, что эффективность и действенность профессиональной публичной речи обеспечивается сформированностью коммуникативной культуры говорящего. Показателем последней следует считать наличие соответствующих коммуникативных качеств речи, а именно правильности, чистоты, точности, уместности и выразительности.

Литература

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов-на-Дону., Издательство «Феникс», 1999. – 576 с.
2. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве. / Пер. с латин. Ф.А. Петровского и др. Под ред. М.Л. Гаспарова. М., «Наука», 1972. – 471 с.
3. Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. Гуманитарных факультетов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 416 с.
4. Бабич Н.Д. Основы культуры молwienia. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
5. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов./ Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
6. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» – 2-е изд., испр. – Высш. шк., 1988. – 320 с.

Н. А. Мусаханова, А. М. Мусаханова

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «КОРПОРАТИВНЫЕ ФИНАНСЫ»

Курс «Корпоративные финансы» раскрывает основы организации и сущность финансов корпорации, практические рекомендации по оценке финансовой деятельности, методам финансового управления компанией. Курс содержит актуальные вопросы формирования финансовых ресурсов корпорации, возможные их источники. Поскольку дисциплина носит прикладной характер, то особое внимание обращается на умение обосновать свои решения некоторыми количественными расчетами. Определение оптимальной структуры капитала является важным шагом к успешной деятельности корпорации.

В рыночной экономике умение правильно управлять активами позволяет сохранить платежеспособность предприятия, в этой связи дисциплина изучает вопросы управления денежными потоками, финансовыми результатами.

Эффективное финансовое планирование, принятие решений по инвестиционным проектам, управление рисками и способы их снижения – вот далеко не полный перечень вопросов, на которые отвечает дисциплина.

В этих условиях, формирование профессионального специалиста в области финансов – одно из важнейших направлений работы профессорско-преподавательского состава вуза.

Подписание Болонской декларации Республикой Казахстан определило активный поиск форм и методов реформирования системы образования для конвергенции ее в мировое образовательное пространство. В определенной мере решить задачу формирования конкурентно способных специалистов помогают разнообразные методы активного обучения.

Активные методы обучения стимулируют познавательную деятельность студентов. Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Данные методы характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Коллективные проекты, когда небольшая группа студентов работает над определенной проблемой или решает общую задачу, весьма полезны, поскольку, во-первых, развивают навыки работы в коллективе, а во-вторых, дают возможность предлагать новые, оригинальные методы решения проблемы, обсуждать их, дискутировать. Необходимость отстаивать свою точку зрения в группе повышает интерес студента к предмету и изучаемым темам [1].

Одним из эффективных методов активного обучения является Case-study (англ. – метод конкретных ситуаций) – техника обучения, использующая описание и разбор реальных экономических, производственных, социальных и др. ситуаций.

В переводе с английского Case означает:

1. Портфель, чемодан, сумка, папка (в нашем варианте – пакет документов для работы студентов);
2. Ситуация, случай, казус, в ряде случаев – их сочетание (в нашем варианте – набор практических ситуаций, которые должны изучаться студентами)

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение

практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе.

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал. Здесь основными проблемами выступают широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Кейс представляет собой некоторую ролевую систему. Под ролью понимают совокупность требований, предъявляемых к лицам, занимающим определенные социальные позиции. Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в его крайнюю ролевую форму – игровой метод обучения, сочетающий в себе в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля. Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Традиционный кейс отражает конкретную ситуацию, требующую управленческих решений со стороны исполнителя. В процессе занятий преподаватель направляет студентов в поиске таких решений.

Успешность кейса зависит от трех критериев:

- Достаточный объем исходных данных
- Наличие захватывающей ситуации, позволяющий применить разнообразные методы анализа при поиске решения
- Участие в написании кейса специалиста в описываемой области

Кейс – описание деловой ситуации, которая может возникнуть, включающее сопутствующие данной ситуации факты, мнения, суждения, на которые обычно на практике и опираются решения менеджеров [2].

У кейс-метода есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения.

Признаки кейс-метода.

1. Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
2. Коллективная выработка решений.

3. Многоальтернативность решений. Наблюдается принципиальное отсутствие единственного решения. Приходится иметь дело со спектром оптимальных решений.

4. Единая цель при выработке решений.

5. Наличие системы группового оценивания деятельности.

6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Выполняя задание составленные в форме кейсов, студенты повторяют то, что уже изучали и, кроме того, узнают много нового. При поиске ответов на поставленные вопросы они могут применить накопленные знания, проверить свои способности анализировать, систематизировать данные, делать обобщения выводы. Важную роль здесь играет подключение эмоциональных компонентов и подсознательных мыслительных операций. При анализе ситуаций возможно применение различных алгоритмов с учетом творческого развития студентов.

Кейсовый метод обучения начал применяться еще в начале XX века. Впоследствии, особенно в последнее время, кейсовый метод нашел широкое применение в области изучения различных дисциплин. Метод кейсов, используемый при преподавании экономических дисциплин, способствует развитию умения анализировать ситуации оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления.

Когда-то американский философ и педагог Джон Дьюи сказал: «Обучиться чему-то можно только делая это».

Таким образом, кейс-технологии развивают умение:

- анализировать и устанавливать проблему;
- четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию;
- общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию;
- принимать решения с учетом конкретных условий и наличия фактической информации.

Кейс-технологии помогают:

- понять, что чаще всего не бывает одного единственно верного решения;
- выработать уверенность в себе и в своих силах, отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента;
- сформировать устойчивые навыки рационального поведения и проектирования деятельности в жизненных ситуациях [1].

Работа группы с кейсом делится на несколько этапов:

- представление кейса преподавателем;
- индивидуальное изучение кейса каждым членом группы;

- разработка вариантов индивидуальных решений;
- обсуждение вариантов индивидуальных решений в каждой подгруппе;

- подготовка к обсуждению и дискуссия.

Для качественной подготовки студента необходимо, чтобы используя в комплексе теоретические знания и практические навыки, он смог свести неопределенность ситуации к некоторому определенному варианту и разработал соответствующий план действий, который наряду с основным должен включать и альтернативные варианты. То есть, следует научиться умению применять теорию к конкретным условиям.

При проведении практических занятий дисциплины «Корпоративные финансы» по темам «Оценка финансового состояния корпораций и пути достижения финансовой устойчивости». «Финансовое оздоровление корпораций», «Финансовое планирование и прогнозирование» решается сквозная задача.

Поэтому, нами разработаны три кейса с заданиями для индивидуальной работы студента по выше названным темам, методические рекомендации и библиография по каждой теме, но в качестве приложений – финансовая отчетность принята по одной и той же компании, за одни и те же временные периоды (3 года).

В индивидуальных заданиях определены задания:

По первому кейсу Оценка текущей платежеспособности предприятия на основе ликвидности бухгалтерского баланса:

- провести детализированный анализ финансового состояния предприятия по данным отчетности:

- рассчитать незаполненные столбцы отчетов:

- определить основные показатели для финансового анализа: чистую прибыль, налоговое бремя, нераспределенную прибыль, коэффициенты рентабельности и оборачиваемости активов, средний период инкассации дебиторской задолженности, движение денежных потоков по операционной, инвестиционной и финансовой деятельности и т.д.

- определить тенденции показателей.

По второму кейсу. Взаимосвязь финансового результата и финансового потока или «Где прибыль?»:

- на основе анализа первого кейса наметить мероприятия по оздоровлению компании.

По третьему кейсу Финансовое планирование и прогнозирование или где взять деньги?:

- определить необходимый размер внешнего финансирования.

Работа над кейсом начинается с разбивки студенческой группы на подгруппы на добровольной основе (не более 5-ти человек). В каждой подгруппе студенты определяют свои обязанности и участки работы. Затем каждой подгруппе выдается кейс, и она работает по следующим этапам:

1. Понимание ситуации кейса
 - внимательно прочитать кейс;
 - ознакомиться с ситуацией (индивидуально)
2. Постановка диагноза, выявление возможных причин появления симптомов
 - выявить проблему;
 - обобщить и проанализировать информацию-детализированный финансовый анализ
3. Определение стратегических вопросов и ключевых проблем (выявление истинной причины)
 - Развить гипотезы;
 - Уточнить проблемы и их иерархии
 - Мозговой штурм, SWOT анализ (групповая)
4. Выработка стратегических альтернатив (поиск вариантов решений)
 - Сформулировать альтернативы решения Опыт, исследования, творчество, стратегическое планирование
5. Оценка и выбор альтернатив (выбор оптимального решения)
 - Оценить альтернативы;
 - Составить перечень преимуществ и недостатков каждой из альтернатив;
 - Рекомендовать предпочтительное альтернативное решение
 - Анализ дерева решений;
 - SWOT анализ
6. Защита, обоснование решения
 - Подтвердить работоспособность решения;
 - Разработать защиту
 - Расчет результатов реализации альтернативы и предложения по контролю за ней;
 - Подготовка отчета и презентация результатов анализа (индивидуальная, групповая)

Большинство этапов анализа кейса посвящено выявлению ключевых проблем, стоящих перед руководством предприятия. Поскольку предприятие – это комплексная и динамичная система, идентифицировать первопричины ее неэффективной деятельности сложно, но их точное определение необходимо для непосредственного их решения. Так, на 1-м этапе необходимо сначала быстро, а затем внимательно прочитать кейс, делая записи на полях и подчеркивая наиболее значимую информацию, которая могла быть классифицирована как возможные симптомы проблем, сильные и слабые стороны предприятия, тенденции в его деятельности.

На 2-м этапе необходимо категоризовать, сгруппировать данные таким образом, чтобы однозначно выявить их наличие. С этой целью проводят детализированный финансовый анализ деятельности хозяйствующего субъекта по традиционной методике и другие виды анализа, а затем идентифицируют проблемные зоны.

В конце кейса содержатся вопросы для студентов. Обычно такие кейсы должны быть прочитаны и проанализированы студентами до занятия. На самом практическом занятии происходит непосредственно разбор ситуации. При этом обучающиеся должны продемонстрировать понимание теоретических основ исследуемых вопросов, концепций, подходов, описанных в курсе, а также уметь применять теоретические знания для анализа конкретной ситуации и для выработки рекомендаций.

Целью кейс-метода является научить студентов анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения и находить оптимальный вариант решения проблемы, оценивать последствия, связанные с принятием решения, уметь проводить презентацию результатов проведенного анализа. В ходе выполнения заданий, включенных в кейс, обучающимся необходимо научиться выработать модель практического действия, что непременно является эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых

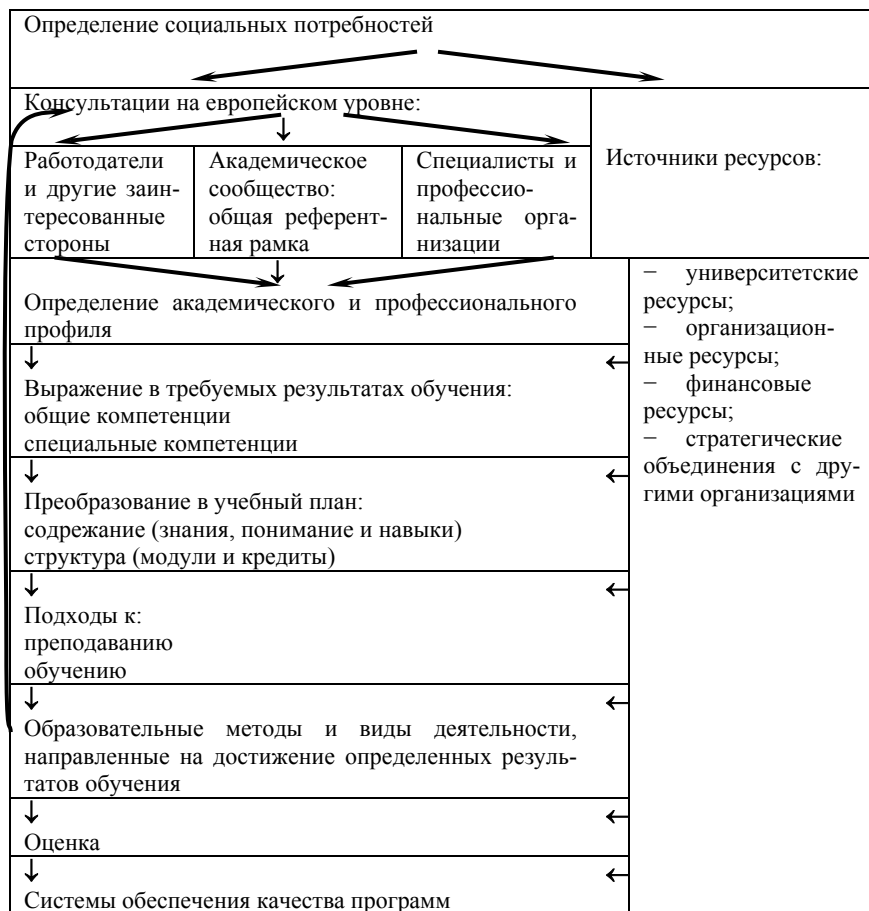
Сделать выбор и принять решение – вот главные задачи Метода кейсов.

Список литературы

- 1.Планкин К. А. Обучающие возможности кейс-метода в профессиональном образовании [Текст] / К. А. Планкин, В. А. Ченобытов // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 354-355.
- 2.Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов [Текст] / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т.2. – С. 155-157

Г. Н. Паршина, А. К. Мынбаева

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА



Формирование единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса требует от его участников гармонизации образовательных программ для обеспечения академической мобильности, признания дипломов и периодов обучения. В связи с этим, перед вузами РК стоит задача пересмотра структуры и содержания образовательных программ с учетом международного опыта. Ориентиром в этой

работе могут служить результаты, полученные в ходе реализации международного проекта «Настройка образовательных структур». Внимание его участников было сосредоточено на обобщении опыта в рамках программ Эразмус и Сократус с 1987 года. Его задачи - «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». Поэтому было принято решение о том, что при проектировании образовательных программ именно результаты обучения, предполагающие набор сформированных компетенций, включающих знания, понимание и навыки обучаемого, определяют структуру, объем и содержание как каждого блока (модуля) программы, так и программы в целом.

Приоритетные направления работы по гармонизации образовательных программ включают:

- определение общих и специальных компетенций выпускников по циклам обучения;

- гармонизацию учебных планов с точки зрения структуры, программ и собственно методов обучения;

- определение специальных компетенций выпускников по уровням и направлениям подготовки;

- разработку методологии анализа общих элементов и специальных областей подготовки.

Таким образом, проект решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения. Преимущество компетентного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана. Необходимо отметить, что создание сопоставимой системы степеней потребовало изменения всей парадигмы высшего образования, в том числе изменения методов обучения, оценки, методов обеспечения качества. Изменения в подходе к обучению касаются, прежде всего, сдвига акцента с процесса на результаты обучения, изменения роли преподавателя, концентрации внимания на обучаемом, изменений в организации обучения, изменения динамики (интенсивности) программ и методов оценки. Все составляющие конструкции могут быть представлены следующим образом (<http://www.edst.msu.ru/conf/docs/europe.doc>):

Как правило, в странах ЕС для выхода на рынок труда достаточно программ объемом в 180 зачетных единиц, т.е. прохождение укороченных программ обучения, дающих базовые знания для профессиональной деятельности. Для продолжения обучения по магистерским программам необходимо набрать 240 зачетных единиц. Конечные результаты образования в магистратуре могут быть направлены на достижения различных целей:

- подготовка к поступлению на докторские программы
- приобретение узкой специализации
- освоение смежной области
- освоение новой области
- освоение "профессиональной" области

На основе этих категорий можно выделить три основных направления подготовки магистров:

- исследовательское,
- междисциплинарное (как правило, межвузовские программы),
- неакадемическое (профессиональное).

В странах Европы существуют следующие траектории магистерских программ:

- 180 зачетных единиц программы бакалавра + 120 зачетных единиц магистерской программы,
- 240 зачетных единиц программы бакалавра + 90 - 120 зачетных единиц магистерской программы (из которых от 30 до 60 могут быть перезачтены по результатам программы обучения на заключительном курсе программы подготовки бакалавров).
- 300 зачетных единиц магистерской (интегрированная) программы.

При этом для программ по медицинским и смежным с ними специальностям допускается продолжительность магистерских программ, равная 180 зачетных единиц.

Несмотря на значительное различие в продолжительности и структуре учебных программ второго цикла в европейской системе высшего образования, основная тенденция состоит в том, что уровень степени магистра соответствует учебной программе объемом 300 ECTS (зачетных единиц), хотя существуют примеры программ, продолжительность которых немного длиннее или короче.

Во многих странах наблюдается различие между "академическими" и "профессиональными" магистерскими программами. Как известно, разделение между этими двумя сегментами высшего образования возникло в начале семидесятых годов прошлого века, когда высшее образование с его программами обучения, ориентированными на научную и исследовательскую деятельность (академические программы), перестало удовлетворять потребности экономики и общества.

Программы высшего неакадемического ("профессионального") образования осуществляются в учреждениях высшего образования, носящих название: Fachhochschule (специальное высшее учебное заведение), Polytechnic (политехнический институт), College (колледж) и т.д., в зависимости от страны. При том, что общим требованием для поступления на магистерскую программу является завершение программы подготовки бакалавров, во многих странах допускается прием на магистерскую программу держателей эквивалентных дипломов, а также предусмотрены различные промежуточные программы, позволяющие выпускникам системы неакадемического высшего образования

поступать на программы подготовки магистров. Ситуация в области дифференциации двух потоков высшего образования достаточно неоднородна в европейских государствах. В некоторых странах эти различия не играют практически никакой роли, а в других государствах эти различия составляют основу проводимых реформ. Так, например, в Болгарии, на Кипре, в Чехии, Дании ряде других стран нет принципиального различия между этими потоками. В Австрии, где не делается различия между академическими и профессиональными магистерскими программами, существуют так называемые "продвинутые магистерские программы", которые являются чисто "профессиональными" и не дают доступа к докторантуре. В Нидерландах, как в университетах, так и в hogescholen предлагаются как "академические", так и "высшие неакадемические ("профессиональные") магистерские программы". В Германии различие между магистерскими программами состоит в используемой терминологии. Академические программы завершаются присуждением степени магистра искусств или наук, а более прикладные программы – степенью магистра в области техники (инженерного дела) и т.п. Во Франции проводится четкое различие между двумя типами магистерских программ. С самого начала программы обучения студент должен выбрать между профессиональным и исследовательским направлением, хотя в ходе программы обучения у него будет возможность изменить образовательную траекторию. В Соединенном Королевстве и Ирландии не существует формального различия между "академическим" и "профессиональным" магистерским образованием. Все магистерские ученые степени считаются академическими. Однако для получения магистерской степени, позволяющей заниматься научными исследованиями, требуется большая продолжительность обучения. В Соединенном Королевстве академическая степень магистра обычно требует обучения в течение целого календарного года, а иногда немногим более того, что равняется, таким образом, 90 зачетных единиц. Исследовательские магистерские степени, часто именуемые "магистр философии", обычно требуют завершения двухлетней программы обучения, и по их окончании выпускник может сразу же переходить в докторантуру.

Программы докторантуры принципиально отличаются от программ первого и второго циклов, поскольку на этом цикле основная задача состоит в создании нового знания посредством проведения научных исследований. Организация докторских программ отличается значительным разнообразием. В некоторых странах программы докторантуры регулируются на национальном уровне, в других - самими университетами. Европейские университеты присуждают различные докторские степени - докторские степени в области научных исследований, а также профессиональные (неакадемические докторские степени) (например, Великобритания, Швеция, Дания).

В настоящее время обсуждается идея диплома/степени европейского доктора (European PhD или Doctor Europaeus/ Europaea), которая

была высказана впервые в 1991 г. бывшей Конфедерацией Европейского Союза ректоров.

Для того, чтобы формировать компетенции каждого из перечисленных уровней, необходима разработка курсов той сложности, которая соответствует этим уровням. Поэтому для сопоставимости структур и степеней образования одних компетенций будет недостаточно. Необходима разработка совместимых с европейской рамкой квалификаций уровней и типов учебных курсов. Поскольку ранее мы этим не пользовались, на первом этапе можно в качестве индикаторов уровня модулей применять коды европейской системы уровневых индикаторов:

B – базовый модуль – (Basic) – введение в предмет;

L – модуль промежуточного (Intermediate) уровня, предназначенный для углубления базового знания;

A – модуль продвинутого (Advanced) уровня;

S – модуль специализации (Special) знаний.

Также можно воспользоваться кодами-индикаторами европейской системы квалификации типов учебных курсов:

C – основной (Core) курс (часть основной программы, формулирующая профессиональные компетенции выпускника);

R – связанный (Related) курс (поддерживающий изучение модулей основной программы);

M – непрофилирующий (Minor) курс (необязательный).

В зарубежной системе высшего образования дисциплины, важные для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, выделяются особым знаком. По таким дисциплинам студент не может получить оценку ниже «С». Если студент набрал по данной дисциплине ниже 74 баллов, ему выставляется оценка «F», и он вынужден будет изучать эту дисциплину повторно. Иными словами, пороговое значение «положительной» оценки по профессионально образующим дисциплинам соответствует нижней градации оценки «хорошо» в рамках ECTS. Видимо, это потребует адаптации нашей системы переводных оценок к европейской.

Идентификация образовательных программ Казахстана и ведущих зарубежных вузов

Теперь, ознакомившись с основными параметрами идентификации образовательных программ, разработанных в рамках Болонского процесса, рассмотрим особенности казахстанских образовательных программ, а также сопоставимость их с образовательными программами зарубежных вузов на примере вузов Великобритании, определим различие в подходах и предложим рекомендации по модернизации и идентификации образовательных программ Казахстана. Поскольку наиболее слабым звеном казахстанского образования, на наш взгляд, являются программы бакалавриата, им и будет уделено основное внимание в данном исследовании.

