

лишь в определенный период его жизни, при этом он получает определенную «порцию» образования, отражающую общий уровень культуры и профессиональных умений современного ему развития общества, и чем дальше он от периода обучения, тем более явным образование становится для него прошлым, нежели настоящим, не говоря о будущем [3].

В связи с этим необходимость усовершенствования структуры и содержания профессиональных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров обусловлена и потребностями системы школьного образования, и возрастающей сложностью профессиональных функций учителя, которые определены новыми условиями социально-экономического и духовного развития общества. Таким образом, возникла необходимость в модернизации системы повышения квалификации учителей в Казахстане, что в свою очередь привело к изменению содержания, форм и методов переподготовки.

Президент Н.А. Назарбаев в Послании народу Казахстана подчеркнул о необходимости повышения качества педагогического состава, отметив важность создания в каждом регионе интегрированных центров повышения квалификации педагогов. Созданный в ноябре 2011 года Центр педагогического мастерства при АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» станет важным звеном преобразования данной системы [5].

В Республике Казахстан открыты базовые комплексы повышения квалификации учителей, которые включают в себя:

1. Центры педагогического мастерства (ЦПМ) и его филиалы на базе «Назарбаев Интеллектуальных школ». Цель: подготовка сильнейших педагогов, способных в дальнейшем транслировать отечественный и зарубежный опыт во все школы страны.

2. Национальный центр повышения квалификации педагогов «Өрлеу», деятельность которого будет осуществляться на новой единой базе корпоративного управления, методологии, трансляции мирового опыта и опыта «Назарбаев Интеллектуальных школ» [4].

Повышение квалификации учителей общеобразовательных школ осуществляется по специальной обучающей программе, соответствующей лучшим международным практикам. Разработанная педагогами Интеллектуальных школ совместно с факультетом образования Кембриджского университета программа тренингов является трехуровневой. Каждый уровень представляет собой единую обучающую программу, предусматривающую обучение в аудитории в течение 2 месяцев и дистанционно (онлайн) в течение 1 месяца.

Таким образом, новая система повышения квалификации учителей позволит им решить следующие задачи:

– развить творческий потенциал личности, профессиональной компетентности;

– активизировать процесс самообразования, самосовершенствования, самореализации личности-профессионала;

– повысить качество профессионального уровня.

Профессионально-методическая подготовка и переподготовка учителя должна строиться как интегративное единство образовательной стратегии вуза, институтов повышения квалификации с одной стороны, и индивидуальных особенностей, профессиональных склонностей и интересов учителей, с другой, позволяющая обеспечить им готовность к методическому самообразованию и продвижению от знания основ методики преподавания к формированию методического мастерства. Модернизированная система повышения квалификации педагогических кадров в Казахстане позволит:

– сделать обучение более гибким, способным реагировать на изменения потребностей социума;

– максимально приблизить казахстанскую систему подготовки и переподготовки к международным стандартам.

Список литературы

1. Гोनоболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей. – М., 1962. – 182 с.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2001. – 523 с.
3. Мамбетказиев Е.А. Образование: тревоги и надежды. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 1997. – 260 с.
4. Модернизация системы повышения квалификации учителей: Выступление министра образования и науки РК Б. Жумагулова. – Астана, 2012.
5. Назарбаев Н.А. Послание народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». – Астана, 2012.
6. Профессиональные компетентности педагога 12-летней школы. – Астана, 2007. – 12 с.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Юртаев С.В.

*Орский гуманитарно-технологический институт,
Орск, e-mail: svu27@email.org.ru*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом школа на уроках русского языка, наряду с другими учебными предметами, призвана обеспечивать, прежде всего, формирование универсальных учебных действий, к которым отнесены познавательные, регулятивные, коммуникативные действия.

Можно выделить несколько направлений лингвометодической работы по формированию у школьников познавательных действий.

Во-первых, учащиеся подготавливаются к усвоению единиц языка. У них развивается внимание к речи, являющейся средой функци-

онирования этих единиц. Школьники под руководством педагога овладевают умениями по осознанию речи. Они выделяют, характеризуют предложения, слова, части слов, звуки. Тем самым они глубже и глубже проникают в тайны языка.

