

самосовершенствования. Новая парадигма диктует необходимость предоставления студентам большей независимости и инициативы в их обучении.

Основное направление развития образования в Казахском национальном медицинском университете – формирование новой модели специалиста на основе качественно нового системного подхода в обучении [3]. Так как, переход обучения с традиционного на интерактивный занимает достаточно долгое время и требует тщательной методической проработки, то преподавание дисциплины «Физиология 2» осуществляется с применением комбинированных методов – традиционных и интерактивных. Пассивные методы: интегрированные по синдромам лекции, устное собеседование, работа с таблицами и атласами; работа с учебной и дополнительной литературой, демонстрация видеofilьмов, созданных ППС кафедры по освоению тем, самостоятельное решение тестовых заданий и упражнений, выполнение, подготовка и защита тематических рефератов, работа в библиотеке, ресурсах Интернета, подготовка презентаций. Активные методы: выполнение практических работ, решение тестов и ситуационных задач, работа с компьютерными программами. Интерактивные методы: проблемно-ориентированное обучение (PBL), метод групповой работы (TBL) и разбор интегрированных клинических случаев (CBL). Интерактивные методы апробированные на модуле нормальной физиологии: метод TBL по теме «Физиология спинного мозга и стволовых структур головного мозга. Рефлексы новорожденных». Метод CBL по темам «Физиология эндокринной системы». Роль гипоталамо-гипофизарной системы в регуляции деятельности организма. Механизм обратной связи», «Основные физико-химические константы крови. Функции крови. Методы исследования функций крови. Функции форменных элементов крови (эритроциты, тромбоциты, лейкоциты)», «Функции тромбоцитов, лейкоцитов. Группы крови. Резус фактор. Защитные свойства крови: Свертывание кров».

В ЦИО КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова впервые в практике интегрированного модульного обучения введены интегрированные клинические случаи. На занятиях проводится разбор определенного клинического случая параллельно на всех 8 модулях. Разработаны интегрированные клинические случаи и апробированы методом CBL (case-based learning) по дыхательной, сердечно-сосудистой, эндокринной, нервной и пищеварительной системам.

Так же на модуле нормальной физиологии активно используются компьютерные программы и симуляторы, как заимствованные так и разработанные ППС: дидактический видеокаст с элементами викторины «Рефлексы новорожденных»; обучающая программа «Рефлекторная

деятельность ЦНС»; компьютерные программы «Physiologysimulators»: «BasicHeartSounds», «Mediapak», «StudentCompanionCD-ROMforprinciplesofAnatomyandPhysiology», «Interactiveelectrocardiography»; учебные видеofilьмы: 16 видеofilьмов, созданных ППС кафедры по всем разделам физиологии.

По окончании семестра проводилось анкетирование преподавателей и дебрифинг, позволяющие анализировать принципы проведения занятия, оценить преимущества, выявить недостатки, определить пути решения и улучшения. Анкетирование студентов показало, что более 90% студентов отмечают важность проведения занятия с использованием симуляционных технологий, интерактивных методов обучения.

Таким образом, Преимущества интерактивных методов обучения заключаются в том, что они не только дают знания, прививают умения, навыки и установки, но и создают основу для решения проблем, способствуя становлению специалиста международного класса, разносторонне и творчески развитого, креативного и обладающего хорошими коммуникативными навыками. Интерактивные методы обучения должны реализовываться как в получении теоретических знаний, так и в отработке практических навыков.

Интерактивные методики обучения помогут студентам-медикам отработать на практике навыки решения проблем и принятия решения и, самое главное, помогут им приобрести уверенность при выполнении эффективных действий в условиях реальной работы в клинике. То есть использование интерактивных методов обучения помогает связать теорию, которая дается на лекциях и семинарских занятиях, с практикой.

Список литературы

1. Меннин С., Валейт Б., Рихтер Д. Оценка и обратная связь при обучении в малых группах // *Medicine*. – 2002. – С. 17.
2. Меннин С. Как люди обучаются: интеллект, сознание, опыт и школа // *Teacher, educational development*. – 2003. – С. 5.
3. Модель медицинского образования КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова. Методы и формы обучения. Вып. 1. – Алматы: КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова, 2010. – Ч. 3. – 71 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МОДЕЛИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

¹Яворский В.В., ²Юров В.М., ¹Байдикова Н.В.