Знакомство с системой высшего образования Великобритании,

анализ образовательных программ и их сравнение показали, что имеется существенное различие в подготовке специалистов двух стран: Великобритании и Казахстана.

В Казахстане модульные программы высшего образования по специальностям бакалавриата разрабатываются на основе компетентного подхода с учетом кредитной системы обучения, и состоят из блоков: общеобразовательных, базовых и профилирующих.

Содержание общеобразовательных дисциплин (ООД), объем которых составляет 25% от общего объема профессиональной учебной программы - 33 кредита. Обязательный компонент блока ООД составляют следующие дисциплины: История Казахстана, Философия, Казахский (русский) язык, Иностраный язык, Информатика, Социология, Политология, Основы экономической теории, Основы права, Основы безопасности жизнедеятельности, Экология и устойчивое развитие. На данный момент все они являются обязательными.

Объем базовых дисциплин составляет 50% от общего объема профессиональной учебной программы или 64 кредита; из них 20 кредитов отводится на обязательный компонент (необходимо подчеркнуть, что сюда же включены и профессионально ориентированный иностранный язык и профессионально ориентированный казахский (русский) язык); 44 кредита выделено на дисциплины компонента по выбору. Профилирующих дисциплин 25% от общего объема профессиональной учебной программы или 32 кредита. Из них 5 кредитов – обязательные дисциплины, 27 кредитов – элективный компонент. Таким образом, элективные дисциплины составляют до 60 % от общего объема образовательной программы. Основным критерием завершенности образовательного процесса по подготовке бакалавра, является освоение студентом не менее 129 кредитов теоретического обучения, а также не менее 6 кредитов практики, 2 кредитов на написание и защиту дипломной работы и 1 кредита – на подготовку и сдачу государственного экзамена по специальности. В течение одного семестра студент очной формы обучения должен освоить по программам бакалавриата не менее 18-22 кредитов, что примерно составляет 6-7 дисциплин объемом 3 кредита.

В Великобритании для получения "обычной" степени бакалавра необходимо набрать 360 кредитов, в семестр – 60 кредитов. В среднем одна дисциплина соответствует 20 кредитам, в течение одного года обучения студент обычно изучает 6, в семестр - 3 дисциплины. За весь период обучения количество дисциплин составляет примерно 18.

Академический год в Великобритании содержит 1200 условных учебных часов или 120 кредитов. 1 британский кредит равен 10 условным учебным часам. Под условным учебным временем понимается количество часов, которое обучающийся должен потратить в среднем для достижения результатов обучения. Условное время включает аудиторные занятия, основную практическую работу, работу над проектом, самостоятельные занятия, подготовку и сдачу экзаменов.

Сравнительный анализ нагрузки студентов приведен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ нагрузки студентов

	Республика Казахстан	Великобритания	Европейские страны
Система начисления кредитов	USCS - американская система кредитов	CATS - британская система кредитов	ECTS - Европейская система передачи и накопления кредитов
Объем 1 кредита	45 часов	10 условных учебных часа	25 – 30 рабочих часов
Рекомендуемый объем 1 дисциплины	в среднем 3 кредита	20 кредитов	произвольное
Количество дисциплин в семестр	6-7	3	произвольное
Семестровая нагрузка	18-22 кредитов	60 кредитов	30 кредитов
Количество дисциплин в год	~ 14	6	произвольное
Годовая нагрузка	не менее 36 кредитов	max 120 кредитов	60 кредитов
Продолжительность обучения	4 года	3 года	3 или 4 года
Нагрузка за весь период обучения	129 кредитов	360 кредитов	180 или 240 кредитов

Наряду с традиционными методами обучения - лекциями, семинарами, практическими и лабораторными занятиями - очень широко практикуются индивидуальные занятия (on-line консультации) со студентами. На лекциях рассматриваются только ключевые вопросы данного предмета. В университетах студентов объединяют в группы по 5-6 человек, они выполняют совместные письменные проекты и задания. Итоговой формой контроля по дисциплине являются экзамен или выполнение проекта, причем они могут и совмещаться.

В качестве примера рассмотрим содержание образовательной программы по биологическим наукам университета Миддлсеккс.

В связи с тем, что школы Великобритании ориентированы на раннюю специализацию, в программах университетов предусматривается курс «Основы науки», который обеспечивает студентов, не имевших прежде подготовки в данной области, необходимыми знаниями и навыками для дальнейшего изучения биологических, медицинских

наук. Таким образом, достигается стыковка образовательных программ двух уровней. Наряду с фундаментальными биологическими дисциплинами «Микробиология», «Эволюция», «Биологические науки», предусматривается изучение специальных дисциплин «Введение к практическому руководству», «Наука о продовольственной безопасности», «Комплексная борьба с загрязнением окружающей среды», «Формы здоровья и болезни» и др.

Как показывает анализ образовательных программ Великобритании, в подготовке специалистов основным критерием является строгая профессиональная направленность учебных дисциплин. В образовательных программах вузов Великобритании отсутствуют общеобразовательные дисциплины, которые преподаются в школах и средних специальных учебных заведениях, тогда как в образовательных программах Казахстана 33 кредита из 129 отводится на изучение общеобразовательных предметов. Парадокс наших образовательных программ заключается в следующем: почти третью часть продуктивного времени в программах бакалавриата уделяется 11 дисциплинам цикла ООД (все они являются обязательными), т.е. элементарному ликбезу, по мнению зарубежных экспертов соответствующим уровню средней школы. Если эти дисциплины у гуманитариев еще играют какую-то роль для профессиональной подготовки, то у «технарей» и естественников они не имеют никакого отношения к выбранной сфере деятельности и первые два года студентам вообще некогда обучаться по специальности. При этом обязательных дисциплин профессиональной подготовки обычно не более 5. Такой набор обязательных дисциплин весьма проблематичен для формирования хотя бы минимального набора базовых профессиональных компетенций.

Исключительное значение в вузах Великобритании придается самостоятельной и практической работе студентов, что способствует формированию критического мышления и независимого подхода. Сначала студент овладевает методологией и приемами работы с литературой, написания эссе и других письменных работ, подготовки докладов и т.д., а потом приступает к целенаправленной, сфокусированной учебе по программе под руководством квалифицированных преподавателей. Хотя программы разных университетов и отличаются друг от друга, многие из них применяют аналогичные методы обучения. На некоторые предметы отводится большое количество аудиторных часов, другие предполагают лишь несколько занятий, а основное время занимает самостоятельная работа.

Оценка знаний и умений через тесты и экзамены играет существенную роль в процессе обучения в Великобритании. Наряду с программами «непрерывной оценки» они являются основанием для присвоения квалификаций, которые показывают уровень знаний и умений и допус-

кают студентов к другим образовательным программам или определенной профессии. Британские учебные заведения используют много различных форм оценки успеваемости студентов, среди которых: "закрытые" экзамены, "открытые" экзамены, эссе, проекты, выполненные группой студентов; портфолио; презентации и выступления на семинаре; демонстрация работ; оценки пройденной практики. Некоторые курсы вместо экзаменов в конце года предполагают "систему непрерывной оценки", когда прогресс в учебе отмечается и оценивается в течение года. По завершении обучения выпускникам университета присуждается диплом об окончании, причем в зависимости от успеваемости в дипломе оговаривается уровень его обучения. Студентам, которые завершили обучение с результатом 68%, присуждается диплом первого класса или диплом с отличием, от 50-60% - второго класса, и, наконец, 40% - третьего класса. Последнее является существенным отличием, поскольку в вузах Казахстана выдаются дипломы двух образцов: с отличием и обычного образца. Таким образом, более 90% студентов в Казахстане получают равнозначные дипломы, что затрудняет выбор работодателя. Наличие же дипломов разного класса позволяет дать справедливую и точную оценку деятельности студента в вузе.

В заключении хотелось бы выделить главные различия образовательных программ казахстанских и зарубежных вузов и высказать ряд предложений, которые позволят гармонизировать образовательные программы Казахских и зарубежных ВУЗов :

1) в образовательных программах вузов Великобритании и других европейских стран отсутствуют общеобразовательные дисциплины. Все дисциплины имеют чисто профильное направление, связанное с выбранной специальностью. В связи с этим считаем необходимым сократить цикл ООД ГОСО РК. В связи с переходом на 12-летнее обучение часть этих дисциплин должна быть включена в школьную программу, например, дисциплины «История Казахстана», «Казахский язык», «Русский язык». Для изучения в бакалавриате можно рекомендовать такие дисциплины как: иностранный язык, информатика; философия, социальные и политические науки, при этом большую их часть определить в качестве элективного компонента;

2) необходимо увеличить объем и количество обязательных базовых и профилирующих дисциплин, а также большее внимание уделить практической подготовке будущих специалистов.

Предлагается принять следующие критерии сопоставимости образовательных программ вузов, по которым может проводиться идентификация образовательных программ:

- уровень подготовки (бакалавриат, магистратура, докторантура);
- присваиваемая квалификация;
- цель программы;

- результаты обучения - компетенции;
- структура образовательной программы
- а) нагрузка или объем программы (количество кредитов, количество модулей);
- б) сроки обучения;
- содержание образовательных программ (перечень основных дисциплин);

Разумеется, мы не должны копировать образовательные программы зарубежных стран. Обязательной составляющей ГОСО РК и образовательных программ по специальностям должен быть национальный компонент, который отражается в общеобязательных дисциплинах, а также в содержании образования, непосредственно в учебных дисциплинах. Прежде всего, в национальном компоненте образовательных программ подготовки специалистов мы имеем возможность и должны учитывать экономические, социальные и культурные реалии Республики Казахстан.

Е. А. Полухина, Б. Е. Мырзахметов

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Главными характеристиками выпускника современного ВУЗа являются его компетентность и мобильность. Это требует активизации процесса познания, эффективность которого полностью определяется познавательной активностью самого студента, что предполагает увеличение доли активных методов обучения в образовательном процессе. Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств [1].

Активные методы обучения позволяют успешно формировать у студентов: способность адаптироваться в группе; умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией; готовность принять на себя ответственность за деятельность группы; способность выдвигать и формулировать идеи, проекты; готовность идти на оправданный риск и принимать нестандартные решения; умение избегать повторения ошибок и просчетов; способность ясно и убедительно излагать свои мысли, быть немногословным, но понятным; способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов; умение эффективно управлять своей деятельностью и временем.

Важной составной частью таких методов обучения, особенно актуальной в современных условиях, являются интерактивные методы. По-

нятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). Следовательно, «интерактивные методы» можно перевести как «методы, позволяющие студентам взаимодействовать между собой». Суть таких методов обучения состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками, необходимыми для профессиональной деятельности.

Для достижения данной цели необходимо соблюдать ряд определенных принципов: гибкости, предусматривающей деление на специальности и специализации в соответствии с запросами работодателей и с учетом пожеланий обучающихся; элективности – предоставления слушателям максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов – элективных курсов, получением на этой основе уникального набора знаний или нескольких смежных специальностей, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, специфике планируемой ими будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам; контекстного подхода – подчинение содержания и логики изучения учебного материала интересам будущей профессиональной деятельности; развития сотрудничества – оказания обучающимся помощи в организации их учебной деятельности в сочетании с сохранением требовательности к ее результативности [2].

В отличие от активных, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем, на доминирование активности студентов в процессе обучения. Активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы. Он регулирует учебно-воспитательный процесс, определяет общее, контролируя время и порядок выполнения намеченного плана работы, давая консультации, разъясняя сложные термины, помогая в случае серьезных затруднений.

В задачи интерактивных методов обучения входит: обеспечение диалогового характера обучения, исключение монолога в подаче учебного материала; исключение дублирования информации, которая может быть получена студентами самостоятельно из доступных источников; отработка в различных формах коммуникативных компетенций студентов.

Все интерактивные методы обучения можно разделить на игровые и неигровые. К игровым относятся: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг. В неигровые интерактивные методы

обучения входят: анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения [3].

Следует также рассмотреть интерактивную лекцию, которая объединяет в себе аспекты традиционной лекции и тренинговой игры. Этот формат лекции имеет смысл использовать в тех случаях, когда ресурс времени и других информационных источников ограничен. Среди таких лекция могут быть выделены:

- проблемная лекция, когда преподаватель в начале и по ходу изложения учебного материала создает проблемные ситуации и вовлекает студентов в их анализ и решение. Это позволяет студентам самостоятельно прийти к тем выводам, которые преподаватель должен сообщить в качестве новых знаний;

- лекция с запланированными ошибками, когда после объявления темы лекции преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа. Студенты в конце лекции должны назвать ошибки;

- лекция вдвоем, которая представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих как между собой, так и с аудиторией;

- лекция-визуализация, когда передача информации студентам сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов, диаграмм и т. п. с помощью ТСО;

- лекция «пресс-конференция», когда преподаватель предлагает студентам письменно в течение 2–3 минут задать ему интересующий каждого из них вопрос по объявленной теме лекции. Далее преподаватель читает лекцию, включая ответы на заданные вопросы;

- лекция-диалог, когда содержание подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции.

Рассмотрим более подробно игровые интерактивные методы обучения. Деловая игра - это в определенном смысле репетиция будущей профессиональной деятельности. Она дает возможность проиграть практически любую конкретную ситуацию в лицах, что позволяет лучше понять психологию людей, встать на их место, понять, что ими движет в тот или другой момент реального события.

Ролевая игра является имитацией реальных ситуаций из будущей профессиональной деятельности студентов. Она используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений.

Мозговой штурм(англ. Brainstorming) – одна из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности. Позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения.

Анализ конкретных учебных ситуаций(метод кейсов, англ. case study) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получении опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией - осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей-навыки групповой работы.

Компьютерная симуляция – ситуационный тренинг по аналогии с компьютерным тренажером [3,4].

В целом, можно сказать, что интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практически х задач. Использование интерактивных технологий обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов. Цель интерактивного обучения состоит не только в том, чтобы дать знания и навыки, но и в том, чтобы создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Список использованных источников

1. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика / В.Н. Кругликов; Воен. инж.-техн. ун-т. – СПб.: ВИТУ, 1998. – 308 с.
2. Ю. В. Гущин, Интерактивные методы обучения в высшей школе, Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» № 2, с. 1-18, 2012
3. Активное обучение <http://ru.wikipedia.org>
4. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

С. Ж. Пралиева, А. А. Айгалин, Д. С. Жумурова

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДАҒЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МАМАНДАРДЫҢ БІЛІКТІЛІГІН ЖОҒАРЛАТУҒА ӘСЕР ЕТЕТІН ФАКТОРЛАР

Қазақстанда жоғарғы оқу орнындағы сапалы оқытушыларды дайындауда білім берудің мазмұнын жаңарту және студенттер мен магистранттарды және PhD докторанттарды оқыту мен тәрбиелеу сапасын жетілдіру, республиканы дамытудың қазіргі заманғы әлеуметтік-экономикалық және саяси жағдайлары мен дамуы жоғары елдердің озық тәжірибесіне сәйкес мамандарды даярлау жөнінде шаралар қолдануды қажет екені қарастырылған.

Қазақстанның егеменді мемлекеті болып, дамыған отыз елдің қатарына кіру үшін ең алдымен білім беру жүйесінің реформалау қажеттігі қарастырылған. Ол қоғамның даму деңгейін, елдің экономикалық қуаты, ұлттық қауіпсіздік білім беру жүйесінің қалыптасуына маңызды мәні мол әсерін тигізеді.

Президенттің Қазақстан халқына Жолдауында: «Ұлттық бәсеке-лестік қабілеті бірінші кезекте оның білімділік деңгейімен айқындалады» деп айтылған.

Қазақстандық білім беру жүйесі оның әлемдік білім беру кеңістігінде лайықты орын алуына мүмкіндік бермейтін ескірген әдіснамалық базасы, құрылымы мен мазмұны білім беру саласында жаңарту қажеттілігі айтылуда.

Осыған орай, Қазақстан Республикасының жоғары білім беру жүйесі экономика саласындағы кадрларын даярлау барысында олардың біліктілігін арттыру мақсатында білім беру мазмұнын реформалауда [1].

Қазақстан ғылымдары жүргізген зерттеулердің нәтижесіне келетін болсақ, тәжірибелік жағында көптеген кемшіліктері бар екендігін көруге болады.

Сондықтан, біз зерттеп отырған мәселе бойынша Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін экономика саласындағы педагогикалық қызметті дамыту үшін оқытушының ақпараттық коммуникациялық мәдени және жаңа технологияларды қалыптастыратын механизмдерді іске асыру қажет.

Ал экономика мамандарын дайындайтын оқытушылар үшін, қазіргі уақыттың талыбына сай бірден бір бағыт, біліктілікті жоғарлату мақсатында, кредиттік жүйеде толық қызмет жасауды меңгеру үшін дамыған мемлекеттерде тәжірибені өту оң әсерін беретіні айқындалды. [2]

Әлемнің алдыңғы қатарлы елдерінде жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесінің дамуын талдау онда кредиттік білім беру жүйесіне негізделген, кадрлар даярлаудың үш сатылы моделінің кең тарағанын көрсетеді: бакалавриат-магистратура- Ph.D док-

торантурасы. Бұл модель АҚШ университеттерінде және Еуропаның көптеген елдерінде қолданылады. Ол неғұрлым икемді де тиімді болып табылады, академиялық ұтқырлықты және еңбек нарығының тез өзгеріп тұрған шағында түлектерге деген сұранысты қамтамасыз етеді.

Экономикалық мамандықтар бойынша мемлекеттік тілдегі оқулықтар мен оқу құралдарының тапшылығы байқалады. Жоғары оқу орындарындағы оқулықтардың, оқу-әдістемелік және ғылыми әдебиеттердің 50 %-ы жаңартуды талап етеді.

Қазақстандық және шетелдік білім беру бағдарламаларын, білім туралы құжаттарды өзара есепке алу және өзара тану тетіктерін әзірлеу процесі баяу жүруде, ол студенттер мен оқытушылардың академиялық ұтқырлығын тежейді деген шешімге келуге болады.

Жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру бағдарламалары ғылыми кадрларды даярлаудың сапасын басқаруға мүмкіндік бермейді. Ғылыми жетекшілердің, білім және ғылым ұйымдарының докторанттарды оқыту нәтижелері үшін жауапкершілігі төмендеген. [3].

Оқу жетістіктерін тәуелсіз сыртқы бағалау жүйесі: оқу жетістерінің сыртқы бағалануы(ОЖСБ) енгізілуде. Білім берудің барлық деңгейлерінің сапасын бақылаудың және бағалаудың қолданыстағы тетігі білім берудің қазіргі нақты жай-күйін толыққанды көрсете алмайды және басқару үшін кері байланыстың объективті құралы бола алмайды.

Білім беру ұйымдары қызметінің сапасын бағалау көрсеткіштері мен өлшемдері жетілмегендігіне себеп, объективті мониторинг жоқтығы болар. Білім беру сапасын басқару компоненттері әр түрлі талаптарда жұмыс істейді. Оқитындардың жетістіктерін сыртқы бағалаудың мазмұны, мақсаты мен міндеттері қазіргі заманғы білім сапасына деген талаптары сан қилы. Оқитындардың білім деңгейін салыстырмалы зерттеулер жөніндегі халықаралық бағдарламаларға Қазақстан қатыспайды.

Сонымен, жоғарғы оқу орнында білім беру жүйесінде қалыптасқан негізгі кемшіліктердің себептеріне атап өтсек:

нақты жоғарғы оқу орындардағы мамандарға даярлау деңгейінің төмендігі;

таңдаулы кадрлардың тұрақтамауы;

оқытушы еңбегінің материалдық жағынан нашар ынталандырылуы;

білім беру ұйымдарының материалдық-техникалық базасын нығайтудың жеткіліксіз қаржыландырылуы;

білім беру қызметтерінің нарығында сұраныс пен ұсыныстың ғылыми негізделген ұзақ мерзімді болжамының болмауы;

білім беруді басқару жүйесін қамтитын бірыңғай ақпараттық білім беру инфрақұрылымының болмауы [4].

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесінде Қазақстанның Болон процесіне қосылуы аталған кемшіліктердің жақсаруына өз әсерін тигізіп отыр.

Ал жалпы жоғары оқу орындарының кадрлық және материалдық-техникалық қамтамасыз етілуіне қойылатын біліктілік талаптарын көтеру нәтижесінде азаматтық жоғары оқу орындарының және олардың филиалдарының желісі ретке келтірілуі де жетістіктердің бір бағыты.

Қазақстандағы жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі кәсіби білім беру бағдарламалары бойынша оқыту үшін жыл сайын оқытушылар жетекші шетелдік жоғары оқу орындарына жіберіліп жатыр.

Қазіргі кезеңде елдердің бір-бірінен салыстырмалы тұрғыдағы артықшылығы, бәсекелестік күш-қуаты олардың табиғи ресурстарымен емес көбінесе адам капиталымен, инновациялық технологияларды және ақпарат ағымын ұтымды пайдаланумен анықталып отыр. Дүниежүзі көлемінде постиндустриалдық қоғамға көшудегі білім беруді жаңарту қазіргі заманғы маңызды әлеуметтік құндылықтар мен қоғамдық бағыттар жүйесін дұрыс қалыптастырудың шешуші жағдайы есебінде көрінеді.[5]

Білім құндылықтары тұлғалық, қоғамның игіліктеріне сәйкестендіріліп, ашық, отаншылдық және шынайы азаматтықтың қалыптасуын қамтамасыз ететін жүйеге бірігуі тиіс. Білім беру экономикаға мамандар даярлау емес, қоғамның интеллектуалдық және мәдени деңгейін көтеру, оның бәсекелестік қабілеттерін инновация мен демократиялық прогреске лайық дамыту, өмірдің қазіргі заманғы талапқа сай қалыптастыру құралына айналуы тиіс.