Во-вторых, они усваивают правила письменной и устной речи, овладевают постоянно новыми нормами, устанавливающими единообразие оформления наших мыслей во внешней речи.

Следовательно, решение проблемы формирования познавательных универсальных действий возможно через организацию работы по подготовке школьников к осмыслению признаков единиц языка, к осознанию действий по применению орфографических, пунктуационных правил. Это с одной стороны. С другой стороны, эта проблема решается через формирование у школьников готовности к слушанию, чтению, к восприятию речевой информации.

Слушание как вид речевой деятельности включает в себя способы своего осуществления, заключающиеся в переводе звукового кода речи на код внутренней речи, составляющий план ее содержания. Следовательно, в отражении содержания звучащей речи в сознании тех, кто ее принимает, суть этого процесса. Отсюда необходимость работы по созданию условий, помогающих эффективному усвоению информации, поступающей по каналам анализаторов устного высказывания.

Базу для усвоения обращенной речи создают способность детей к удержанию в памяти воспринимаемых сведений, их сохранение, ответная рефлексия. К тому же значительное влияние на проникновение в сущность говоримого оказывает владение умением соотносить то, что слышишь с тем, что уже знаешь, сравнивать, сопоставлять. Овладению слушанием благоприятствует постоянное обращение к школьникам, привлечение их внимания, наконец, учебное воздействие на органы осязания.

Чтение как вид речевой деятельности обусловлено раскодированием буквенно оформленного высказывания, что требует знания графического обозначения звуков. На сообщение таких знаний направлены, прежде всего, усилия обучающихся. Параллельно с этим появляется необходимость формирования техники перевода написания слов в произносимые слова.

К началу систематического изучения языковой теории учащиеся уже овладевают слоговым правильным чтением. Поэтому приоритетным становится чтение материалов учебников. В частности, школьники должны понимать грамматические определения (орфографические правила). Кроме того, они разбирают то, что им предстоит выполнить на уроке.

Восприятие речевой информации осуществляется путем раскрытия связей и отношений, опосредованных словами. Такое его определе-

ние позволяет поставить знак равенства между этим процессом и процессом понимания. Тем самым восприятие речи и ее понимание образуют единство. Мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем речь на основе ее восприятия.

К пониманию речи ведет осмысление информации, сопровождающееся аналитико-синтетической работой. Вследствие чего конечный результат во многом зависит от того, насколько хорошо человек владеет приемами анализа, синтеза.

В условиях школьного обучения педагог опирается на жизненный опыт подопечных, учитывает их развитие. Он сопровождает свою речь разъяснениями, показом иллюстративного материала, применяет средства наглядности.

Понимание речи обеспечивается также диалогом между учащимися и преподавателем. В школе, например, на уроках русского языка монолог занимает в речевом взаимодействии незначительное место. Лишь по мере взросления его доля увеличивается. Поддержание естественной коммуникативной среды через активность ее участников становится актуальной задачей.

Одним из условий, обеспечивающих понимание речи, является понимание значений слов, предложений. Их понимание становится возможным при сформированности у человека соответствующих понятий.

Понимание речи во многом зависит от ее специфики. Иногда речь такова, что содержание ее хотя и понятно, но трудно варьировать, трудно передать своими словами. Насыщенность, компактность, точность содержания требуют больших усилий, чтобы выразить его в другой форме.

Кроме того, понимание речи возможно, если удастся сжато воспроизвести полученную информацию. Сжатое изложение информации показывает, что усвоено главное.

Основным методом достижения понимания считается индукция, путь от восприятия отдельных значений к выведению обобщенных значений.

В процессе членения речи на смысловые части реципиент решает, о чем пойдет речь в начале, далее, затем. Он выделяет предмет речи, основу высказывания. Но главным в суждении будет то новое, что сообщается о предмете речи. Информация о предмете речи накапливается за счет установления смысловых связей между суждениями. Одновременно происходит группировка информации. Функцию группировки информации выполняет микротема. В том месте, где заканчивается развитие определенной микротемы, проходит граница смысловой части речи.