Қазақстанда жоғарғы оқу орнындағы сапалы оқытушыларды дайындауда жетілдіруде әсер ететін факторлар: ұйымдық, құрылымдық өзгерістер, білім берудің мазмұнын жаңарту студенттер мен магистранттарды және PhD докторанттарды оқыту мен тәрбиелеу сапасын жетілдіру, республиканы дамытудың қазіргі заманғы әлеуметтік-экономикалық және саяси жағдайлары мен дамуы жоғары елдердің озық тәжірибесіне сәйкес мамандарды даярлау жөнінде шаралар қолдануды қажет етеді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. ҚР Президенті Н.Ә Назарбаев Қазақстан халқына жыл сайынғы жолдауы
2. Қазақстан Республикасы 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. Астана, 2003.
3. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий; М.;2001; 30-33 бб.
4. Зимин А.Л., Хеннер Е.К.. Повышение квалификаций работников образования в области информационно-коммуникационных технологии. Информатика и образование; 2004; №12; 1-4 бб.
5. Қ.Қоянбаев, Кәсіптік оқыту әдістемесі. Алматы. 2006.

РИТОРИКА В ПОДГОТОВКЕ ЖУРНАЛИСТА

Критерий подготовленности журналиста к работе в средствах массовой коммуникации понимается в современных вузах как достижение образовательных результатов в виде сформированных ключевых компетентностей:

- информационная компетентность: знание системы СМК, алгоритмов успешной профессиональной деятельности;
- коммуникативная компетентность: навыки успешного общения в социуме;
- компетентность в решении профессиональных проблем: способность решать практические задачи масс-медиа).

Эти требования, собственно, предъявляются и к выпускникам других специальностей. Но для пишущего журналиста именно слово есть дело. Для него это «и труд, и мука, и отрада». Причем влиятельное слово журналиста публичное, а значит, своевременное, достоверное, ответственное. Массовые коммуникации – газеты и журналы, телевидение и интернет-сети – сформировались сравнительно недавно. Но публичные словесные баталии, влиятельные художественные и практические тексты известны со времен Древней Греции и Рима, Древней Индии и Китая, известны Средневековью и Новому времени. Сейчас, на рубеже веков, риторика возрождается в виде неориторики. То есть культура публичного слова, будучи эволюционной, имеет очень старые, почти не прерывающиеся традиции пользования литературными языками. В них и развивалось учение об эффективном публичном слове и красноречие как филологическая практика. Древними же являются и публичные зрелища, народный и профессиональный театр. Странно только, что в учебных планах по журналистике ни курс риторики, ни сценическое мастерство как обязательные дисциплины не представлены. Лишь в некоторых вузах «на элективных задворках» даются разрозненные спецкурсы из этих взаимосвязанных областей.

Будущий журналист должен учиться не методом проб и ошибок, а на концентрированном опыте сотен поколений политических, религиозных, судебных, военных и других ораторов, опыте лучших писателей и публицистов. Должен учиться сценическому слову и движению. При этом важно, чтобы для первых курсов был прочитан фундаментальный курс общей риторики (теории риторики), а старшие курсы разобрались бы в подробностях этого содержательного учения, годного и для «газетного писателя», и для тележурналиста, и для сетевого «словесного деятеля». Именно на содержательность категорий и алгоритмов риторики в ее монологических, диалогических и совещатель-

ных формах применительно к подготовке журналистов мы и хотим обратить внимание.

Существует старая традиция делить риторику – учение об эффективной публичной речевой деятельности – на общую и частную. Общая риторика рассматривает систему общих категорий и алгоритмов как принципиальные позиции коммуникативного взаимодействия. Эти категории суть следующие: 1) правила общения в социуме – этос (обычай), 2) знания, ценности, опыт, способности и энергетику языковой личности – пафос, и 3) технику логико-языковой аргументации и этико-психологического воздействия – логос. Владение этими принципиально важными категориями применительно к разным социальным средам дает общее риторическое образование. Эти знания, а также навыки использования риторических алгоритмов как некоторый опыт общения в гражданском социуме студенты-журналисты могут приобрести в курсе «Общая риторика», или проще «Риторика». Но в журналистском образовании важна и специализация, связанная с профессиональными (частными) разновидностями пользования словом.

Частная риторика (как учение и практика) опирается на специфические условия и правила общения в разных средах. Совокупность требований к людям в разных сферах деятельности и правилам информационного влияния в корпоративной и внешней среде (PR) – также забота частной риторики. Современная филология выделяет такие разновидности риторики в их жанровом разнообразии:

1. Речи политические: парламентские слушания и дебаты, пропаганда, агитация, круглые столы, конференции, лозунги и призывы, речи лидеров на политических собраниях, жанры политических СМИ и др.;

2. Дипломатическое общение: этикетные протокольные жанры, переговоры и переписка, консульская документация, конференции и др.;

3. Деловая речь: деловые переговоры с заключением и оформлением сделок, совещания, телефонные контакты, учредительные, организационные, распорядительные документы, внутренняя и внешняя переписка и др.;

4. Военное красноречие: воинские уставы и наставления, боевой призыв, боевой приказ, штабная переписка, радиосвязь на учениях и в боевых условиях и др.;

5. Академическое красноречие. Оно состоит, во-первых, из преподавательских жанров: лекции и циклы лекций, учебные курсы, разработки семинарских, практических и лабораторных занятий, руководство учебными дискуссиями, доклады, научные и методические статьи, учебные пособия. Студенты используют такие рукописные жанры: конспекты, рефераты, семинарские сообщения и дискуссии, лабораторные исследования, курсовые и дипломные работы и др.;

6. Педагогическое общение в школе: планы по дисциплинам (перспективные и поурочные), урок, устные рассказы детей, их письменные сочинения, детские дискуссии и литературное творчество и др.

7. Правовое общение, судебное красноречие: тексты законов и кодексы, допрос, свидетельские показания, юридические консультации, судебные слушания, речи обвинения и защиты, их прения, приговоры суда и др.;

8. Духовно-нравственное красноречие: канонические тексты (для христиан - Библия и Евангелие, для мусульман - Коран), сочинения отцов церкви, житийная литература, проповеди, беседы с верующими, исповедь, молитва, курсы богословия, богословские диспуты и др.;

9. Бытовое общение: дружеская беседа и спор, семейные беседы, неофициальные контакты на работе, телефонный диалог, переписка и неформальное общение в соцсетях и др.;

10. Массовые коммуникации: телевидение, радио, сетевая и печатная журналистика со всеми жанровыми подробностями внутри каждой разновидности;

11. Диалоги с самим собой: мысленная подготовка к письменному или устному высказыванию, чтение «про себя» с критической или позитивной оценкой, споры с «alter ego», внутреннее планирование и репетиции и др. [1].

Именно на базе этих областей культуры слова и может быть построена журналистская специализация.

Как видно, далее, из перечня разновидностей, каждая из них делится на конкретные жанры – монологические, диалогические и совещательные (массовые), свойственные автору или слушателю (читателю, воспринимающему), тематически присущие той или иной профессиональной сфере деятельности.

Для частной риторики сейчас более приемлем термин «профессиональная», так как она касается разных областей жизни и связана с деятельностью людей разных профессий. К тому же термин имеет большую объясняющую силу. При этом профессиональная риторика теоретически обобщает опыт конкретной культурно-языковой среды и учит практике общения по тем нормам, которые в ней сложились к настоящему моменту. Отсюда как раз и следует, что готовя студентов и магистрантов к профессиональной деятельности, вуз просто обязан сформировать у будущих специалистов профессиональную коммуникативную компетентность как основу для успешной работы на соответствующих должностях в СМК.

Приведем, далее, обширную цитату из книги академика Ю.В. Рождественского «Теория риторики» о значимости речевой деятельности в жизни современной Японии:

«Роль речевой деятельности как ведущего начала общественного

развития была утверждена в теории и на практике в Японии, где соединение теории речевой деятельности и практики получили название "языковое существование" (человека и народа). Речевая деятельность была истолкована как естественная среда бытия общественного человека. Развитие этой среды в целом, нахождение в этой среде и успешное пользование ею рассматривается как критерий успеха человека и общества.

Практика "языкового существования" показала, что речевые действия – основной ресурс социального и экономического развития. "Языковое существование" включает в себя следующие части:

1. Развитие этикетных форм общения, которые позволяют создать благоприятный эмоциональный климат в обществе.

2. Развитие образования на основе образовательных стандартов, построенных на словарной основе, позволяющих сформировать высокий уровень знаний, при котором научные знания слиты с языковыми.

3. Усовершенствование языка общения, его словарного состава на основе широких статистических обследований лексики и лексикостилистики и создание рекомендаций пользования словарем речедетелей, принадлежащих к разным профессиям»... [2].

Как видно из цитаты, языковая политика и практика речевой деятельности в Японии основана на глубоких научных основаниях, имеет системный характер, а потому и дает впечатляющие результаты. Нам бы поучиться у японцев.

Профессионал должен осознавать также, что человеческое мышление (как и его собственное) осуществляется в двух формах – логической и образной, и им соответствуют две разновидности познания – наука и искусство, взаимно дополняющие друг друга. В конкретных текстах логика и образ сосуществуют в разных пропорциях, одновременно выражаясь в словаре, грамматике и композиции текста. При этом смысл, «протекая» через слово, наглядно иллюстрируется графически, с помощью видеоряда, через звук, цвет и т.д. Современный журналистский текст, как правило, мультимедиа. Но тексты не однородны. Репортаж не то же самое, что очерк и путевые заметки или эссе. В чем отличия?

Формально-смысловое своеобразие некой совокупности однородных текстов составляют модель (матрицу, схему, скелет) жанра. Эта модель может быть «развинчена» с помощью трех общих категорий риторики: этос, пафос и логос. Этика (журналистский обычай и социальные правила) диктует о чем, для кого и как должно быть создано произведение. «Духовная конституция» журналиста, его творческие способности и целеустановки дают личностную патетику, пафос произведения. Сама тематика, композиция смысловых единиц (топосов, общих мест) и логико-языковое выражение создают содержательное

своеобразие (контент) авторского текста. Получается, как видите, что жанровая модель строится на риторических категориях.

Подчеркнем, что в каждом жанре и внешняя форма, и содержание оригинальны и неразделимы. В то же время между жанрами, как и разными областями жизнедеятельности, не существует абсолютных границ. В этой связи освоение курса «Жанры журналистики» представляется профессионально необходимым. Он может научить будущую «акулу пера» приемам работы в разных жанрах периодической печати, жанрах телевидения, радио и в соцсетях. Совокупность жанров общения, которыми должно владеть «должностное лицо» в СМК, составляет основу его коммуникативной компетенции. А сама дисциплина («Жанры журналистики») становится общепрофессиональной.

Такая постановка дела приводит также в логическую связь общий курс риторики с существующими учебными курсами: «Этика и законодательство в СМИ» (журналистский этос), «Журналистское мастерство» в виде мастер-классов или иначе, с самым большим обязательным курсом «Язык и стиль средств массовых коммуникаций», а также с курсом «Стилистика и редактирование». Особую роль в профессиональной подготовке может сыграть курс «Технология дипломного исследования», так как выпускник самостоятельно создает научно-исследовательское произведение на тему из своей предметной области. Таким образом, риторика как базовая учебная дисциплина содержательно связывает в единый образовательный комплекс все профессиональные дисциплины [3].

Теперь с учетом рекомендаций общей риторики предложим алгоритм разработки оригинального текста в каком-либо журналистском жанре.

Марк Тулий Цицерон гениально просто сформулировал последовательность действий оратора: 1) найти что сказать; 2) найденное расположить по порядку; 3) изложить; 4)запомнить; 5) произнести.

Эту общую схему необходимо детализировать применительно к избранному жанру.

1. Первая позиция в руководствах по риторике называется «инвенция», или «изобретение», или «формирование замысла». Этот этап включает а) поиск источников достоверной, актуальной и полной информации по теме; б) извлечения и фиксации в свернутом виде данных этих источников (выписки, цитаты, конспекты, резюме, табличные и цифровые данные и под.), в) определение проблемных точек и выработка собственной гипотезы решения проблем; г) формулировка темы-заголовка.

Этическая сторона этого этапа заключается в том, что источникам должны доверять не только вы, но и ваши слушатели или читатели. Иначе текст не будет убедительным. Актуальной информация может

также быть в разной степени для вас и вашей аудитории. Иначе она не вызовет встречного интереса – главного двигателя взаимопонимания. Необходимый и достаточный объем привлекаемых сведений и мнений также служит взаимной убежденности автора и аудитории. Важно перед планированием и написанием текста «протестировать» будущих слушателей или читателей: их количество, возраст, осведомленность и заинтересованность, ценностные ориентиры и др.

По целям общение может быть:

а) информирующим (для сообщения сведений и их адекватного восприятия);

б) аргументирующим (для высказывания и доказательства своего мнения и изменения мнения собеседника);

в) агитирующим, пропагандистским (для побуждения к каким-либо действиям, как в PR и рекламе);

г) эвристическим (для совместного нахождения истины);

д) эпидейктическим, то есть оценочным (для выражения рациональной, эмоциональной или нравственной оценки чего-либо);

е) гедонистическим, то есть развлекательным, игровым (для того, чтобы доставить удовольствие себе и партнерам по общению);

ж) поэтическим (для создания образно-ценностной, эстетической "картины мира" и ее адекватным восприятием читателем или зрителем).

Понятно, что в реальном тексте эти цели переплетаются, но доминировать должна одна.

При формировании замысла весьма важна формулировка общей цели: рассказать, объяснить, доказать, поставить проблему, обсудить, выработать общую точку зрения и др. Эту цель следует конкретизировать применительно к времени, месту, составу читателей или слушателей и прочим условиям, а также принятым правилам общения в данной ситуации.

Цель конкретного акта коммуникации должна быть ясно осознана и сформулирована автором текста как можно точнее. Именно конкретика позволит вам держать себя в узде на всех стадиях разработки темы и во время общения.

Надо продумать также и об организации общения. Имеются в виду формирование

наилучших отношений между ритором и слушателями, выбор места, времени, технического обеспечения, надо создать и другие организационные условия.

2. Планирование текста означает – определение его структуры, композиции, - что, в свою очередь, предполагает порядок расположение аргументации, в том числе и графических иллюстраций. Убедительность вашего текста будет зависеть от ограниченного количества и, главное, силы аргументации.

Уместно напомнить, что логически правильное доказательство состоит из тезиса (то, что требуется доказать), аргументов (истинных суждений, обосновывающих истинность тезиса) и демонстрации (логической связи между тезисом и аргументами). Так вот, когда говорят об аргументации, то имеют в виду именно эту базу обоснования, ее состав и качественные характеристики. Каковы же эти качества и свойства?

Со времен античности принято выделять естественные доказательства, называемые эвиденцией. Искусственные доказательства подразделялись на логические, этические и чувственные. Позднее логические доводы были объединены с естественными доказательствами под названием *argumentum ad rem* (аргументы к делу). Остальные искусственные доказательства стали называться *argumentum ad hominem* (аргументы к человеку). "Аргументы к делу" составляют основу доказательства, а "аргументы к человеку", к его чувственной и этической сфере, составляют арсенал воздействия на психику человека.

Естественные доказательства, в свою очередь, включают такие разновидности, как факты, аксиомы науки и статистика, законы и общепризнанные теории и др.

Этические и чувственные аргументы в логическом доказательстве признаются слабыми. Но они могут (в зависимости от событийного и информационного контекста) приобрести силу в этической беседе или рассказе о событиях, приключениях, катастрофах и т.д., где автор демонстрирует «единство нравственного отношения к предмету» (Лев Толстой).

Составляя план разумно идти от общего планирования текста к детализации. «Сначала скажите, что и зачем вы хотите сказать. Затем скажите это самое. И в заключении повторите главное», - хорошо написано в одном из риторических руководств. Собственно говоря, вводная часть есть этос текста. Основная часть журналистского материала – это логос, то есть развернутая логико-речевая аргументация вместе с иллюстрациями. А пафосная часть – заключение – предлагает решение или итоговые формулировки объяснения или сообщения, то есть формулируется результат анализа. Впрочем, журналист может сказать: «Выводы делайте сами». В этом случае он демонстрирует уверенность в том, что он предложил неопровержимые аргументы для понимающего читателя.

3. Наиболее сложным является написание текста. К хорошему изложению – словесному выражению мыслей, чувств и установок - предъявляется ряд общих требований. Вот основные из них: правильность, точность, логичность, чистота, богатство, выразительность, простота и краткость. Раскроем в сжатом виде смысл некоторых общественных требований к хорошему журналистскому тексту.

Точность речи предполагает соответствие смысловой ее стороны словесному выражению.

Хорошее знание предмета речи – предметная точность. Знание логики и выбор слов дают понятийную точность.

Понятийная точность – это соответствие значения слова объему выражаемого в нем понятия. Значит, нужно правильно выбирать слова, употреблять их в тех значениях, которые «им отпущено жизнью» (М. Зощенко). Эти значения четко зафиксированы в толковых словарях.

Точность словоупотребления зависит от выбора слова из синонимического ряда, выбор адекватного контексту значения многозначного слова. Точность требует не смешивать паронимы, не использовать тавтологичные слова. Особенного внимания требует использования терминов: они должны быть понятны, должны прояснять сущность явления или быть распространенными в профессиональной среде.

Логичность речи предполагает умение последовательно, непротиворечиво и аргументировано излагать ее содержание.

Между логикой мышления и логикой изложения существует глубокая внутренняя связь. Для того чтобы научиться говорить и писать логично, нужно овладеть правилами рассуждения, не допускать логических ошибок и просчетов. Но кроме этого, надо научиться так строить речь, чтобы логические связи текста были вполне поняты собеседниками или читателями или же специально выделены в тексте.

Богатство речи – это и глубина мысли и чувства, и богатство лексикона, и грамматическое разнообразие речи, это и богатство интонационной палитры произношения и другое.

Чистота речи – это отсутствие диалектных, узкопрофессиональных, жаргонных слов, грубое просторечие и брань.

Выразительность речи озвоняет усилить впечатление от сказанного, воздействовать не только на разум, но и на чувства и воображение собеседника.

Во всех этих случаях более эффективной и будет лично окрашенная, то есть выразительная речь. При непосредственных контактах выразительность нашей речи придают голос, мимика и жестикуляция, в целом двигательное поведение, передающее наши эмоции и умонастроения.

Семантических (смысловых) способов сделать речь яркой и оригинальной достаточно много. Назовем некоторые: повторы, эпитеты, метафоры, сравнения, ирония, аллегории, гиперболы, каламбуры, риторические вопросы, восклицания и обращения и многое другое. При этом журналист должен не только понимать их свойства и силу, но – главное – уметь уместно ими пользоваться.

Словесные образы обладают:

1) наглядностью, «картинностью», которая достигается сравне-

нием называемых предметов или их близостью: на сердце кошки скребут; волны бегут; Уж побледнел закат румяный, /И тополи, стеснившись в ряд, /Качая тихо головою, /Как судьи, шепчут меж собою;

2) способностью передать субъективный взгляд на вещи, эмоцию, оценку;

3) они дают возможность слушателю или читателю включиться в словесную игру, получив тем самым удовольствие от обращенной к нему речи. "Люди не столько слушают речь, сколько видят и чувствуют ее";

4) достоинством словесных образов является их смысловая емкость, способность выразить "немногим многое": страна ликует; "многотрующее человеческое хотение" (Иван Грозный);

5) словесный образ обладает внутренней энергией, интенсивностью, которая обращена к чувственным впечатлениям и ощущениям: зрительным, обонятельным, слуховым, осязательным, вкусовым.

Каждый жанр (очерк, юмореска, полемическая реплика) обладает определенным соотношением логики и образности. Слушатели и читатели имеют свои представления о том, как должно писать или вещать. С этой точки зрения они и судят об авторе, внутренне или публично спорят с ним или принимают ту «картину действительности», которую им предлагают.

Резюмируя сказанное в этом рассуждении, отметим:

- Основой формирования коммуникативной компетентности журналиста служит риторика как учение о влиятельном публичном слове.

- Риторика должна составлять содержательную основу всех дисциплин профессионального цикла.

- Творческое использование риторического алгоритма работы в разных жанрах и над конкретным произведением дает положительные результаты.

- Публичная речь журналиста должна отвечать критериям логической и языковой правильности, точности, ясности и выразительности, простоты и краткости на любом языке. Только в этом случае она будет эффективно способствовать взаимопониманию, на основе которого рождается социальное сотрудничество.

Библиографический список:

1. Львов М.Р.. Риторика. Культура речи. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 43-44).
2. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1999. – С. 66-67.
3. Салагаев В.Г. Технология дипломного и магистерского исследования. – Алматы: Ун-т «Туран», 2004. – 200 с.

L. D. Sergeeva

Teaching and learning through social networks

In 2007, the British Council conducted market research into how the Internet has affected the preferred learning styles of young people wanting to learn English around the world.

The results of this research suggest that if teachers are to remain relevant and effective, then they need to use 'learning technologies' to help students reach the world outside the classroom.

69% of learners around the world said that they learned most effectively when socializing informally. This result suggests that a lot of students learn best from their friends and family. Perhaps that isn't so surprising. The things we learn from our loved ones are often more immediately relevant to our lives than what we learn from a teacher in a classroom. Also, when we are relaxed (such as when we are at home or in a café), then we are more open to suggestions and new ideas [1].

It is no secret that students in Kazakhstan spend a lot of time surfing the internet. Most of the young people are addicted to social networking. After getting home each student turn on the computer. They chat, read quotations and aphorism, listen to music, watch films, and send e-mails using native language. I decided to try using all this information in English on my page <http://vk.com/> as a message board for free. "Incontact" is used as a social network to keep in touch and keep up with other people. This is the most popular social network among youth. There are many ways to use it in education. Pictures accompanying quotes, proverbs and sayings give a quick understanding of the basic meaning. Adding text and translation of the songs in English to help students not only enjoy the music but also to memorize new words and expressions simultaneously. Some people believe that watching movies in English language is a very complex process that is available only to students who have Intermediate level or higher. Practice has shown that it is misleading. Movies with subtitles that have been watched earlier help to comprehension. After the first watching of the film students' interest is sharply increasing. Films with subtitles give the opportunity to hear a new word or phrase, to remember writing and understand them in the context. The result is increased motivation. Students begin to understand that there is no need to spend hours learning new words and expressions by heart. It is possible to enrich their vocabulary by watching movies, documentaries, and episodes.

Video about grammar rules and structures is aimed to provide an opportunity to understand the material quickly and in full. Watching the video helps to avoid grammatical mistakes. For example, yesterday was the first time the student had studied structures: so, such, too, enough. If they

hadn't learnt this grammar structure it would have taken a lot of time to master it. After watching video at home students did their home exercises easily and without mistakes. The Coding of Grammar Mistakes is as follows:

- 1) Misused vocabulary
- 2) Misused tenses
- 3) Misused singular/plural nouns
- 4) Misused punctuations (commas and periods)
- 5) Misused pronouns, possessive pronouns
- 6) Misused articles (determiners): a, an, the
- 7) Misused prepositions
- 8) Misused verbs
- 9) Misused nouns/adjectives
- 10) Misused capital letters
- 11) Misused infinitive/gerund
- 12) Misused superlatives
- 13) Misspelled words

Another way to correct mistakes is using online dictionaries during doing home task. The Cambridge Dictionaries Online, Dictionary.com, and the Dictionary and Thesaurus Merriam-Webster Online (n.d.) were used to correct the misuse of vocabulary.

Next advantages of using social network: possibility to send students links where they can communicate with native speakers or read British and American newspapers online. Such communicative environment is much closer to students and also helpful for students to learn English. The network English teaching also takes each student as a unit which is especially suitable for the unconfident students who are always too shy to speak in public. For instance, chatting room in network English teaching system can offer a good language environment for students to have speaking and listening practice lessons. In this way, students may practice their communicative ability without being affected by some subjective factors. What's more, the web also has created the capability of distance teaching and learning, which does not refer to the students' afford to study abroad and explore the language cultures.

Multimedia and network technology in the English language teaching can make the learners gain the most ideal effect in the shortest time according to the study requirements to succeed in the English language teaching and learning.

Social networks:

1. Engage students in the practice of English. Students who use social media in their courses increase their technology and communication skills, are more creative, and are more open to diverse ideas [5]. They can also master course content more efficiently. In one study, twice as many students

who received a tweet about the focus question for the next class mastered the material compared to those who didn't receive a tweet. Think about tweeting a focus question before your next class.

2. Provide more authentic input. Social media, in the form of tweets, posts, blogs or video sharing, provides real-life language and models how native speakers actually interact with each other. Suggest students keep a notebook of unfamiliar vocabulary or structures they find on social media sites to discuss in class.

3. Build community. Although there is a perception that computer use is isolating, most people who use social media actually spend more time with people face to face than those who don't use social media [6]. Encourage students to interact with each other in class and online. Students who use social media tend to support each other and even act as mentors. [7].

4. Develop critical thinking skills. Online discussion forums can increase students' critical thinking skills. Create a Google group or "Incontact" group and post questions for discussion. Monitor the discussion to clarify or encourage students to think more deeply about a topic.

5. Personalize learning. The brains of young people are different today than they were a generation ago. The amount of time spent engaging with digital technology has actually changed the structure of our brains. About 30% of our brains are involved in processing visual images as opposed to 3% for auditory input. Although students may still have different learning styles or preferences, more and more are either visual or kinesthetic learners [8]. A teacher talking to a classroom of students is not the best way to teach today's students. Post links to video to use as note-taking practice, or to photos for writing prompts.

Using social media also allows students to practice interaction in a way that works for them. They can slow down turn-taking if helpful and refer to a written record of a "conversation." Encourage students to interact on social media by posting comments.

There are a lot of ways to use "Incontact":

1. Create a career list. Student assignment is set up a list of their career goals and keep a daily journal on any trends that crop up along the way.

2. Coordinate assignment. Students can use "Incontact" to collaborate on different projects and keep a quick reference on any changes.

3. Write a story or poem. Choose the theme of the day. Give students outstanding poem and suggest to write their own. The winner is chosen by voting of all members of the group.

4. Facilitate discussion. Take supplementary material posting one step further by requiring students to post their own succinct responses to the main theses and open up intelligent discussion with one another.

"Incontact" capabilities are limited only by an educator's imagination.

The rapidly advancing age of technology has made it possible to overcome many different challenges in our world today. But the benefits and versatility of technology are not as evident as it is with learning English. This is why more advocates support the integration of technology into education. The positive influence of technology when learning English is valuable and can maximize the overall experience

As technology becomes a major part in today's world, students can have more freedom and support to fully absorb the material. More students are choosing to learn English online because of the increased efficiency with lower costs. Technology and learning English go hand in hand and here are some reasons why more prefer online lessons.

In addition, participants can communicate simultaneously. Materials and documents can be uploaded and students can work on it later or at home, such as writing or speaking assignments. Lastly, it is important that the hardware work appropriately. From the students' evaluation, the use of "Incontact" is a fairly effective tool.

Literature:

1. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/teaching-learning-through-social-networks>
2. Dictionary.com. (n.d.). *Dictionary.com*. Retrieved from <http://www.dictionary.reference.com>.
3. Dictionary and Thesaurus Merriam-Webster Online. (n.d.). *Merriam-Webster Online*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/>.
4. Shujie Wang, The Exploration of the Advantages and Disadvantages of Network English Teaching. 2012 International Conference on Education Technology and Management Engineering *Lecture Notes in Information Technology, Vols.16-17*
5. Greenhow, C. (2008) "Educational benefits of social networking sites" eNews, July 10, 2008.
6. Wade C. Jacobsen and Renata Forste. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. May 2011, 14(5): 275-280. doi:10.1089/cyber.2010.0135.
7. Halvorsen (2009) Halvorsen, A. (2009). Social networking sites and critical language learning. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (pp. 237–258). Hershey, PA: IGI Global.
8. [Kristin Sherman](#), [Network](#), [Social Media](#), [Social networking](#), [Teaching Teenagers](#), [Teenagers](#) | [Permalink](#).

Н. В. Съедина, Т. М. Чурекова

АКТУАЛИЗАЦИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОКОНТРОЛЮ И УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

15 мая 2013 г. распоряжением Правительства РФ № 792-р была принята государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 гг., главными целями которой являются: обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики, а также повышение эффективности реализации молодеж-

ной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны. Заявленная программа разделена на несколько частей, одной из которых является подпрограмма № 1 «Развитие профессионального образования», затронувшая проблему низкой инновационной активности вузов и недостаточного вклада высшей школы в развитие национальной экономики по инновационному сценарию, при этом отмечено, что присоединение России к Болонскому процессу стало прорывом в многолетней изоляции российского высшего образования от глобального рынка талантов, знаний и технологий. Однако о потенциальной интеграции в мировое образовательное пространство говорить еще рано [1].

В рамках решения обозначенной проблемы, основной целью высшего профессионального образования становится – подготовка выпускника вуза в контексте будущей профессионально-инновационной, новаторской деятельности, что соответствует потребностям, целям, нормам, условиям и стандартам современного мирового сообщества. В связи с чем, в вузе необходимо создать условия не только закладывающие основы базовых знаний и умений широкого профиля, но и способствующие развитию таких личностных характеристик как самостоятельность, ответственность, инициативность, предприимчивость, активность, готовность к самоконтролю, которые в будущем дадут возможность в полной мере реализовать все свои потенциальные возможности.

Более подробно остановимся на актуализации, в рамках воспитательно-образовательного процесса, такой личностной дефиниции, как готовность к самоконтролю, способствующей выходу студента на более высокий уровень учебной и будущей профессиональной деятельности. Готовность к самоконтролю мы рассматриваем как целостное и динамическое состояние личности, характеризующееся осознанной направленностью на выполнение комплекса взаимосвязанных и последовательно выполняемых действий (планирование, регулирование, оценивание, корректирование) в рамках решения обучающимся субъектом учебной задачи. При этом целостная характеристика представляет собой объединение в единое образование нескольких составляющих готовности к самоконтролю (эмоционально-волевой, информационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты), а динамическая характеристика отражает изменение заявленного состояния под влиянием комплекса педагогических условий в процессе актуализации.

Актуализация – процесс перевода из состояния потенциального в состояние реальное и актуальное, который осуществляется по преемственно-перспективному принципу, когда наступивший этап концентрирует все, что было на предыдущем этапе (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика этапов актуализации готовности студентов к самоконтролю

Этап актуализации	Характеристика
Формирование	Возникновение стремления самостоятельно контролировать учебную деятельность, происходит под влиянием внешних воздействий.
Развитие	Переход к более осознанному стремлению в осуществлении самоконтроля учебной деятельности, приобретению знаний и умений, реализуется под влиянием внешних и внутренних факторов.
Активизация	Усиление потребности в совершенствовании знаний и умений, осуществления самоконтроля учебной деятельности (осуществляется под влиянием внутренних установок).

Актуализация готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе вуза осуществляется, как мы указывали выше, при реализации комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих педагогических условий. Рассмотрим каждое из них через содержательную характеристику системы методов.

Ориентирование студентов на осознание значимости самоконтроля, как педагогическое условие, имеет своей основной целью – становление общих представлений об изучаемом состоянии как особой форме человеческого бытия, возникновение побуждения и намерения использовать его в своей работе через стимулирование эмоционально-ценностного отношения к рассматриваемому явлению при помощи следующих активных методов обучения: эвристической беседы, дискуссии, интеллект-карты, карты самодиагностики и др. Наиболее значимыми, с нашей точки зрения, являются интеллект-карта и карта самодиагностики.

Создание интеллект-карты позволяет студентам систематизировать знания относительно использования самоконтроля не только в учебной, но и в будущей профессиональной деятельности, поскольку построение логической согласованности всех составляющих и выделение взаимосвязи между ними позволяют переосмыслить необходимость использования самоконтроля в различных сферах жизнедеятельности.

Заполнение карты самодиагностики представляет собой операцию, которая дает студентам возможность проанализировать все имеющиеся затруднения в осуществлении самоконтроля учебной деятельности. Вскрытые в ходе самодиагностики проблемы позволяют обучающимся не только объективно взглянуть на организацию своей учебной работы, но и более рационально ее построить, исправив недочеты.

Следующее педагогическое условие, в рамках обозначенного комплекса, направлено на реализацию студентами самоконтроля индиви-

дуальной и групповой учебной деятельности, что подразумевает возможность более объективно оценить свою работу, проанализировать успехи и неудачи, поскольку критический анализ партнера по группе дает шанс реально оценить свои знания и умения. Представленное педагогическое условие может быть реализовано в практической групповой работе над заданием, ролевой игре, рецензировании устных и письменных ответов друг друга, взаимопроверке тестовых заданий. Конкретизируем сущность лишь некоторых из обозначенных методов, таких как групповая работа и ролевая игра.

Групповая работа над заданием направляет на переосмысление своих действий и целесообразности их осуществления, при помощи анализа действий товарища по группе, в рамках дебрифинга, позволяющего участникам сделать публичные выводы о ходе и результатах совместной деятельности и своего личного участия в ней.

Практика проведения ролевых игр предполагает не только идентификацию с проигрываемой ролью, подразумевающую реализацию самоконтролирующих действий, но и осуществление послеигровой рефлексии продуктивности или неэффективности игры, нацеленной на соответствующую коррекцию в будущем.

Не менее важным педагогическим условием является – организация самостоятельной работы студентов, включающей самоконтроль учебной деятельности, которая направлена на раскрытие внутреннего потенциала в непосредственном использовании самоконтролирующих действий в рамках решения учебных задач при помощи выполнения следующих видов заданий.

Самопроверочные задания (решение задач на знание фактического материала, решение логических задач, заполнение таблиц и др.) предполагают самоверификацию своих знаний по тому или иному учебному предмету с помощью доказательств каких-либо теоретических положений, алгоритмов, программ и процедур путем их сопоставления с опытными (эталонными или эмпирическими) данными, алгоритмами, программами и др.

В свою очередь главной целью креативно-рефлексивных заданий, таких как: составление структурно-логических схем, работа над мультимедийной презентацией доклада и др., является выделение различных связей и отношений между компонентами знаний, их обобщение и систематизация, а также схематизация полученных результатов.

Таким образом, практическое воплощение комплекса педагогических условий может быть осуществлено при помощи обозначенных активных методов актуализации готовности студентов к самоконтролю, которые направлены на: обогащение общей системы знаний о самоконтроле и принятии его как личностной ценности; переход от внешних действий к внутреннему алгоритму самоконтроля посредством стиму-

лирования потребности и стремления к более высоким учебным результатам; переосмысление собственного опыта в рамках решения учебных задач с точки зрения улучшения качества выполняемой работы.

Библиографический список:

1. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» 2013-2020 гг.» № 792-р от 15.05.2013 г. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>

З. Д. Тажиева

КӘСІПКЕРЛІК ҚЫЗМЕТ НЕГІЗДЕРІН ОҚЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ

«Отандық кәсіпкерлік жаңа экономикалық бағыттың қозғаушы күші болып табылады, шағын және орта бизнестің экономикадағы үлесі 2050 жылға қарай ең аз дегенде екі есе өсуі тиіс» «Қазақстан-2050 Стратегиясы» қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» Елбасы Жолдауынан

Экономикалық дамудың қазіргі заманғы теориясында, экономика жағдайын жақсарту үшін, жаңа шағын және орта кәсіпорындар ауқымы әлеуетін иемденуі маңызды болып саналатын экономикалық дамудың кәсіпкерлік моделі алдыңғы орында. Кәсіпкерлік қызмет қоғамдық қатынастардың айқындалуының нақты формасы ретінде, қоғамның материалдық және рухани әлеуетін арттыруға себеп болады, сонымен қатар, әр жекелеген индивидтің мүмкіншіліктері мен талаптарын іс жүзіне асыру үшін жағымды негізді қалыптастырады, ұлттық бірлікке, ұлттық рухтың және тәкаппарлықтың сақталуына әкеледі. Осы теорияға сәйкес, мемлекет кәсіпкерлік белсенділікті ынталандырудың тиімді және икемді тәсілдерін таба білуі жеткілікті. Өтпелі экономика шартында экономикалық дамудың кәсіпкерлік моделі жалпы экономикалық сауықтырудың және де дағдарыстық жағдайдан шығудың маңызды факторы бола алады.

Қызылорда облысы бойынша кәсіпкерлік субъектілерінің саны 2012 жылдың аяғына 20,8 мыңды құрады. Оның ішінде жеке кәсіпкерлер 82,9 пайызы немесе 17,2 мың, ал шағын және орта кәсіпкерлік субъектілері сәйкес 9,8% (2,0 мың) және 1% (0,2 мың). Егер статистикаға сүйенсек облыс бойынша сәуір айына тіркелген 7764 заңды тұлғалардың, 5516-сы ғана жұмыс істеп отыр. Ал 434 –і әлі жұмыс істемегендер. Белсенді негізде жұмыс істеп тұрғандар саны- 4140. Сонымен қатар, 200 ден астам тұлғалар жабылу кезеңінде тұр.

Бұл сандарды не үшін келтіріп отырмыз. Егер талдау жасайтын болсақ, көптеген өз ісін жаңадан ашқан кәсіпкер өз нарығын зерттеу, тәуекелділікке жоспар құру, маркетингтік зерттеу, тұтынушыны сый-

лау – оған әсер ету білу сияқты ұғымдарды терең білмейді, немесе оның қажеті жоқ деп санайды.

Айта кету керек, Кәсіпкерлік қабілеттілік – адамдардың ерекше таланттылығы. Оны түсіну үшін кәсіпкердің төрт функциясын түсіну керек:

Кәсіпкер барлық ресурстарды: жер, капитал және еңбекті өнім өндіру процесіне қосу ынтасын өз жауапкершілігіне алады, яғни өндірістің қозғаушы күші, себебі істеген ісі пайда беретініне сенеді.

Кәсіпкер өндіріс процесінде барлық негізгі шешімдерді өз қолына алады және фирманың (кәсіпорынынның) іс бағытын айқындайды.

Кәсіпкер – бұл жаңашыл, коммерциялық негізде жаңа тауар өндіруді, жаңа технологияны енгізуге, бизнесті ұйымдастырудың жаңа формаларын енгізуге аянбай жұмыс істейтін кісі.

Кәсіпкер – бұл тәуекелге баратын кісі. Тәуекелге бару үшін істелетін істің егжей –тегжейін айқын талдап, қортындысында не болатынын білген жөн (капитализм совет өкіметі емес, ешкім әншейін көмек көрсетпейді). Кәсіпкер тек қана өз уақыты, еңбегін, іс қабілеттілігін тәуекелге салмайды, сонымен бірге өндіріске кеткен өзінің және өзінің серіктестерінің немесе акционерлердің қаржыларын тәуекелге салады.

Сондықтан да кәсіби білім беру жүйесінде студенттердің кәсіпкерлік қызметке даярлығын қамтамасыз ету – кәзіргі кезде өзекті мәселе болып отыр. Кәсіпкерлік қызмет негіздерін немесе бизнес ұйымдастыру негіздерін оқытудың мақсаты – болашақ мамандарға кәсіпкерліктің негізгі экономикалық жағдайын: нарыққа тауар, қызметтер ұсыну, тауарлардың, қызметтердің алуан түрлері; тұтынушылардағы ақша –қаражат көлемі, яғни олардың сатып алу қабілеттілігі, жұмыс орнының және жұмыс күшінің артық –кемдігі; еңбек ақы қорының артық –кемдігі; қарыз (несие) беретін мекемелердің ақша ресурстардың болуы керек екендігін түсіндіру. Кәсіпкерлік қабілет, тәуекелділік, кәсіпкерліктің түрлері, Кәсіпорындардың негізгі формалары, Қазақстан Республикасындағы кәсіпкерліктің дамуы, капитал айналымы жайлы түсініктер беру. Зерделенетін негізгі түсініктер мен терминдер: Акционерлік қоғам; Белсенділік; Кәсіпкер; Кәсіпорын; Өндірістік кооператив; Серіктестік; Унитарлы кәсіпорын; Ұжымдар; Фирма; Капитал; Айнымалы капитал; Негізгі капитал; Қорлану; Тиімділік; Амортизация.

Кәсіпкерліктің қажетті кәсіби дағдылары мен ілімдеріне студенттерді үйретуге байланысты міндеттеріне төмендегілер жатады:

- болашақ мамандарды келешекте өздерінің кәсіби қызметінде пайдалану мақсатында кәсіпкерлік негіздері бойынша білім жүйесімен қаруландыру

- студенттер бойында практикалық қызметке қажетті кәсіпкерліктің теориялық негіздерін жүзеге асыру үшін икемділік пен дағдыларды қалыптастыру

- кәсіпкерлік қызметті ұйымдастыруға қажетті шешімдерді өз бетінше қабылдауы үшін студенттер бойында икемділік қалыптастыру;

- білім беру мекемелерінің құрылымдық бөліктерінің базасында тауар өнімдерін өндіру; тұтынушыларға ақылы білім беру қызметін көрсету.

- кәсіпкерлік қызметті ұйымдастыру формалары мен шарттарын, қағидаларын айқындау;

- кәсіпкерліктегі бірқалыпты қызметті қамтамасыз етуші, барлық ресурстарды жоспарлаудың оңтайлы варианттарын анықтау;

- кәсіпкердің шаруашылықтық қызметіне талдау жасау;

- шаруашылықтық қызметтің кәсіпкерлік тәуекелділігін бағалауды анықтау.

- кәсіпкерліктегі персоналды басқаруды зерттеу керек;

- кәсіпкер қызметін жоспарлау, қаржыландыру және оның қызметін талдау мен тиімділігін бағалауды жүргізу қажет.

2006 жылы бекітілген «Технология» пәнінің орта жалпы білім беретін мектептің 10-11 сыныптарына арналған бағдарламаларының бір нұсқасы «Кәсіпкерлік іс-әрекет негіздері» деп аталады. Бұл пәннің мақсаты оқушылардың шағын және орта бизнес салаларына қатысты білімге деген сұраныстарын қамтамасыз ету болып табылады. Бұл бағдарлама бойынша орта мектепте кәсіпкерлік іс-әрекет негіздерін оқыту үшін «Технология» пәнінің мұғалімінен арнайы теориялық және практикалық даярлықты талап етеді. Сондықтан жастардың экономикалық және технологиялық білім деңгейін қоғам қажеттіліктерімен сәйкестіре жүргізу үшін жаңа талаптарға жауап беретін, оқушыларға экономикалық, технологиялық білімдерді жоғары деңгейде меңгертетін мұғалімдер дайындау қажет.

Қазақстанда 2002 жылы 032040 – «Еңбек технологиясы және кәсіпкерлік» мамандығы бойынша педагогтарды даярлау басталды.

Аталған мемлекеттік стандартта бірнеше кәсіби бағыт бағдарламалары ұсынылғанымен түлектің біліктілік сипаттамасында да, кәсіби іс-әрекет объектілерінде де кәсіпкерлік саласы назардан тыс қалған. «050120 – Кәсіптік оқыту» мамандығының типтік оқу жоспарында 032040 – «Еңбек технологиясы және кәсіпкерлік» мамандығының оқу жоспарындағы экономикалық және кәсіпкерлік іс-әрекет негіздері бойынша пәндер енбей қалды. Сонымен қатар, қазіргі кезде жоспарланып отырған жалпы білім беретін мектептің бейіндік оқытуға көшуі, оған керекті мамандар даярлау мәселесі де қолданыстағы Қазақстан

Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті кәсіптік білім беру стандарттарында жеткілікті деңгейде ескерілмеген.