Поиск микротем сопровождается некоторыми усилиями или происходит произвольно. В том, что реципиент замечает переход от одной микротемы к другой, заключается механизм разбивки речи на смысловые части.

Выделение основного содержания можно соотносить с нахождением микротема.

Попытки расшифровать значение всего сообщения, то, что создает его общую связность или его внутренний смысл и придает общению глубину или «подтекст», является центральным для процесса понимания. Такой связующей ролью обладает микротема, так как именно мысль является отражением связей и отношений. Определяющей характеристикой мысли является то, что всякая мысль стремится со-

единить что-то с чем-то, установить отношения между чем-то и чем-то.

Для нахождения микротема отыскивается такое общее содержание предложений, которое выступает как интегрированное целое, замещающее значения рядом стоящих предложений, которое объединяет сообщение автора о предмете речи в нечто единое, которое вычлняется из предложений, расположенных рядом, которое составляет их подтекст, открытый и найденный в иных словесных формах.

Психологические науки

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Бозаджиев В.Л., Яковлева Ю.В.

*Челябинский государственный университет,
Челябинск, e-mail: bvl_psy@inbox.ru*

Проблема успешности профессиональной деятельности молодых научно-педагогических работников, несмотря на свою актуальность, остается практически не разрешенной. Мы полагаем, что успешность можно рассматривать как конструкт, имеющий социальную природу, существующий в сознании субъекта, участвующий наряду с другими феноменами психики в формировании картины мира. Профессиональная успешность представляет собой сложное многомерное образование, совокупность психологических и психофизиологических особенностей, необходимых для достижения человеком общественно приемлемой эффективности труда, при наличии специальных знаний, умений, навыков (С.В. Алёшин, А.П. Булка, И.М. Жданько).

Анализ литературы позволил выделить факторы, влияющие на успешность: индивидуально-личностные особенности (ценности, интересы, мотивы); особенности интеллектуальной (когнитивной) сферы работника; операторские качества (память, внимание, воля); особенности эмоциональной сферы работника.

По мнению С.А. Дружилова, профессиональная успешность является интегральной характеристикой человека, проявляющейся в деятельности и в общении, а потому должна изучаться во взаимодействии индивидуальных, личностных и субъективных качеств [1].

Важным аспектом изучения научно-педагогической деятельности с учетом ее специфики является выявление критериев ее успешности. Анализ исследований показал, что критерии успешности подразделяются на объективные (внешние), ориентирующие на оценку результативности выполнения профессиональной за-

дачи и субъективные (внутренние) психологические критерии оценки деятельности. Вопрос о соотношении субъективных и объективных критериев достаточно сложен, поскольку существуют взаимопереходы объективного и субъективного.

Объективная («внешняя») оценка эффективности может производиться на основе жестких требований к субъекту труда, результату и процессу деятельности, что характерно для научно-педагогической деятельности, происходит объективация субъективных критериев.

Первую группу критериев могут характеризовать такие показатели результативности, как количество и качество произведенной продукции, производительность и др. Однако специфика научно-педагогической деятельности заключается в отсутствии жестких и единых требований к продукту труда, самому процессу профессиональной деятельности. Одновременно с этим к работникам вуза предъявляются повышенные требования, поскольку объектом труда являются другие люди. При этом необходимо отметить, что большая часть трудового процесса скрыта от внешнего наблюдения. Следовательно, объективная оценка научно-педагогической деятельности затрудняется из-за отсутствия внешне фиксируемых показателей, однозначно свидетельствующих об успешности.

Вторую группу критериев оценки уровня профессионализма характеризуют следующие показатели: профессионально важные качества, профессиональные знания, умения и навыки, профессиональная мотивация, профессиональная самооценка и уровень притязаний, возможности саморегуляции и стрессоустойчивость, особенности профессионального взаимодействия.

Принимая во внимание существующие подходы к определению критериев успешности, нами была разработана система, включающая в качестве компонентов следующие критерии успешности научно-педагогической деятельности.