Осы жылдың мамыр айында өткен Астана Форумына қатысушыларының ішінде Ресейдің "Жыл кәсіпкері" атағын иеленген Серікбай Бисекеев те бар. Қазақстанның тумасы осы күні Ресейдің Санкт-Петербург қаласында тұрады. Оның пайымдауынша, Қазақстан Дүниежүзілік сауда ұйымына кіргеннің өзінде, мұндағы жұмысын жемісті жалғастыру үшін кәсіпкерлік курстарын мектеп қабырғасынан бастап енгізу қажет. Серікбай Бисекеевтің айтуынша:

- Егер біз Дүниежүзілік сауда ұйымына жақын аралықта кіретін болсақ, мамандардың біліктілігін қазірден арттыру қажет. Оны жүйелі түрде жүзеге асыру керек. Панелді сессиялар барысында мен өз ұсынысымды айтқан едім. Яғни бұл жұмыс мектеп табалдырығанан басталуы қажет. Ауыл аймақтар да қамтылуы тиіс. Сонда ғана елді-мекендердің де жағдайы жақсарды.

Қорыта айтқанда, білім беру мекемелерінде кәсіпкерлік қызмет негіздеріне оқыту кәзіргі уақыттың талабы десек те болады. Бүгінгі студент, ертеңгі маман немесе кәсіпкер, сондықтан да кәсіпкерліктің қыр-сырларын меңгеріп, еңбек рыногына аяқ басқанда өз орнын табуы керек. Білім ордасының қабырғасында жүріп те, оларға өзінің жақсы көретін кәсібімен айналысуға жағдай жасау қажеттігі айқын. Ол үшін бизнес-инкубатор, бизнес орталықтар ұйымдастыру қажет. (әлемдік тәжірибелерге орай)

Болашақ кәсіпкерлерді даярлау, осыған орай өңірде шағын бизнесті дамыту мақсатында білім беру бағытында белсенді оқытуды жүргізу, экономикалық мамандықтар бойынша қайта даярлау керек:

- өз ісін ашу үшін керекті негізгі базис есебінде экономикалық білім беруді қамтамасыз ету

- маркетинг, менеджмент, қаржылық талдау бойынша тренингтер, семинарлар жүргізу

- халықаралық стандарттарға бағытталған кәзіргі компьютерлік техниканы қолданатын бухгалтерлік есеп жүргізуге үйрету

- бизнес-жоспарлау және стратегиялық жоспарлау бағдарламаларымен жұмыс жасай білуді үйрету

- өз ісін жүргізу мүмкіншілігін анықтау үшін тестілеулер өткізу сияқты іс-шараларды әрбір құзырлы органдар өз деңгейінде орындауына мән берсе, әрине жас түлектер еңбек нарығында сұранысқа ие маман болуы сөзсіз.

Әдебиеттер тізімі

1. Қызылорда облысы 2012 жылы, статистикалық жинақ
2. Кәсіпкерлікті дамытудың теориялық негіздері//подготовка специалистов с использованием современных информационных технологий: сб. Науч. Трудов профессионально-художественного факультета. - караганда: изд-во каргу, 2002. - с. 206-209

С. Т. Тлеубай

СЫНДАРЛЫ ОҚЫТУДАҒЫ МҰҒАЛІМ КӨШБАСШЫЛЫҒЫНЫҢ ДАМУЫ

Мұғалім – ол көшбасшы. Жаңа қоғам мұғалімі – рухани бай, әлеуметтік жетілген, шығармашыл тұлға. Өз ісінің маманы, педагогикалық әдіс-тәсілдердің хас шебері. әрдайым жеке бас дамуына ұмтылатын, болып жатқан заман талабына тез бейімделе алатын жаңа қоғамның дара тұлғасы болу керек. Себебі мұғалім жаңаша ойлайтын, жоғары білімді шығармашыл тұлғаның қалыптасуы мен дамуына жауапты.

Бүгінгі таңдағы білім беру жүйесі ұстаздардан, мамандардан кәсіби біліктілік, икемділік пен ұтқырлықты, сан қырлы шығармашылық қызмет пен өзін-өзі басқару, өзін-өзі ұйымдастыру жағдайындағы біліктілікті қажет етеді. Заман талабы шығармашыл, озық ойлы, жаңа форматтағы көшбасшы ұстаз болу. Бұл педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курсының үшінші (негізгі) деңгей бағдарламасын зерделеу және меңгеруге көмектесетін негізгі материал болып табылады. Бағдарламаның негізгі зерттеушілік идеялары сындарлы оқыту теориясына негізделген сындарлы оқыту теориясына негізделген [1, 17-6]. Сындарлы оқытудың мақсаты – оқушының пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, яғни алған білімін сыныптан тыс жерде, кез-келген жағдайда тиімді пайдалана алуын қамтамасыз ету. Аталған Бағдарламадан күтілетін нәтижелер: оқушылардың қалай оқу керектігін үйренуі, еркін, өзіндік дәлел-үәждерін нанымды жеткізе білуі, ынталы және сенімді сыни пікір көзқарастарының жүйелі дамуы, сандық технологияларда құзырлылық танытатын оқушының қалыптасуы. Оқушының жеке тұлға және әлеуметтік нысан ретіндегі келешегі басты назарға алынады. Оқушы мен мұғалім арасындағы қарым-қатынас түбегейлі өзгерісті талап етеді. Сөйтіп, дәстүрлі оқытудағы оқушы мен шәкірт арасындағы көп жағдайларда оқушы көңілін қанаттандыра бермейтін қалыптасқан заңдылықтар, ұстаз бен шәкір арасындағы серіктестік қарым-қатынасқа ауысады. Бағдарламада көрсетілген тақырыпты ашуда мұғалім оқушылардың білім деңгейін, қабілетін ескеріп, шәкірттерінің санасына жететіндей әдіс тәсілдерді пайдалану кезек күттірмейтін мәселе. Ол үшін дарынымен ерекшеленіп тұрған балаларға, неғұрлым жайлы орта жасайтын және әр баланың даму мүмкіндігінің оқыту жүйесін құруға негіз болатын тиімді әдіс-тәсілдерді басты тірек етіп алу керек. «Баланы білім, ақиқат, ереже мен формулалар қоймасына айналдырмайтын, оны ойлауға үйрететін» [1, 9-6]. технологияны таңдап алу мектеп пен мұғалімнің күзiретiнде, кәсiби шеберлiгiнде. Жаңа әдiстердi, яғни ең тиiмдi тәсiлдердi пайдалану нәтижесiнде оқушының өздiгiнен оқып, түйiндi мәселелердi iрiктеп алуы, өзiне деген сенiмдiлiгiнiң қалыпта-

суы, оқуға деген қызығушылығының артуы, сұрақ қойып, сұрақтарға жауап бере алуы, мәселенің ең негізгі түйінін табуға машықтануы, ақпаратты саралауға, жүйелеуге дағдылануы қамтамсыз етіледі. Міне, үшінші деңгейлі курстың тындаушыларына қойылатын міндет пен талап осы. Үшінші деңгейлі курс негізі – жеті модульмен қамтылған. Олар: оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер, сыни тұрғыдан ойлауға үйрету, оқыту үшін бағалау және оқуды бағалау, оқыту мен оқуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану, талантты және дарынды балаларды оқыту, оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу, оқытуды басқару және көшбасшылық [1, 11.6]. Жалпы осы әдістерді қолдануда оқушы мақсат қоюға үйренсе, бұрынғы алған білімді реттей отырып жаңа ақпаратты игеруге машықтанады, алған білімді салыстырады, саралайды, қорытынды жасайды, топта бірігіп жұмыс жасайды, бір-бірімен тіл табысады, бір келісімге келеді. Мұғалім үшінде өте тиімді оқушы мен мұғалім арасында кең дәрежеде сыйластық болады, оқыту процесіне толық оқушыларды қамтуға мүмкіндік болады, жеке оқушының шығармашылық қабілетін ашуға, алға жетелеуге болады. Оқушы тапсырмаларды біріге отырып шешуіне, біріне - бірі ұғындыру арқылы игерілсе, енді бір тапсырмада бірлесе отырып шешіп, бір келісімге келіп, өзіндік ой мен пікір қалыптастыруға мүмкіндік туғызса, ендігі кезекте жеке жұмыс жасап, оны топ оқушыларын ұғындыру мен жауапкершілік, болжау, шешім қабылдау, жаңа материалды, жаңа оқуды шығармашылық ізденіспен ұштастыра үйлестіре алатын, өзін-өзі бағалау, өзгені бағалау сияқты, өзіндік өмірлік нәтижесіне жауапкершілік сезімі мен көшбасшылығы қалыптасады.

Ұлы ұстаз Ахмет Байтұрсынов «Білім - біліктілікке жеткізер баспалдақ, ал біліктілік - сол білімді іске асыра білу дағдысы» - деп бекер айтпаған. Білім мен ғылымның еліміздің дамуына әсер етуі үшін оқыту мен оқуды одан әрі жетілдіру, оқыту жүйесін заман талабына сай үйлестіре алу міндеті туындауда. Бұл міндеттерді шешу үшін әр мұғалімнің күнделікті ізденісі арқылы барлық жаңалықтармен қайта құру, өзгерістерге батыл жол ашарлық жаңа қарым – қатынасқа өту қажеттігі туындайды. Ұстаз - жас ұрпақтың рухани сәулеткері, қоғам, халық өзінің үміті мол болашағын тапсырғын сенімді өкілі. Олар сол сенімді ақтай отырып, зерделі де зерек, парасатты, ұлттық және адамзаттық құндылықтарды бойына дарытқан тұлғаларды тәрбиелеуде. Қазіргі таңдағы білім беру – өсіп келе жатқан ұрпақтың ақыл-ойы мен дамуының, мәдениетінің деңгейін анықтаушы фактор. Бұл – ерекше жаңалық, заманауи талаптарына сай елеулі бетбұрыс. Жаңа ғасырда білім беру жүйесіне де жаңа тәжірибелер енгізуге керек. Сонда ғана болашақта нәтижелі жұмыс атқарамыз. Сондықтан еліміздің өркендеуі, дамуы болашақ ұрпақтың еншісінде. Мұғалім ең алдымен оқушыға өзін-өзі дамыту мен көшбасшылық қабілетін қалыптастыруға ат салысу

керек. Өйткені бұл тұлғаны ұлттық және әлемдік мәдениетке үйлесуге апаратын жол. Бүкіл дүниежүзіндегі болып жатқан осындай құндылықтардың өзгеруі жаңа ғасырға жас ұрпақты дайындау міндетімен байланысты. Қазіргі уақытта мұғалімдердің біліктілігін арттыру курстары бұрынғы пән бойынша өтетін курстардан өзгеше, себебі Кембридж университетінің білім берудегі тәсілінің теориялық негіздеріне сүйене отырып, біз қазір орта білім беру жүйесінде әлемдік жоғары деңгейге қол жеткізген, білім беру әдістемелері арасында теориялық оқытуға негізделген тәсіл кең тараған жеті модуль аясында оқытып жатырмыз. Аталмыш модульдерді осы уақытқа дейін қолданып келсек те, оны даралап, саралап көрмеппіз. Ал, Кембридж университетінің бағдарламасына сай біз бұл модульдерді зерделеудеміз. Курс арқылы сындарлы оқыту теориясымен танысып, оқушылардың ойлауын дамыту, оқушының пәнді терең түсіну қабілетін, алған білімдерін кез-келген жағдайда жағдаяттан шығуда қолдануға мүмкіндік жасау керек екендігін түсіндік. Жалпы бұл бағдарлама құзырлы мұғалімнің алдына оқушының жан дүниесін жақсы түсіне білу жөнінде міндеттеме қойып отыр. Құзырлы оқытудың маңызды факторы мұғалімнің оқушының тақырыпты өз бетімен меңгеріп, түсініп, бағалай алуы болып табылады [4, 1-апта 4-күн]. Осы орайда Шульманның «Мұғалімнің үш көмекшісі» деп аталған қасиеттерін мұғалім өз бойына сіңірсе, нағыз құзіретті мұғалім болатынына кәміл сенемін. Себебі, «бас, қол, жүрек»-құзырлы мұғалімге тән белгілер болып табылады. [1, 6.б]. Яғни табысты оқыту мен сапалы оқыту тікелей мұғалімнің қолында. «Мектеп жұмысы мен оқушы жетістіктерін өрістетудегі негізгі тұлға-мұғалім»-демекші біз әрдайым ізденісте, оқушыларға қалай оқу керектігін үйретіп, оның ішкі уәжін оятып, сындарлы білім беріп, еңбегіміз осы шәкірттерімізден көшбасшылық көрініп жатса, үмітіміздің ақталғаны деп білеміз. Ұстазға рухани қуат керек болса, сол қуатты шәкірттерімізден аламыз. Осы орайда, білім мен ғылымның еліміздің дамуына әсер етуі үшін оқыту мен оқуды одан әрі жетілдіру, оқыту жүйесін заман талабына сай үйлестіре алу міндеті туындауда. Бұл міндеттерді шешу үшін әр мұғалімнің күнделікті ізденісі арқылы барлық жаңалықтармен қайта құру, өзгерістерге бағыл жол ашарлық жаңа қарым – қатынасқа өту қажеттігі туындайды. Сондықтан мұғалім жаңалық жаршысы, яғни білім берудегі көшбасшы ретінде оқытудың тиімді тәсілдері мен озық тәжірибелерді сараптап білімін жетілдіріп отыруы керек. Қазақтың кемеңгер ұстазы Ахмет Байтұрсынұлы «Елді түзетуді бала оқыту ісін түзетуден бастау керек» деген болатын. Сондықтан да, елімізде қазіргі кезде білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру деңгейіне жетуге ат салысуда. Жасалынып жатқан игі істер мектеп оқушыларының ойлау белсенділігін дамытып, білімі мен біліктерін өмірдің жаңа жағдайына пайдалана білуге үйрету

қажеттілігін туғызады. Ол үшін мұғалім қазіргі білім беру саласында оқытудың жаңа технологияларын меңгермейінше сауатты, «жаңа форматты» көшбасшы мұғалім болуы мүмкін емес. «Бүгінгі күннің көшбасшы мұғалімі қандай болу керек?» деген сұраққа жауап іздеп көретін болсақ, білім берудің ұлттық модуліне көшкен қазіргі мектепке: ойшыл, зертеуші, практикалық үйлестіруді шебер меңгерген, психология-педагогикалық диагностика қоя білетін, мұғалім қажет.

Көшбасшы мұғалім – өсіп келе жатқан жеке тұлғаны жан-жақты дамытушы. Инновациялық білімді дамыту, өзгеріс енгізу, жаңа педагогикалық идеялар мен жаңалықтарды өмірге әкелу. Осы Кембридждік бағдарлама құзырлы мұғалімнің алдына оқушының жан дүниесін жақсы түсіне білу жөнінде нақты міндеттеме қойып отыр. Сыздарлы оқытудың маңызды факторы - мұғалімнің оқушының тақырыптың мәнін өз бетімен меңгеруін түсінуі мен бағалай алуы болып табылады. Мұндай тәсіл бұл үдеріске оқушының өзінің де қатысуын талап етеді. Осылайша, оқушы да өзінің оқуы үшін жауапты болады. Оқушы мұндай жауапкершілікті көбіне сабақ беру барысында көшбасшы мұғалім қалыптастыратын ортада сезініп, қабылдайды. Бұрынғы оқушы тыңдаушы, орындаушы болса, ал қазіргі оқушы – өздігінен білім іздейтін жеке тұлға екендігіне ерекше мән беруіміз керек. Осындай тұлғаны дамыту үшін оқытудың жаңа тәсілдері қажет. Бұл курс барысында мұғалімдер біліктілікті арттырудың мән-жайына қанығып, соңғы заманауи әдіс-тәсілдерді басшылыққа алады. Бағдарламаның негізгі міндеті - мұғалімдерге педагогикалық тәжірибесін жетілдіру мен бағалауға көмектесу. Сондықтан білім беру мен оқытудың қазіргі замандағы әдістері мұғалімнің күнделікті тәжірибесі және кәсіби мәнмәтінімен өзара байланыста қарастырылады. Осы тұрғыда сыни тұрғыдан ойлау әдісін қолдану мұғалімге көп көмегін тигізеді анық. Сабақ барысында оқушылардың сыни тұрғыдан ойлау қабілеттерін жетілдіруге, еркін ойлауға, байқалған, баяндалған мазмұнынан тәуелсіз пайымдамалар жасауға мүмкіндік береді, шығармашылық белсенділігі жоғарлайды, ұжымдық ойласу мен тұжырымдамалар жасауға белсене атсалысу барысында басқару мен көшбасшылық икемділігі қалыптасады. Ұжымдық қорытындыда өз үлесі бар екенін сезініп қуаттана марқаяды, келесі мәселелер түйініне еркін араласады, өз ойын жасқанбай айтуға үйренеді. Бұл әдіс бойынша оқушы мұғалімнің бағыттауымен өз бетімен білімді игеруге, өзара ынтымақтастық қатынас құра отырып, бірін-бірі оқытуға тәрбиелейді. Бағдарламаны тиімді қолдану нәтижесінде оқушылардың өзін-өзі бағалау, сөйлеу, тыңдау қабілеттері артағыны анық. Ал, сыни тұрғыдан ойлау бақылаудың, тәжірибенің, ойлау мен талқылаудың нәтижесінде алынған ақпаратты ойлауға, бағалауға, талдауға және синтездеуге бағытталған.[3, 29.6]. Ал бұл өз кезегінде оқушының жекелеген

мүмкіндіктері мен қабілеттерін ашуға бағытталатындығын өз тәжірибемде байқалады. Зерттеулер нәтижесі бойынша, балаларды диалогпен дәйектер, талқылауға тарту белсенді жүргізілген жағдайда олардың оқуы тиімдірек және зияткерлік жетістіктері жоғары болады. Қажетті дағдылармен және қасиеттермен қаруландыру – көшбасшы мұғалім үшін ынталандырушы күш болып табылады. Күнделікті оқыту процесінде оқушы өзіне, басқаға сын көзбен қарап, баға беруге үйренетінін байқаймыз. Оқушылар алған ақпараттарын, ойларын, өз сөздерімен айта алуға үйренеді. Ал, біз меңгертіп жатқан сындарлы оқытудың мақсаты - оқушының пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, алған білімдерін сыныптан тыс жерде, кез-келген жағдайда көшбасшы бола отырып, тиімді пайдалана білуін қамтамасыз ету. Ал, ол үшін алдымен, мұғалімде көшбасшылық сенімділігі болуы керек, сенім – оның көзқарасын, шешім қабылдауын және іс-әрекетін нығайтады.

Сапалы оқыту - мұғалім бейнесімен танылатын сан алуан элементтер арасындағы байланыс болып табылады, ол өзі белгілі бір деңгейде тәуелді жағдайлар жасалынған кезде жүзеге асырылады. Мұғалім тұлғасының дамуына, қабілетінің артып, көшбасшы болуына бағдарлама идеяларының ерекше ықпал ететіні сөзсіз.

Тренер ретінде өз іс-тәжірибеме енгізген өзгерістерді қорытындылай келе оқытуда осындай жаңа әдіс-тәсілдерді, тиімді өзгерістерді қолданғанда келесі мәселелер шешіледі деген ойдамын: балалардың дарындылығын, немесе қызығатын бағытын анықтай отырып, қалай оқу керектігін тиімді тәсілдермен үйрету, кез-келген мазмұнды әр қырынан терең талдау, сыни ойлана отырып дұрыс болжам жасау, бір-бірінің пікірін тыңдауға және өз ойларын дәлелдей білуге үйрету және үйрену. Кембриджік бағдарлама еліміздегі мектептердегі оқыту үдерісінің мазмұндық болмысын жаңа әдіснамалық тұрғыдан өзгертудің жолдарын үйретеді және ол өзгеріс бірінші өзімізден басталды деп санаймын. Бұл III деңгейлі курстың осыған дейінгі басқа курстардан өзгешелігі де осында. Ендеше, оқушы тұлғасының дамуына, қабілетінің артуына бағдарлама идеяларының ерекше ықпал ететіні сөзсіз және оқыту мен оқудың әрбір жаңа әдіс – тәсілінің ұстаздар үшін маңызы өте зор. Я.А.Коменскийдің «Сен ешбір жаңа нәрсе меңгермеген және өзіңнің біліміңе ештеңе қоспаған осынау күнді немесе сағатты бақытсыз сана» деген нақылы мен Филлердің «Бойыңда білімің бар екен, одан басқаларға өз шырақтарын жағып алардай жағдай туғыз» деген қағидаларын бүгінгі күннің жаңашыл, жана форматты мұғалімдеріне арналған қағида екені сөзсіз. Мұғалім – мектептің негізін қалаушы, ал мұғалімнің рухани ішкі жан – дүниесі өзгерген кезден бастап, мектеп те түгелдей өзгеріске енетіні сөзсіз. Ал мектепте, сабақта көшбасшы мұғалім жүрген жерінде кез-келген жаңалықты біліп, бірінші өзі үйреніп алуға тырысады. Мұндай көш-

басшы мұғалімдер ұжымдағы өз командаларын әрқашан өзі жаттықтырып отырады және өзінен де басқа көшбасшыларды даярлап, олармен өз тәжірибесін бөлісіп отырады. Көшбасшының іс-әрекетіне қарап, ұжым жұмыс жасауға ынталанып, өз міндеттерін үлкен қызығушылықпен орындайды және бір-бірімен ой бөлісіп отырады.

Мұғалімнің құзыреттілігі оның көшбасшылығынан байқалады. Өзінің әріптестері мен айналасындағыларға әсер ету үшін белсенділігі, білімділігі, оқушыларын талапқа сай оқытуы оның кәсіби өсуі болып табылады. «Мен неге өзгеруім керек?» деген сұрақты қоғам талабы ретінде қарап, бағдарламаның тамаша идеяларын таратуға үнемі өзін-өзі дамытып отыруға тиіс. Осы деңгейлік курс өткізу барысында мұғалімдер ұстанымының өзгеріп, шешім қабылдауда өзіне деген сенімдерінің артқаны байқалады. Өздеріне деген сенімі олардың іс-әрекеттерін нығайтады. Курс сабақтарынан кейінгі рефлексияларда өзгеруге деген ұмтылыстары айқын сезіледі. Сондықтан да үшінші деңгейлі курстың мұғалім тұлғасының дамуына ықпалы зор болып отыр.

Мұғалім мен оқушы көшбасшылығы – мұғалім жеті модульді тиімді пайдаланып, нәтижеге қол жеткізе ала – мұғалімнің көшбасшылығы, ал оқушыларда топқа бөлінгеннен кейін-ақ көшбасшы көрінеді, топта айрықша белсенділік танытқан оқушы-көшбасшы, ол әдетте басқа оқушыға барынша көмектесіп, соған жауап бергізуге тырысады, өйткені ол өзін емес, сыныптастары мен топты алға сүйрейді. Сөзімді қорытындылай отырып, мұғалімдер қауымына ең алдымен сенім – қабілетіңізді, күш-жігеріңізді, бағалай біліңіздер дегім келеді.

Әдебиеттер:

- [1] Мұғалімге арналған нұсқаулық. Үшінші (негізгі) деңгей, үшінші басылым.
- [2] Тренерге арналған нұсқаулық. Үшінші негізгі деңгей.
- [3] Мерсейтова С. Оқыту ізденіс ретінде және ізденіс оқыту ретінде. Қарағанды, 2011
- [4] Құндылықтар, ұстаным және тәжірибедегі іс-әрекет, Таратпа материал 1-апта, 4-күн.

Ж. Б. Тойымбекова

СЫНИ ТҮРҒЫДАН ОЙЛАУҒА ҮЙРЕТУ

Қазақстандық білім беру жүйесіне Кембридж университетінің сындарлы оқыту теориясының енгізілуі игілікті істердің бірі болуда. Осыған орай 3 (базалық) деңгей курс Бағдарламасы бойынша кәсіби біліктілігін жетілдіру мақсатында келген мұғалімдердің қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін серіктестік қарым-қатынаста жүйелі жұмыс түрлері орындалу үстінде.

Тыңдаушылармен жүргізілген әрбір тренингте оқытушы емес, бағыттаушы ретінде қарау қажеттігін естен шығармадық. Мұғалім-

дердің дәйектеу дағдыларын шынықтырып, өзін-өзі реттей алуға, сыни тұрғыдан ой қозғай білуге жетеледік. Бірте-бірте мұғалімдер де зерттеушілер Чиксентмихай «өзіндік мақсат», Райан мен Деки «ішкі уәж» (1. 34 б.) деп атаған қасиеттерді бойларына қалыптастыруы керек екенін, берілген тапсырманы дер кезінде саралау әрі зерделеу арқылы нәтижеге қол жеткізуге болатынын ұғынды.

Курстың кез-келген сабағы әдеттегідей ынтымақтастық қарым-қатынас орнату үшін психологиялық тренинг өткізуден басталды. Топтық жұмыс арқылы дамытылатын қатынас, өзін-өзі көрсете білу, басқаларды қолдау, қадағалау және басқалар туралы хабардар болу тұлғаралық іскерлікке жетеледі. Бірлескен оқудың әрі ұжыммен жұмыс жасаудың маңыздылығын, өзара қарым-қатынасқа түсе білуге, тындауға, ой қосуға, бірлікке, алға ұмтылуға үйрететінін білді. «Ынтымақтастық оқыту жағдайында білім алушылар түрлі көзқарастағы пікірлерді естіп, өздерінің идеяларын дұрыс қалыптастыруды және оны қорғай білуді үйренетіндіктен, олардың алдына әлеуметтік, сондай-ақ эмоционалды тапсырмалар қойылады. Сол арқылы, білім алушылар өздерінің ұғым-түсініктерін қалыптастырып, және де оқулықта ұсынылған түсініктерге немесе сарапшылардың пікірлеріне ғана сенуден бас тартуды үйрене бастайды. Яғни, ынтымақтастық оқыту барысында білім алушылар құрбы-құрдастарымен қарым-қатынасқа түсуге, өз пікірлерін айтуға және оны қорғауға мүмкіндік алады» деген ой-пікірлерді ескере отырып, мұғалімдер топтық әрекет барысында тақырыптың тез арада меңгеріліп, нәтиже өзара келісіммен шығарылатынын түсінді (4. 2).

Бағдарлама идеясын жүзеге асыру барысында *оқыту дегеніміз не? Ол қалай жүзеге асады? Балалар қалай оқытылады?* - деген сауалдар төңірегінде шағын топтарға ой түрткі салу арқылы оқытуға деген көзқарастар анықталды. Мұғалім бойында болатын «үш көмекші» - «бас - кәсіби түсінік, қол - оқытудың тәжірибелік дағдылары, жүрек - кәсіби тұтастық» қасиеттері туралы мағлұматтар да тілге тиек етілді (1. 8-9). Бұл ойды ұғынған мұғалімдер қазақтың ұлы ақыны Абай өлеңі мен қара сөздеріндегі «Үш-ақ нәрсе адамның қасиеті: ыстық қайрат, нұрлы ақыл, жылы жүрек» философиялық ойларымен үндесетіндігіне де көз жеткізіп, өздерінің ой-пікірлерімен түйіндеді. Аталған қасиеттер мұғалім бойында болған жағдайда ғана оқыту сапалы болатынын түйсінді. Жүйелі құрылған сабақ шығармашылық жұмысқа толы болып, тындаушыларды толық қанағаттандырды. Мұғалімдер өзара әрекеттесу арқылы адамдардың қалай оқитынын түсінуде «теориялық экспедициялармен» - когнитивті, эмоциялық, әлеуметтік психологиялармен бетпе-бет келді.

Курстан курсқа өткен сайын *Сабақты қайтсек тиімді өткізуге болады?* деген сұрақ төңірегінде ойлана келе, сабақта берілетін сұрақтарға қандай да бір өзгерістер енгізу, идеясын екінші біреумен

бөлісуді қалайтын тыңдаушылардың қабілетін одан әрі ашу, ынтасын арттыру, серіктестерімен ой бөлісуге тарту қажеттігін іздестірдім. «Диалог сабақ барысында әрбір оқушының қызығушылығын арттыратындығын, сонымен қатар олардың білім деңгейінің өсуіне ықпал жасайтындығын кез-келген интербелсенді әрекетте, құрбы-құрдастарымен жүргізілген жұмыста да балалардың оқуына және танымдық дамуына әсер етеді», «сұрақ қою маңызды дағдылардың бірі болып табылатындығын және де оқушылардың оқуына демеу, қолдау көрсетіп, оны жақсарту және кеңейте алады» (1.39) деп, әрине, зерттеушілердің бұл пікірлерін ескеріп, интерактивті қарым-қатынас және өзара әрекетке түсу барысында мұғалімдер оқушылардың оқуы сұрақ қою техникасын өзгерткенде жақсартатынын, сыныптағы белсенді іс-қимылдың нәтижелі іске бастайтынын ұғынды.

Оқытудың белсенді әдіс-тәсілдерін «Жұптас, ойлан, бөліс», «Тындап отырған үштік», «Еркін талқылау», «Жиксо-1», «Жұптық әңгімені» тиімді қолдану арқылы әр түрлі мамандықтағы мұғалімдерді ынталандыра отырып әңгімелесуге, талқылау құралдары арқылы өзіндік көзқарас қалыптастыруға әкелдік. Мұғалімдерді ынталандыру үшін тірек сөздер, бейнелі суреттер және «Әріптер сыры» арқылы «миға шабуыл» жасалып та отырылды (2.76). Жұптық, топтық әрекеттегі белсенді жұмыс сыни ойлау арқылы диалог құруға жалғасты. Мұғалімдер сұхбаттасу кезінде өзара серіктестік орта құрып, әлеуметтік іс-қимылда оралымды сөздерді дұрыс қолданып, ойларын бедерлі тілмен жеткізе білді. Сұрақты талғампаздықпен қою, сауалға сәйкес ой-танымын таныту, дауыс ырғағын сақтау, мәнерлі сөйлеу, сөз құрылымына мән беру және естілген мәліметтерді жүйелі жазу талаптарын да естен шығармады. Нәтижесінде мұғалімдер тақырып бойынша бір-бірімен диалог құрып, сұхбатқа түсе алатындығын көрсетті. Мұғалімдер өзара сұхбаттасуға түсуде *менің ойымша, сіздің пікіріңізге келісе отырып, ойыңыз дұрыс, бірақ...* тәрізді тілдік оралымдарды орынды қолдана білудің сындарлы ой қорытуға жетелейтінін ұғынды.

Сыни тұрғыдан ойлаудың кейбір аспектілерін талдау, жинақтау, бағалай білу мақсатына жету үшін оқу және жазу әрекеттері арқылы мұғалімдерді ой қозғау мен ойды жинақтау арқылы ой түрткі жасауға, визуалды және ауызша айғақтар бойынша ақпараттарды іріктей отырып, жобалау және болжау жасай білуге жетелейтін әрі өзара талқылауға түсіретін жұмыстар да жүргізілді (3. 1-2).

«...күннен-күнге қолжетімділік артып келе жатқан анағұрлым кең коммуникациялық үдерістерге тиімді және ойдағыдай қатысуға мүмкіндік беретін сыни тұрғыдан ойлау мен зерттеу дағдыларын дамытуы керек» (1.51) деген зерттеуші пікірін ескере отырып, «Оқытуда сыни тұрғыдан ойлауды дамыту» тақырыбындағы сабақ мақсатына жету үшін де шағын топтармен көзбен көретін айғақтар негізінде сыни ойлауға арналған тапсырмаларды орындату барысында «Бұл суретт-

ерді қай санаттары бойынша сұрыптар едіңіздер? Іріктеліп алынған материалдар қай дәуір, қай ғасыр, қай өңірге жататынын қалай анықтауға болады деп ойлайсыздар?» деген сауалдар арқылы айғақтарды сұрыптауға, талдауға жетеледік. «Бұл фотосуреттерді жасаған кім? Ол қашан және қай уақытта салынған?» сұрақтары бойынша мұғалімдер арасында өзара қызу талқылау жүргізілді. Соның нәтижесінде мұғалімдердің ойлауы мен тіл байлықтарын арттыру мақсатында *қадағалау* «Біз нені көре аламыз?», *проблеманы шешетін* «Осы көліктің түрін кім және қандай мақсаттар үшін пайдалануы мүмкін?», *аналитикалық* «Фотосурет қашан түсірілген немесе картина қашан салынған және неліктен?», *ерекишеленетін* «Осы фотосурет қандай типке жатады?» сұрақтар арқылы жазбалар жасалды. Көзбен шолатын және ауызша айғақтардың артықшылығы мен ұқсастықтары салыстырылды. Жорамал жасауға бағытталған қиял-ғажайып сұрақтар *Егер ұшақ әр адамның жеке көлігі болса, не болар еді? Егер ауада саяхат жасау ойлап шығарылса, сіздің кім болғыңыз келеді? Менің өмірімде немесе алдағы 100 жыл ішінде не өзгерер еді? Егер Жерде мұнай қоры таусылса, не болар еді? Егер қолөнер жасауға қажетті шикізат азайса, не істер едіңіздер? Тығырықтан шығудың жолы не деп ойлайсыздар?* тәрізді сұрақтар бойынша мұғалімдер пікірлерін ортаға салды. Болашаққа көз жүгірте отырып, «» өзіндік ой қорытулар жасады. Сабактың әр кезеңіндегі орындалған іс-қимылдан кейін өзін-өзі және өзара бағалау әрекетін жүзеге асырып отырды. Құнды ой-пікірлерді, сыни көзқарастарды бағалай білді. Жалпы сұрақ қою, жауап алу дағдыларын жетілдірудің қаншалықты маңызды екенін өзара іс-қимылға түсу барысында танып-білді.

Тренингтің әр кезеңіндегі тапсырмадан кейін ойды жинақтау және бағалау мақсатындағы рефлексия алға қойған мақсатқа жетуге, мұғалімдерді сыни тұрғыдан ойлаудың дағдыларын: бақылау, талдау, қорытынды, интерпретацияны дамытуына ықпал жасады. Мұғалімдердің кері байланыс, «Алты ойлау қалпағы», «Екі жүлдыз, бір тілек», «Қосу, алу, қызықты», «Білемін, үйрендім, білгім келеді», «Бір минутты эссе», «Бір сурет, 5 сөз» әрекеттеріндегі пікірлері бойынша оқытудың нәтижелі болатындығы анықталды. Сабактың мақсаты сыни тұрғыдан ойлауды дамыту болса, бұл мұғалімдердің осы бағытта орындаған түрлі жұмыстарынан, өзара пікіралмасуынан, өзіндік көзқарас-пікірлерін қызу түрде ортаға салуынан айқын көрініс тапты. Мұғалімдердің оқу үдерісінен жағымды эмоция алғаны жүздерінен, аудиториядағы көңілді, жайлы ахуалдан байқалды. Ой еркіндігі сақталды. Әрбір тапсырманы орындауда мұғалімдер ізденушілік, зерттеушілік әрекеттерге ерекше бір ынтамен қатысты. Әрине, бұл жұмыс түрлері – диалог арқылы сыни тұрғыдан ойлау, ашық сұрақ қою, ой әрекетінің жоғары деңгейіне жету, «...зерттеушілік әңгіме ақпарат турлы ұсыныстар жайында күмән туып, қарсы дау айтылып, негізделген дәлел мен сыни тұрғыдан ойлау арқылы

жалғасады» (1.52), - деген ойлармен сабақтасты. Сыни ойлауды дамытудың тиімділігінен мұғалімдерде бір-бірінің пікірін тындау, бір-біріне құрметпен қарап, сыйлауы және өзін тұлға ретінде тануға жол ашуы, серіктестерінің ойын тындап, проблеманы шешу жолдарын іздей отырып, қиындықты шешуге көмектесуі, белсенді шығармашылықтағы ойлаудың негізі қаланатыны байқалды.

Сыни тұрғыдан ойлау сұрақ қоюдың, дәлелдеудің: айтқандарын негіздеуге және өзіміздің өмірлік тәжірибемізге қарай оны тәртіпке келтіріп, мәнін құруға әзірлік; күн ілгері кесіп-пішіп қоюға ұмтылмай, сұрақ қою, тапсырма беру және басқалардың идеяларын сыни бағалау; басқалардың өзіңнің пікіріңді сыни бағалауына және өз пікіріңнің қате болуына ашық болу; идеяларды сынау және «шындықты» іздеу сынды басты дағдыларын және жоғарыда аталған қабілеттерді дамытуды көздейді.

Ойымды қорытындылайтын болсам, тәжірибе көрсеткендей сыни тұрғыдан ойлайтын «жаңа үлгідегі» мұғалімдер үнемі белсенді әрекет жасайды, олар сұрақ қойып, дәлелдерді талдайды, мағынаны анықтау үшін саналы түрде стратегиялар қолданады. Ауызша, жазбаша, көзбен шолу дәлелдеріне сенімсіздікпен қарай отырып, ой қорытады, мұндай адамдар жаңашыл идеялар мен келешекке ашық болады

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Мұғалімге арналған нұсқаулық. 3-басыл., 2012 ж., 8-9, 34, 39, 49-54 б.
2. Мирсеитова С. Оқыту ізденіс ретінде және ізденіс оқыту ретінде. 76 б.
3. Кларк Дж. Г. Использование визуальных организаторов для фокусирования на мышлении (Перевод - Е. Н. Волков, 2009)
4. www.cpm.kz, Білім беру порталы, 1-апта, 1-күн материалд., 2 б.

М. А. Умаралиева, С. Х. Амандыкова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В настоящее время в нашей республике происходят серьезные изменения всей системы образования. Безусловно, что одним из факторов, обусловивших процессы реорганизации вузовской (в частности) модели образования, являются процессы глобализации, затронувшие практически все аспекты нашей жизни и информатизации образовательного процесса, связанных с современными компьютерными технологиями. Также это обусловлено движением в сторону инновационной личностно-развивающей парадигмы образования, необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала человека для созидательной деятельности во всех сферах жизни.

Появление более прогрессивных концепций, знакомство с передовым опытом стран, лидирующих на рынке образовательных услуг (прежде всего США и Великобритания) и разработка на этой базе национальной, казахстанской модели образования направлена на решение проблемы востребованности в условиях рыночной экономики будущего специалиста – выпускника ВУЗа, вопроса эффективности полученных знаний специалиста. И последнее - это умение приспособления в быстро меняющихся экономических и геополитических условиях своей профессиональной квалификации к новым требованиям и условиям времени.

Из числа современных научных подходов наиболее популярными и получившими высокое мировое признание, являются Кембриджские подходы к преподаванию, основанные на конструктивистских теориях [1, 5]. Данная теория базируется на утверждении, что развитие мышления учащихся происходит в условиях взаимодействия имеющихся знаний с новыми, либо со знаниями, полученными на занятиях из различных источников: от преподавателя, сверстников, из учебников. Большинство сторонников этой теории считают, что подходы в преподавании, основанные на передаче готовых знаний, не способствуют ни успешному их усвоению, ни развитию глубокого их понимания, ни взаимодействию с уже имеющимися.

Знания, приобретенные посредством «традиционной» методики преподавания, основанной на трансляции готовых знаний, не могут быть эффективно интегрированы с имеющейся базой знаний, и, следовательно, в данной ситуации имеет место только механически запоминающееся, поверхностное обучение. Получаемая подобным методом информация может быть успешно продемонстрирована на экзаменах, но она не усваивается прочно учащимися, малополезна после завершения ее изучения и не используется в жизненных ситуациях. Цель данной теории состоит в том, чтобы развить глубокое понимание предмета учащимися, обеспечив использование и применение знаний вне аудитории [1, 5].

Важным аспектом деятельности преподавателя является стремление понять, как отдельными учащимися постигается тема, осознать необходимость работы с учащимися в целях улучшения или реконструкции их понимания, а также – осознание того, что отдельными учащимися восприятие темы может происходить довольно уникальным способом. Согласно вышеуказанной теории, одним из основных путей решения проблемы совершенствования подготовки студентов в современном вузе является внедрение интерактивных форм обучения, так как в условиях развивающего обучения необходимо обеспечить максимальную активность самого учащегося в процессе формирования ключевых компетенций, ведь последние формируются лишь в опыте собственной деятельности.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление взаимодействия между студентами – умение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова;
- формирование у обучающихся мнения и отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

Интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении. Преподавателю теперь недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории. Необходимо несколько иначе подходить к современному учебному процессу.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность и навыки взаимодействия, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивное обучение подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. При использовании интерактивной стратегии роль преподавателя резко меняется – перестает быть центральной. Он лишь регулирует учебно-воспитательный процесс и занимается его общей организацией, определяет общее направление (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах), контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений. При этом у учащихся появляются дополнительные источники информации – книги, словари, энциклопедии, сборники законов, поисковые компьютерные программы. Они также обращаются к социальному опыту – своему и своих товарищей, при этом необходимо вступать в коммуникацию друг

с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, а при необходимости идти на компромиссы. При этом важно, чтобы в работе группы были задействованы все ее члены, не было подавления инициативы или возложение ответственности на одного или нескольких лидеров. Также для интерактивных методик важно, чтобы между заданиями групп существовала взаимозависимость, а результаты их работы дополняли друг друга. На схеме показано, что воздействие преподавателя не прямое, а опосредованное. Студенты чаще вступают в контакт друг с другом, а взрослые должны заботиться о направлении их усилий для достижения положительного результата, консультировать и помогать в организации рефлексии.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактивное обучение исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия. Главной отличительной чертой интерактивных методов обучения является инициативность студентов в образовательном процессе, которую стимулирует педагог из позиции партнера-помощника [2, 5].

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных методов, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания, работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты;
- интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «студент в роли преподавателя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, Сократический диалог);
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию»), проективные техники, «Один – вдвоем – все вме-

сте», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, круглый стол);

- разрешение проблем, case-study - анализ определенных ситуаций («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Лестницы и змейки»).

К интерактивным методам могут быть отнесены следующие:

- дискуссия;
- эвристическая беседа;
- «мозговой штурм»;
- ролевые, «деловые» игры;
- тренинги;
- кейс-метод;
- метод проектов;
- исследовательский метод;
- групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д.

Наиболее приемлемыми методами формирования основных компетенций являются *метод проектов* и *исследовательский метод*. Первый метод способствует развитию познавательных навыков студентов, умения самостоятельно мыслить, выявлять и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. Вторым методом дает возможность понять ход научного исследования, различной трактовки полученных данных и нахождения правильной, соответствующей реальности, точки зрения.

Интерактивные методы обучения помогут решить следующие проблемы:

- формирование у обучающихся интереса к дисциплине;
- оптимальное усвоение рабочего материала;
- развитие интеллектуальной самостоятельности, поскольку студентам необходимо индивидуально искать пути и варианты решения проблемы;
- обучение работе в команде, терпимости к чужой точке зрения;
- обучение уважению права каждого на собственное мнение, его достоинства;
- установление взаимодействия между учащимися;
- формирование у студентов мнений, отношений, профессиональных и жизненных навыков.

Существуют принципы работы на интерактивном занятии:

- занятие – не лекция, а общая работа;
- суммарный опыт группы больше опыта преподавателя;
- все участники равны независимо от возраста, социального статуса, опыта, места работы;

- каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу;
- нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея);
- все сказанное на занятии – не руководство к действию, а информация к размышлению.

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

Таким образом, реорганизация системы высшего образования в республике предполагает как стартовую основу перехода к таким методам обучения, которые основаны на конструктивистском, оперативном подходе, вместо традиционного линейного подхода, когда в процессе обучения знания давались впрок (по принципу – чем больше, тем лучше).

И этот парадигмальный сдвиг в системе вузовского образования в республике, подразумевающий внедрение современных педагогических технологий, уже имеет место. Современное образование должно соответствовать реальным потребностям и международным стандартам.

Использованная литература

1. Руководство для учителя: www.cpm.kz
2. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения [Текст]/ В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005, - 474 с.
3. Наука в образовании: Электронное научное издание [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://technomag.edu.ru/rub/20155/index.html>.

М. У. Успанова, А. С. Кусаинов

ҒЫЛЫМИ-ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕ – ҚҰРАСТЫРУШЫЛЫҚ ЖҰМЫСТАРДЫҢ НЕГІЗІНДЕ ӘР САЛАЛЫ САЯСАТТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ЕРЕКШЕЛІГІ

Мекеменің әрсалалы саясаты қызмет көрсету саласын жетілдірудегі өндіріс саласындағы үстірт шешімдермен тиімділікті арттыру және сауда орындарына жаңа қызмет тәсілімен шығу, немесе сұраны-

стың болмауына байланысты одан кетудегі жинақталған үстірт шешімдерді қарастырады.

Әрсалалы саясаттың мақсаты өнімді жақсарту, саудалауға шығарылған өнімнің өндіру бағдарламасын жаңарту, тиімді әр салалықты қалыптастыруға қажетті шешім қабылдауға, бәсекеге қабілетті қызмет көрсете алу, өнім белгілері, қызмет көрсету аясы және реттеп салынуы саласындағы жұмыс атқаруы болып табылады.

Әрсалалы саясатты жоспарлау және іске асыру жоқ дегенде мына шарттарды ұстауды талап етеді: жақын болашақта қызмет көрсету мақсатын анық болжай білу, нәтижесіне сүйенген саудадағы сұраныстың талабы, қызмет көрсету сапасы және саудадағы мекеме басшылығының мүмкіндік пен қор туралы сол сәттегі және келешек туралы ұғымы. Сауда орындарында немесе өнімін өндіруде түрлі өзгертілген өнімдер мен ұқсас өнімдер бұрыннан белгілі бір мақсатта сатылса, енді оның пайдалану аясы кеңейтіледі.

Сұранысты қамтамасыз ету үшін тұтыну тауарлары байқалатын және байқалмайтын үйлесімдерді ұштастыруы шарт.

«Жаңа тауар» сөзінің мағынасында үш түсінік бар:

1) «Жаңа» түсінігіне кез келген жаңадан өндірілген сөз жатады. Бұл жерде жаңа ұғымы сапалық мәнге ие емес, тек уақыт жағынан жаңа.

2) Талапқа сай бұрынғы өзіне ұқсас тауарлардан ерекшеленіп тұратын жаңа түр. Бұл өзгерген тауар жаңа материалдық шығындарды, шикізатты, технологияны, түр-тұлғасын өзгертуді тудырады.

3) Жаңа тауарға тән нұсқа тек біржақты белгісіне ғана емес, оның әр түрлі қасиеттерінің жиынтығына байланысты.

- Сыртқы түр-тұлғасының бұрынғыдан ерекшелігі;
- Тұтыну сапасының жетілдіруге байланысты өзгеруі;

- Қолдану аясының кеңеюіне байланысты тұтынудың жаңа деңгейге көтерілуі;

- Бұрын өзіне ұқсас тауардың болмауы, мүлде жаңа тауар атына ие болу.

Жаңа өнім деп - алғаш өндіріс орны жаппай және көп мөлшерде өндіруді жолға қойған өнім түрін айтады. Оны жоспарлау мен өндіру ГОСТ қа сай болуы шарт. Мұндай жағдайда әңгіме оның игерілген уақытымен есептеледі[1, 21].

Жаңа зат - деп тұтынуға ұсынылған, бұрынғы өзіне ұқсас заттардан сапасы жоғары, әрі сұранысы да артық жаңа тауарды айтады. Осы айтылған ерекшеліктер арқылы затты жаңа деп қарастырады. Мұндай жағдайда жаңа тауарға жаңа сапа, жаңа талап, тұтынушылар сынына төтеп беруі керек[2, 45].

Ол үшін жаңа тауарды тұтынушылардың ықпалына бөлену мақсатында заттың қасиеттері мен басқа да мәліметтері, мөлшерлері, өлшемі жарнамалануы қажет.

Бұрынғы тауарды жетілдірудің мақсаты компанияның жаңа моделі, стилі, түсі жаңа сату бағасын қамтиды. Аздаған жаңарту - ол бұрын сатылуда болған, бірақ жетілдірілген ескі тауарды айтады.

Түбіртегімен жаңарту - ол бұрын сатуға шықпаған, басқа фирмаларда өндірілмеген тауарлар. Оларды өндіру уақыт тезіне шыдамды, үздіксіз табыс әкелуге есептелген тәуекелге бас тігу. Мұндай зат өндіретін фирмалармен бәсекеге түсуі заңдылық. Сондықтан өз тауарларының артықшылығын көрсете білу шарт.

Мұндай жағдайда бәсекелестер бір бағытта параллель жылжып бара жатқандай суреттеуге болады. Дегенмен заттың техникалық мінездемесінің артықшылығы жаңа технологияларды тез игеруге, шыққан шығынның мөлшерін және НИОКР (ғылыми-зерттеу және тәжірибе жұмыстары) тікелей байланысты. Шығын мен НИОКР арасындағы байланыс және жаңа тауардың жетілуі S тәрізді доғадан өтеді. Басында алға басу баяу, содан тезірек, ақырында бірқалыпты ырғаққа көшеді де, әбден сынақтан өткен талапқа сай технологиясы пайда болады. Бұдан кейбір фирмалардың тауары бәсекеге шыдамай саудадан шығып қалып жатады. Оның себебі, олар өз шамасын мүмкіндіктерінен жоғары қойып, техникалық жабдықтауға аз көңіл бөлгендіктен алға баса алмай қалады. Егер бәсекеге төтеп берген фирмалар немесе мекемелер сапасы үнемі жақсартылған тауарларды саудаға шығарып отырса, тұтынушылар олардың айырмасына көңіл бөлмейді. Мұндай жағдай конвергенция деп аталады. Ақырында дифференцирленбеген салыстырмалы тауарлар базары қалыптасады. Ол дегеніміз әркім өзі ұнатқан заттарды тұтынады. Біреуге суреті, біреуге бағасы, біреуге аты ұнауы мүмкін. Бұл дегеніміз бәсекеге қабілеттілікті үнемі назарда ұстап, алғы шептен көріну үшін тауарға қосымша тетіктер енгізіп, тұтытуда ыңғайлы болуын қамтамасыз ету керек. Әр салалы саясаттың тағы бір бағыты инновация(жаңарту) жетілдіру, ескі тауарды өндіруді тоқтату мәселесін жоғарыдан шешуді ұсынады.

Жаңарту ол тауарды қайта жасау, саудаға мүлдем жаңа тауар шығаруды қамтамасыз ету.

Жаңартудың бірнеше анықтамасы бар [3, 5]:

- Ғылыми жетістіктің табысы мен тәжірибеден өткен жаңа техниканы енгізу;
- Тауарды жаңарту-үздіксіз жетілдіру процесі (жаңарту, өзгертуі т.б)

Бір сөзбен айтқанда инновация (жаңарту) дегеніміз мүлдем жаңа заттың саудаға шығуы.

Жаңарту әрекеті дегеніміз - мекеменің қол жеткізген табыстарын (білім, тәжірибе, технология, жарақтану т.б) іске асыру. Жаңа сапалы тауар алуға бағытталған, жаңа сапаға қол жеткізген әрекеттер жиынтығы. Өндіріс орындарында жаңарту үнемі болмаса, онда мекеме құлдырауға ұшырайды. Бір фирманың үнемі алда жүруі мүмкін емес.

Тіпті кейде, кейбір фирмалардың көшбасшылықты алмастырып, қолдан жасау, тиімді нәтиже береді. Бұл әдіс бәсекелестікті тудырып, тәжірибе алмасуға итермелейді.

Мекеменің жұмысын белсендірудің бір-бірімен байланысқан шарттары бар:

- Мекеменің белгілі бір тауармен сауда жасағанда кіріс болмайтынын сезіну;

- Саудадағы өнімнің белгіленген шегін үнемі қамтамасыз етуге ұмтылу;

- Ескірген өнімнің қолданыстан шыға бастауын мекеме басшыларының сезінуі;

- Басқа фирмалардан бұрын тез жаңарту, технологиясын өзгерту қажет екеніне басшыларды итермелеу;

- Бәсекелестердің жаңа тауар өндіру технологияларындағы қадамдарын байқау;

- Жоғары бәсекелестік тудырып, мүлдем жаңа сапаға ие болған өнімдерді өндіруге мүмкіндік берген маңызды құрылғылар мен жаңалықтар;

- Қолданылған мүлдем жаңа шикізаттардың сапасы мен сапасы мен құнына байланысты өндірілген өнім;

- Тиімділік тұрғысынан алынғандағы тауардың айтарлықтай өзгеруі;

- Тұтынушылардың жаңа сұранысын қанағаттандыру;

- Тұтынушылардың өнімді салыстырмалы түрде таңдауы;

- Шикізатпен қамтамасыз етушілердің өнімдерін салыстыру арқылы таңдау мемлекеттік қоршаған ортаны қорғаушылардың жаңа қауіпсіз материалдарды қолдануды мәжбірлеуі т.б;

Мүлдем жаңа тауар өндіруде жаңарту жақсы нәтиже бере бермейтін жағдайлар да болады. Сол үшін теория жүзінде де, іс жүзінде де үш дәрежелі жаңарту айырмасы бар:

- үздік-үздік жаңарту (инновация);

- үздіксіз қозғалмалы жаңарту;

- үздіксіз жаңарту.

Үздік-үздік жаңарту жеткілікті дәрежеде төңкерісті болып, тұтынушыларға ерекше әсер етеді. Бұрын қажеттілікті қанағаттандыра алмаған тауарлар енді сұранысқа ие болады.

Үздіксіз қозғалмалы жаңарту - бұрынғы белгіленген тұтыну жолын өзгерте алмайды. Ұзақ уақыт кіріс әкелген әдіс тәуекелге жол бермейді.

Үздіксіз жаңарту тұтынуға ешқандай жаңалық әкелмейді. Тек қана тауар жетілдіріледі және қызмет көрсету жақсарады. Бұдан шығатын қорытынды ұзақ уақыт кіріс әкеледі және алғашқы екі әдіске қарағанда тәуекелі шамалы.

Жаңа затты (тауар) жобалау тың ойдан басталады. Ізденістер үздіксіз жүргізілуі қажет, болмаса тың ой көп болуы мүмкін, бірақ, іске асыру үшін әрекет жеткіліксіз болса, ол іске аспайды. Сондықтан көп тың ойдан таңдап, бір бағытта ғана әрекет ету абзал.

Тың ойды іріктеп алудың алғашқы қадамы[4, 53]

Тауарды таңдаудағы алдын ала шамалау

Сыртқы бақылаусыз бағыт	Сыртқы ортадағы бағытқа ықпал ету	Қатаң бақылаудағы-шешімдер
Авторлық құқық пен патент және сауда маркасын алуға бола ма?	Сауда орындарының өлшемі? Өсудің арақатынасы және тауардың қажеттілігінің ұзақтығы?	<u>Тауар</u> Тұтынушылардың жаңа талаптарын қанағаттандыра ала ма?
Биліктегілердің көзқарасы..	-Тұтынушылар. Сатып алу себебі? Тұтынушылар тауарды неге пайдаланады? Қашан және немен?	Бұрынғы тауарды алмастыра ала ма? Жаңа түр жасай ала ма? Орналастыру жүйесін жетілдірген бе? Қолданып жүрген технология жарамды ма? Шығынсыз сараптама жасауға бола ма?
Демографиялық және әлеуметтік саяси болжаудың тауарға әсері?	Бәсекелестік. Бәсекелестердің мақсаты және күшті жағы. Бәсекелестер тез арада жаңа тауар өндіріп,бәсеке бола ала ма? Қаржы қоры. Қажет жағдайда қаржы алуға бола ма? Орналастыру. Орналастыру арналары бар ма?	

Сурет 1. Жаңа тауар бойынша тың ойды іріктеу

Фирма өз тауарларын өндіру барысында келесі әрекеттерді іске асыруы қажет:

1. Тауардың құрылымын өзгерту шешімі немесе жаңа тауармен толығын, кейбір тауардың айналымнан алып тастау мәселесін үнемі бақылап отыру керек.

2. Тауарларға сыртқы әсерлердің ықпалы, тұтынудың өсуі немесе кемуі, бәсекелестердің әрекеті үздіксіз бақыланып назарда болуы қажет.

3. Тұтынудың жоғары болуына қарамастан тауарды үнемі техникалық жағынан зерттеп отыру шарт.

4. Тапсырыс берушілерге көмек қолын созып, техникалық қызмет көрсетуді, жекеленген тауарды игеруге маманданған қызмет көрсетуді жолға қоя білу керек.

5. Тауармен қамтамасыз етудің ең тиімді жолдарын қарастыру, жаңа тауарды өндіруге күш салу.

6. Жаңа тауар өндіруде жаңа мақсатпен іс-әрекет ету.

7. Жаңа тауар өндіру идеясынан саудаға шаққанға дейінгі әрекеттердің бәрін үйлестіріп, қатаң жұмыс тәртібін бақылауда ұстау қажет.

Осылайша фирма НИОКР жүйесі жолға қойылған мүмкіндігі зор, алға шептегі мекемеге айналып, технологиясы нашар фирмаларды саудадан ығыстырып шығарады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Маркетинг/ А.Н.Романова ред. - Банки и биржи, М.: ЮНИТИ, 2006ж, 161 бет.
2. Эванс Дж. Р., Берман. Б Маркетинг /ағылшын тілінен аударған М.: Сирин, 2004
3. Медынский В. Г. «Инновационный менеджмент» - Москва: Инфра-М., 2002
4. Васильев В. Н. Основы маркетинга - Ульяновск: УлМТУ, 2001
5. Дж.О'Шонесси. Конкурентный маркетинг: стратегический подход: ағылшын тілінен аударған Д.О.Ямпольская - Санкт Петербург, 2002ж
6. Монсеева Н.К., Анискин Ю.П Современное предприятие: конкурентоспособность, маркетинг, обновление: том 1», – М.: Внешторгиздат, 2003.

Т. М. Яблонская

РОЛЕВАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ В СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Педагогическая картина мира представляет собою глобальное образовательное пространство, в центре которого находится будущий педагог, реализующий свои задатки и способности с помощью различных средств осуществления собственной траектории индивидуального развития. Профессиональное становление личности обеспечивается образовательным процессом высшей школы, важным составляющим звеном которого является педагогическая подготовка будущих учителей.

Решение проблемы повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков связана с критическим переосмыслением не только теоретических оснований, но и определения основных направлений обновления теоретико-методических аспектов университетского педагогического образования. Нельзя не признать, что демократизация, поворот образования к личности будущего педагога как субъекта системы профессиональной подготовки, в том числе и педагогической, требует иных теоретических и методических постулатов, иной интерпретации педагогической действительности, более сложной модели ее организации в условиях современного педагогического университета.

Анализ научной литературы позволяет говорить о различных подходах к решению исследуемой проблемы и попытках найти рациональные пути повышения качества педагогической подготовки буду-

щих учителей в системе университетского образования посредством ее личностной направленности на овладение содержанием педагогических дисциплин в условиях, определяющих успешность усвоения педагогической теории и закрепления педагогических умений и навыков. Проблема состоит в том, чтобы достичь единства всех аспектов педагогического процесса, гармонизации содержательной и процессуальной, интеллектуальной и эмоциональной сторон педагогической подготовки.

Недостаточность изучения педагогического воздействия на качество педагогической подготовки студентов обусловило выбор проблемы исследования – определения ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки в системе университетского образования.

Ролевая перспектива как цель педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков к творческой педагогической деятельности предопределяет стратегию и тактику повышения ее качества, позволяет осознать им возможности собственного «Я», свои потребности и способности для самореализации их в самостоятельном творческом профессиональном труде.

Ролевая перспектива содержит в своей структуре педагогические задачи, на решение которых должна быть направлена педагогическая подготовка будущих учителей иностранных языков:

- формирование целостности представлений о педагогической деятельности и ее динамики развития на основе принципа ролевой перспективы;

- приобретение не только теоретических знаний, раскрывающих основы педагогического труда, но и педагогического опыта, реализации индивидуальных и коллективных решений, педагогических стратегий в самостоятельной профессионально-педагогической деятельности;

- развитие креативного педагогического мышления, воображения и способности к предвидению и прогнозированию, обеспечивающих гармонизацию знаний и действий будущих учителей иностранных языков, теории и практики в профессиональном труде;

- формирование позитивной учебной мотивации, стимулирующей интерес и готовность к творческим действиям в проблемных ситуациях, закрепление профессионально-педагогической мотивации и установки на творческий педагогический труд;

- формирование системы научно-педагогических знаний, умений и навыков, обуславливающих качество и результативность педагогической подготовки в системе университетского образования;

- овладение стратегией и тактикой профессионального поведения в моделируемых учебных ситуациях, умениями и навыками педагогиче-

ского взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в педагогическом коллективе;

-развитие креативных способностей, готовности к творческой инновационной деятельности, способности к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию и самоутверждению будущих учителей иностранных языков в педагогической деятельности;

-развитие качеств самооценки, самоконтроля, самоанализа собственных учебных достижений, самореализации и самоутверждения на основе инициативы и творчества в педагогической деятельности;

-активизация позиции обучаемого в моделируемых учебных ситуациях и становление активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности будущих учителей-филологов.

Эти задачи успешно решаются в процессе педагогической подготовки на основе приобретаемых педагогических знаний, педагогического опыта, креативности, рефлексии и интуиции ее участников. Но при этом решающую роль играет грамотная позиция преподавателя высшей школы.

Ролевая перспектива представляет собой двустороннюю зависимость или соотношение, когда на передний план выступает линия, идущая изнутри, от внутреннего плана - к внешнему проявлению, или наоборот, извне во внутренний план. Этот переход происходит в том случае, если цель и задачи педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков ими осознаются и принимаются, становятся лично значимыми для них. Ценностное, лично значимое отношение рождает определенные тенденции, из которых выделяются установки. «Установки – это занятая ею позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление» [1, с.520]. Установка заключает в себе, по утверждению Л.Рубинштейна, избирательное отношение к чему-то значимому для личности и адаптацию к соответствующей деятельности или способу действия личности в целом. «Образование установки предполагает вхождение субъекта в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают; она зависит, значит, от распределения того, что субъективно значимо для индивида»[1, с.520]. Наличие установки изменяет и перспективу, в которой воспринимается лично предметное содержание. Установка тесно связана с тенденциями, которые выступают как стремления, когда определяется не только исходный, но и конечный пункт. Тенденция проявляется в потребностях, интересах и идеалах личности.

Ролевая перспектива накладывает определенный отпечаток на характер целей учебной работы по овладению педагогическим знанием. А. Вербицкий [2], теоретически обосновывая возможность реализации ролевой перспективы с помощью игровых методов обучения, отмечал

большую роль целевой установки в учебном процессе. Используя его подход к определению сути ролевой перспективы как основополагающей цели в стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков, можно выделить различные аспекты, характеризующие особенности учебных задач, а именно:

- создание «конфликтных» ситуаций и поиск выхода из них с привлечением усвоенной педагогической теории;

- моделирование поведенческих противоречий, имеющих место в педагогической практике;

- определение временного режима педагогических действий к реальному времени протекания педагогических событий в объекте имитации и выполнения педагогических ролей;

- повышение импровизированных действий при выполнении различных ролей;

- разрешение педагогических, психологических, смысловых конфликтов в моделируемых ситуациях, максимально приближенных к педагогической реальности;

- прогнозирование неблагоприятного течения событий на основе реальной педагогической ситуации;

- создание условий для моделирования, имитации и проигрывания различных ролей, отображающих педагогическую действительность;

- разрешение педагогических конфликтов, принятие нестандартных решений в моделируемых ситуациях, максимально приближенных к педагогической практике.

Педагогическую подготовку можно рассматривать в виде последовательного предъявления педагогических ситуаций, постановки их на основе задач, проигрывании различных ролей и последующем их разрешении и получении учебных результатов в ситуации успеха и свободы выбора способов и средств собственных действий будущих учителей иностранных языков.

Ролевая перспектива предусматривает свободу действий в проигрывании учебных ролей и поиска оптимального их достижения в процессе педагогической подготовки.

Еще П. Блонский говорил о том, что необходимо признавать нравственно-ценной только автономную личность, только тогда личность может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим личным внутренним законам.

Задача педагогической подготовки студентов состоит в том, чтобы готовить их к самостоятельной педагогической деятельности, развивать их способности создавать новое знание, педагогические инновации, готовность к самореализации в профессиональном труде. Ролевая перспектива ориентирует будущих учителей иностранных языков на саморазвитие и самоутверждение в ситуациях свободного выбора решения учебных задач.

В обстановке свободного выбора проявляется «субъектность» будущего учителя иностранных языков и его «самость». Проблема свободного выбора привлекала внимание многих исследователей (В. Беспалько, А. Брушлинского, Л. Гурову, С. Якобсона и др.). Исследованием свободного выбора в учебном процессе занимались Е. Ильин, Т. Машарова, В. Шаталов. Выбор ими рассматривался как предпочтение одного из вариантов.

Достижение ролевой перспективы возможно в ситуации свободного выбора. Свободный выбор – это совокупность обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния человека, на фоне которых актуализируется необходимость поиска и предпочтения одной из скрытых или явных альтернатив [3]. Выбор возможен только при наличии различных вариантов. Философы, психологи (Э. Фромм, А. Маслоу, В. Франкл и др.), которые занимались проблемой выбора личности, полагали, что жизнь человека как ролевая перспектива – это целая цепь выборов. Ролевая перспектива ориентирует будущего учителя на свободу выбора профессиональных действий в ее достижении, закреплении педагогического опыта и профессионального поведения.

А. Бодалев [4] считал, что в ролевой перспективе заложены нравственные ценности. Эти ценности не остаются на уровне вербальных и переходят в подсознание личности, без всяких усилий программируют ее профессиональное поведение. Ролевая перспектива обуславливает действия в новых ситуациях, когда эмоционально-положительные переживания вызываются нестандартными действиями и решениями, которые соответствуют содержанию профессиональных ценностей будущих учителей иностранных языков.

Ролевая перспектива программирует формирование и развитие у будущих учителей иностранных языков профессионально-ценностных ориентаций, устойчивого интереса к нестандартной педагогической деятельности и решению учебных проблем; формирование у них знания методологического, теоретического, методического и технологического характера, положительной мотивации и устойчивого интереса к нестандартному решению педагогических проблем.

В ходе педагогической подготовки важно проектировать и планировать достижение не только ближайших целей (перспективы), но и отдаленных целей, ведущих к творческому выполнению социального заказа (формирования креативной личности будущего учителя иностранных языков, его профессиональной компетентности и готовности к инновационной деятельности).

Видение конечной цели (ролевой перспективы) педагогической подготовки студентов в системе университетского образования становится определяющим в стратегии повышения качества ее, воплощающей в себе потенциальную структуру профессионально-педагогической деятельности на разных этапах ее осуществления.

В результате складывается целостный процесс педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков со стратегической концепцией, которая в тактическом плане реализуется в виде перспективных учебных задач на всех уровнях обучения студентов. Реализация ролевой перспективы через систему учебных задач предполагает усвоение студентами всех средств, необходимых для результативной педагогической деятельности. Эти средства должны рассматриваться как прямой продукт педагогической подготовки будущих учителей-филологов к самостоятельной педагогической деятельности [5, с. 106]. По мере движения к конечной цели – ролевой перспективы в стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков – каждый очередной этап означает введение новых средств и принципов. Новые средства призваны дополнить ранее усвоенный материал, преодолеть возникшие противоречия между старыми и новыми знаниями, умениями и навыками, устранить недочеты и наметить новые перспективы профессионального развития будущих учителей иностранных языков.

Таким образом, ролевая перспектива как основная цель педагогической подготовки студентов и стратегии повышения ее качества предполагает:

- создание активной, заинтересованной обучающей ролевой ситуации, моделирующей будущую профессионально-педагогическую деятельность студентов;

- развитие способности будущего учителя иностранных языков видеть лежащие в основе этой ситуации подходы и принципы ролевой перспективы;

- оперативную оценку ситуации в событийном плане;

- способность проникнуть в глубину ситуации с целью развязать сложные сплетения ролей, событий и взаимоотношений;

- умение использовать педагогическую теорию как инструмент практического действия, переносить ранее приобретенные знания в новую ситуацию;

- способность ориентироваться в педагогической обстановке, проигрывать роли, отражающие специфику педагогического труда.

Проектирование и постановка цели в форме ролевой перспективы в стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков сопряжены с новой формой структурирования содержания педагогического знания в форме ролевой ситуации, предоставлением студентам возможности свободного выбора форм, методов и средств достижения прогнозируемых результатов; активизацией позиции каждого студента в учебно-познавательной деятельности по овладению педагогической теорией и прогнозированием разнообразных ролей, профессиональной направленности, стимулирующих приобретение педагогического опыта.

Такое осознание цели педагогической подготовки базируется на осмыслении студентами: 1) соответствия собственного педагогического потенциала требованиям, предъявляемым сегодня к уровню профессионализма современного учителя иностранных языков; 2) наличия и степени развития системы компонентов, характеризующих структуру профессиональной компетентности, что обеспечивает возможность достижения проектируемой ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки, способности осуществлять свободный выбор способов и путей нестандартного решения, стоящих задач, формировать качества личности, позитивно влияющих на результативность педагогической деятельности.

Эти аспекты реализации ролевой перспективы в стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков предполагают соответствующим образом форму предъявления студентам содержания педагогического знания. При структурировании педагогической теории важно соблюдать ситуативный подход, что обуславливает необходимость введения в содержание педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков ролевых ситуаций как одной из основополагающих структурных единиц реализации ролевой перспективы в стратегии повышения ее качества.

Выявлению обучающихся, развивающих и воспитательных возможностей ролевых ситуаций при изучении педагогических дисциплин посвящены наши дальнейшие исследования.

Библиографический список

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии \ Лев Семенович Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/ А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 205с.
3. Машарова Т. В. Теория и практика социального самоопределения подростков в учебной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Машарова: Ярославск. гос. пед. ун-т им. К.Д.Ушинского. – Ярославль, 1999.
4. Бодалев А. А. Личность и общение/ А. А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
5. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев, 1987. – с. 106.

Ответственность за содержание и оформление статьи несет автор.

Материалы напечатаны методом прямого копирования.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Абдугаппарова Рахима Махмудовна преподаватель, Южно-Казахстанская государственная фармацевтическая академия, г. Шымкент, РК
2. Айгалин Акка-Сыын Айгалиевич э.ғ.к., «Тұран» университеті, Алматы, РК
3. Айдарханова Эльвира Мухесовна спец. I кат. отдела по рейтингу и управлению качеством, Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық ун-теті, Қазақстан
4. Аймухамбетов Тимур Талгатович председатель КДМ, преподаватель, магистр политологии. Алматинский Государственный Бизнес колледж, РК
5. Айтуганова Гульнар доцент кафедры «Маркетинг и логистика», к.э.н., университет «Туран», Алматы, РК
6. Алиев Урак Жолмураевич вице-президент, д.э.н., профессор, образовательная корпорация «Туран», РК
7. Алаева Гульназ руководитель отдела УМР, к.ю.н., доцент, университет «Туран», Алматы, РК
8. Алтаева Алмагуль Карисбековна «Туран» университеті, «Журналистика және аударма ісі» кафедрасының доценті, ф.ғ.д.
9. Амадыкова Сауле Хамзиевна зав. кафедр. русского языка ЮКГФА, к.ф.н, доцент. Южно-Казахстанская гос. фармацевтич. академия, Шымкент, РК
10. Арупов Акимжан Арупович проректор по УМР, д.э.н., профессор, университет «Туран», Алматы, РК
11. Арышев Василий Андреевич к.э.н., профессор кафедры «Учет и аудит» университета «Туран», Алматы, РК
12. Ахметжанова Гульмира Амангалиевна магистрант, университет «Туран», Алматы, РК
13. Ахметжанова Манар Бисолтановна «Психология» кафедрасының аға оқытушысы, ғылым магистрі, «Тұран» университеті, Алматы, РК
14. Байжұма Жандос Ескендірұлы Начальник отдела по рейтингу и управлению качеством. Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық ун-теті, Қазақстан
15. Баймуханбетов Бағдат Мухтарович 3 курс PhD докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ, магистратура және PhD докторантура институты, РК
16. Болсанбек Қуляш Саеновна к.х.н., профессор, университет «Туран», Алматы, РК
17. Бузело Анна Сергеевна зав. заф. «Журналистика и ПД», к.ф.н., доцент, университет «Туран», Алматы, РК
18. Власов Виктор Петрович советник ректора МГГУ им. М.А. Шолохова, к.п.н., доцент, Москва, РФ
19. Вуколов Александр Владимирович кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры «Туризма и сервиса», университет «Туран», Алматы, РК
20. Вуколов Владимир Николаевич директор НИИ туризма, доктор педагогических наук, профессор, университет «Туран», Алматы, РК
21. Джаманова Айман Жумановна ст. преподаватель каф. «Журналистика и ПД», университет «Туран», Алматы, РК
22. Жанысбаева Кульмира Бекзатовна магистр информационных систем, ст. преподаватель кафедры «Информационные технологии», университет «Туран», Алматы, РК
23. Жаровцева Татьяна Григорьевна директор ин-тута дошкольного и специального образования, заведующий кафедрой семейного и эстетического воспитания, д.пед.н., профессор. Южноукраинский нац.пед. ун-т им. К.Д.Ушинского, Одесса

24. Жаханова Зарина Раимжановна старший преподаватель, университет «Туран», Алматы, РК
25. Жумурова Данагуль Сериковна «Туран» университеті, «Қаржы» мамандығының магистрі
26. Иванов Татьяна Николаевна к.э.н., профессор кафедры «Учет и аудит», университет «Туран», Алматы, РК
27. Карымсакова Рахилия Даулетбаевна кандидат филологических наук, доцент, университет «Туран», Алматы, РК
28. Қожабекова Шырын Толендиевна вед. спец. отдела по рейтингу и управлению качеством. Эл-Фараби атындағы Қазак ұлттық университеті, Қазақстан.
29. Кораблёв Валерий Анатольевич к.э.н., профессор университета «Туран», мастер спорта СССР по туризму, Заслуженный инструктор туризма РК
30. Королевская Светлана Анатольевна старший преподаватель. Южно-Казахстанская государственная фармацевтическая Академия
31. Короткевич Вячеслав Иванович начальник учебно-методического отдела, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, РФ
32. Косогова Лилия Николаевна Преподаватель, Мореходный колледж технического флота Одесская национ. морская академия г. Одесса, Украина
33. Кравец Елена Всеволодовна Начальник учебно-методического управления, к.п.н., доцент, Могилевский гос. ун-т им. А. А. Кулешова, РФ
34. Курманбакиева Саадат Зухрауловна магистрант, университет «Туран», Алматы, РК
35. Кусаинов Айдын Серикович магистрант, университет «Туран», Алматы, РК
36. Лашун Лидия Гавриловна к.э.н., профессор, университет «Туран», Алматы, РК
37. Лосева Мария Сергеевна аспирант кафедры педагогики. ФГБОУ ВПО «Волгоградский гос. социально-педагогический университет», РФ
38. Мазурина М. В. ГБОУ Гимназия №1572, зам. директора по УВР, соискатель МГГУ им. М.А. Шолохова,
39. Мансуров Зулхаир Аймухаметович Институт проблем горения КазНУ им. аль-Фараби, директор, д.х.н., профессор, Алматы, РК
40. Маргацкая Галина Степановна. декан ЭФ, к.э.н., профессор, университет «Туран», Алматы, РК
41. Маргацкий Владимир Петрович доцент кафедры «Учет и аудит», к.э.н., доцент, университет «Туран», Алматы, РК
42. Маргацкий Роман Владимирович доцент кафедры «Финансы», к.э.н., доцент, университет «Туран», Алматы, РК
43. Марданова Шолпан Сапаровна старший преподаватель, магистрант, Казахский гос. женский педагогический университет, Алматы, РК
44. Михова Лариса Николаевна преподаватель, Архитектурный институт Одесской гос. академии строительства и архитектуры, Украина
45. Москалок Елена Викторовна аспирант, Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.
46. Мусабеков Нуржан Елемесович вед. спец. отдела по рейтингу и управлению качеством Эл-Фараби атындағы Қазак ұлттық университеті, Қазақстан
47. Мусаханова Айжан Маратовна доцент, университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
48. Мусаханова Назия Аруевна доцент, университет «Туран», г. Алматы, Казахстан

49. Мынбаева Айгерим Казиевна зав. каф. «Общей и этнической педагогики», д.п.н., профессор КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан
50. Мырзахметов Бекжан Ержанович магистрант, университет «Туран», Алматы, РК
51. Паршина Галина Николаевна директор центра Болонского процесса и дистанционного обучения, д.б.н., профессор, ун-тет «Туран», г. Алматы, РК
52. Паташкова Алена Сергеевна старший преподаватель, университет «Туран», г. Алматы, РК
53. Полухина Елена Александровна ст. преподаватель, магистр экономики, университет «Туран», г. Алматы, РК
54. Пралиева Сагынгуль Жуанышевна э.ғ.к., доцент, «Туран» университеті
55. Салагаев Валерий Георгиевич кандидат филологических наук, профессор, университет «Туран», г. Алматы, РК
56. Сейсекенова Мекен Бейсембекова к.э.н., доцент, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, Казахстан
57. Сергеева Луара Дмитриевна ст. преподаватель, магистр, Алматинский университет энергетики и связи, РК
58. Съедина Наталья Валерьевна к.п.н., ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф.Горбачева»
59. Тажиева Зейнар Достановна корқыт ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті
60. Тлеубай Сауле Тумарбекқызы тренер центра уровневых программ, ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, РК
61. Тойымбекова Жумагуль Бейсембековна тренер, Ы. Алтынсарин атындағы төс белгі иесі, «Өрлеу» БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ, РК
62. Умаралиева Мадина Адилбековна преподаватель, Южно-Казахстанская государственная фармацевтическая академия, РК
63. Успанова Майра Уалиевна зав. кафедрой «Маркетинга и логистики», д.э.н., профессор, университет «Туран», г. Алматы, РК
64. Черникова Тамара Васильевна д.психол.н., профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
65. Чуркова Татьяна Михайловна д.п.н., профессор, заслуженный работник Высшей школы РФ. ФГБОУ ВПО «Кемеровский гос. университет»
66. Шайжанова Карлыгаш Усеновна доцент, к. психологических наук. Казахский государственный женский педагогический университет
67. Шнейдер Виктория Валерьевна к.пс.н., докторант PhD кафедры психология университета «Туран», Алматы, РК
68. Ыбырай Фарида Тлеповна старший преподаватель. Южно-Казахстанская Государственная Фармацевтическая Академия
69. Яблонская Татьяна Николаевна д.п.н., доцент. Пивдннукраїнський національний педагогічний університет імени К. Д. Ушинського, Украина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Алиев У. Ж. Современное университетское образование через призму концепции исследовательской программы	3
Мансуров З. А. Некоторые вопросы совершенствования образования и науки	12
Черникова Т. В. От квалиметрии к развитию компетентности: динамика современных подходов к управлению качеством образования в вузе	18
Арупов А. А., Алаева Г. Т. Организация контроля качества образования в вузе.....	38

СЕКЦИЯ I: Теоретико-методологические и психолого-педагогические проблемы обеспечения качества образования в вузе

Аймухамбетов Т. Т. Когнитивное положение в современном социогуманитарном познании	46
Ахметжанова Г. А. Психологические факторы, определяющие процесс усвоения учебного материала	49
Ахметжанова М. Б. Жоғарғы оқу орындарында психология мамандығы бойынша мамандарды даярлау мәселесі	52
Бузело А. С., Джаманова А. Ж. О роли коммуникативной компетенции при подготовке конкурентоспособных специалистов	55
Власов В. П., Мазурина М. В. Становление инновационной деятельности педагога при обучении в вузе	59
Вуколов В. Н., Вуколов А. В. Проблемы повышения качества туристского образования в Республике Казахстан	67
Кораблёв В. А. Система подготовки кадров в спортивном туризме Казахстана: состояние и проблемы	70
Косогова Л. Н. Формирование поликультурной профессиональной компетентности будущих морских специалистов	77
Курманбакиева С. З. Психологические особенности обучения иностранным языкам	82
Лосева М. С. Потенциал системы научно-педагогического сопровождения в управлении качеством подготовки аспирантов в вузе	85
Сейсекенова М. Б. Актуальность и необходимость повышения качества образования в Казахстане	88
Успанова М. У., Айтуганова Г. Н. Анализ потребности в обучении и повышении квалификации	96
Шайжанова К. У., Марданова Ш. С. К проблеме оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у студентов-медиков	100
Шнейдер В. В. Упреждение стресс-факторов профессиональной деятельности врачей как показатель качества их образовательной подготовки в вузе	103

**СЕКЦИЯ II: Учебно-методическое обеспечение качества
современного образовательного процесса**

Абдугаппарова Р. М., Амандыкова С. Х. Исследование как прием развития творческой инициативы обучающихся	108
Алтаева А. К. Айтыс тәсілдерінің дұрыс және бұрыс түрлері	112
Баймуханбетов Б. М. Білім беру үдерісіндегі жаңа лидерлік шамалар	118
Байжұма Ж. Е., Қожабекова Ш.Т., Мусабеков Н.Е., Айдарханова Э.М. Қазақстандағы білім беру сапасы – әлемдік бәсекеге қабілеттіліктің басты факторы	123
Болсанбек К. С. Сапалы білімге конструктивті әдіспен	128
Жанысбаева К. Б. Физика пәнін ақпараттық-логикалық модельдеу түрінде оқыту әдістемесі	137
Жаровцева Т. Г. Формирование профессионально- личностной рефлексии у будущего воспитателя	139
Жаханова З. Р., Паташкова А. С. Communicative approach in the English language teaching: current practices	143
Иванюк Т. Н., Арышев В. А. Методические особенности самостоятельной работы студентов по дисциплине «экономический анализ»	147
Карымсакова Р. Д. Предписывающие типы речи в коммуникативном образовании студентов-юристов	150
Королевская С. А., Ыбырай Ф. Т. A practical approach to reduction in language anxiety	155
Кравец Е. В., Короткевич В. И. Особенности реализации практикоориентированной составляющей образовательных программ высшего образования (на примере Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова)	159
Лашун Л. Г. Современные подходы к подготовке бакалавров при изучении ими обеспечения сохранности запасов	163
Маргацкая Г. С. , Маргацкий Р. В., Маргацкий В. П. Инновации в учебном процессе при подготовке бакалавров экономических специальностей	166
Михова Л. Н. Формирование художественной культуры будущих архитекторов...	170
Москалюк Е. В. К вопросу о развитии публичной речи будущих спциалитов	174
Мусаханова Н. А., Мусаханова А. М. Применение метода конкретных ситуаций при изучении дисциплины «Корпоративные финансы»	177
Паршина Г. Н., Мынбаева А. К. Определение структуры и содержания образовательных программ в соответствии с требованиями Болонского процесса	184
Полухина Е. А., Мырзахметов Б. Е. Интерактивные методы обучения в вузе	193

Пралиева С. Ж., Айгалин А. А., Жумурова Д. С. Жоғары оқу орнындағы білім беретін мамандардың біліктілігін жоғарлатуға әсер ететін факторлар	197
Салагаев В. Г. Риторика в подготовке журналиста.....	200
Сергеева Л. Д. Teaching and learning through social networks	209
Съедина Н. В., Чурекова Т. М. Актуализация готовности студентов к самоконтролю и условия ее реализации.....	212
Тажиева З. Д. Кәсіпкерлік қызмет негіздерін оқытудың маңызы.....	216
Тлеубай С. Т. Сындарлы оқытудағы мұғалім көшбасшылығының дамуы	220
Тойымбекова Ж. Б. Сыни тұрғыдан ойлауға үйрету	225
Умаралиева М. А., Амандыкова С. Х. Современные подходы и интер-активные методы обучения в организации образовательного процесса.....	229
Успанова М. У., Кусаннов А. С. Ғылыми-зерттеу және тәжірибе – құрастырушылық жұмыстардың негізінде әр салалы саясатты қалыптастырудағы ерекшелігі	234
Яблонская Т. Н. Ролевая перспектива как основная цель в стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков	239
Информация об авторах	246

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

*Приглашаем подписаться на научно-методический журнал
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА»*

Журнал издается с 1999 г.

Журнал предназначен творчески работающим, инициативным, заинтересованным в результативности своей педагогической деятельности педагогам и руководителям организаций образования. В журнале публикуются материалы по вопросам управления организацией образования (проектирование и планирование, проведение аттестации, организация научно-методической и экспериментальной работы и пр.), сценарии педагогических советов и тренингов, программы вариативных курсов, актуальные сообщения об инновационных процессах в образовании и т.д.

Подписной индекс:

- ❖ **через АО «Евразия-Пресс – 75604**
- ❖ **через АО «Эврика-Пресс» -- 75604**
- ❖ **через АО «КазПочта» -- 75921**

*Периодичность – 4 номера в год. Цена 1 экз. по подписке – 400 тенге
плюс стоимость доставки агентства подписки.*

По всем вопросам публикаций и приобретения прошлых выпусков обращайтесь:

- телефон 8 777 2800089
- e-mail: tv.pedagogika@mail.ru

Прошлые выпуски журнала вы найдете по ссылке:
<http://scipeople.ru/users/41675582/>

УВАЖАЕМЫЕ ПОДПИСЧИКИ!

Вы можете **подписаться** на следующий номер
научного журнала

«Вестник университета «Туран»

через АО «КазПочта».

Наш индекс: **75665**

Периодичность – 4 номера в год.

Стоимость подписки на 3 месяца – **460 тенге**

Научный журнал «Вестник университета «Туран» – «Туран» университетінің хабаршысы» включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан для публикации основных результатов научной деятельности, отрасль «Экономика» (приказ Комитета по контролю в сфере образования и науки МОН РК № 894 от **30.05.2013 г.** «О внесении дополнений в приказ № 1082 от 10 июля 2012 г. «Об утверждении Перечня научных изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан для публикации основных результатов научной деятельности»)

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас к сотрудничеству.

Материалы присылайте по e-mail: maya60@list.ru или приносите в редакционно-издательский отдел университета «Туран», каб. 705.

Оплата за публикацию принимается наличными или отправляется почтовым переводом на имя **Жуйковой М.А.** по адресу: **050013, г. Алматы, ул. Сатпаева, 16–18, 18а, университет «Туран», каб. 705.**

Доклады докторов наук из стран СНГ и дальнего зарубежья публикуются бесплатно.

Информацию о журнале и архив выпусков вы найдете на сайте:
<http://vestnik-turan.kz>

По всем вопросам обращайтесь в редакционно-издательский отдел.

Тел.: 260-40-18, 260-70-00

Тел./факс: 8 (727)262-22-98.

Подписано в печать 18.01.2014 г. Печать RISO.

Формат изд. 60x84/16

Бумага офсет. Объем 15,75 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