¹Карагандинский государственный
индустриальный университет, Темиртау,
e-mail: mysteria-nastya@mail.ru;

²Карагандинский государственный университет
им. Е.А. Букетова, Темиртау

Образование важнейшая сфера формирования личности человека. По своей сути образование работает на будущее, предопределяя развитие общества в прогрессивном или регрессивном направлении. Поэтому роль образования

в развитии любого общества в определенном смысле является определяющей.

Конец XX века ознаменовался в Казахстане кризисом не только в экономической, политической и социальной областях, но и в сфере образования. Существующие учебные программы не в полной мере отвечают целям и задачам развития современного общества.

Опыт разрешения кризисных ситуаций за рубежом показывает, что темпы развития образовательной системы во многом определяются успехами экономического развития и, как следствие, размером финансовой поддержки со стороны государства. Однако выход из кризиса связан и с необходимостью структурной перестройки высшего и среднего образования, отказом от традиционного обучения и переходом к более гибким, динамичным организационным структурам, находящимся в непрерывном развитии, быстро реагирующим на запросы как общества в целом, так и отдельных его членов.

В связи с этим идея развития становится центральным моментом идеологии новой образовательной системы. Она должна включать в себя три основных аспекта: постоянное развитие образования, превращение его в механизм развития личности и в действенный фактор развития общества.

Возможности преодоления возникших противоречий между требованиями современного общества и системой образования связываются с двумя альтернативными стратегиями организации образования.

Первый путь определяется традиционной стратегией организации обучения, сохранение сложившейся системы организации образования. Компоненты этой системы моделируются и усовершенствуются, но при всех изменениях усиливается деструктивная роль школы по отношению к личности: социальное отчуждение, отход учеников от ценностей образования и др. Не обеспечивается готовность к позитивным переменам в обществе.

Второй путь – инновационное обучение создает новый тип учебно-воспитательного процесса, раскрепощающий личность учителя и ученика. Принципиальное отличие инновационного обучения в данном случае состоит в переориентации смысла и порядка организации всего учебного процесса. Ведущая роль на всех этапах учения принадлежит творческим и продуктивным задачам. Решение творческих задач в сотрудничестве с учителем изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации в целом и способность к партнерству со сверстниками и со старшими выступает как показатель высшей, развитой формы самоорганизации.

В настоящее время применяются следующие педагогические модели: информационная, формирующая, развивающая, активизирующая, свободная, обогащающая, мотивационная и ин-

тегральная. Последнюю мы рассматриваем как структурное образование, элементами которой являются все перечисленные модели обучения, а оптимальное сочетание их должно составлять основу для конкретных педагогических технологий. Эта модель является открытой, т.е. любые возникающие новые педагогические модели обучения должны входить в интегральную модель, углубляя и обогащая ее.

В работах [1–7] разрабатывается целостная личностно-ориентированная педагогическая система развивающего обучения, в основе которой лежат интегральная педагогическая модель, концептуальный принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями и основополагающий принцип единства личности, психики, сознания и деятельности.

При этом под развивающим обучением понимается прежде всего организация педагогически целесообразного общения и представляет собой развивающее обучение [1].

Такая система обучения не может строиться только на базе деятельностного подхода, для которого важно лишь рациональное мышление, т.к. деятельность чаще всего рассматривается с позиции ее продуктивности, прикладной значимости, а такая деятельность, как правило, жестко детерминирована, не свободна, следовательно, и ограничена возможностями творческого развития личности. Духовный взгляд на мир показывает, что он познается не только рационально, но и эмоционально, через переживания личности.

Таким образом, вводя интегральный принцип обучения, обращается внимание не только на внешний мир и детерминацию (обусловленность) психики этим миром, но и на внутренний мир человека, на те психические процессы и структуры, которые существуют или возникают в самом человеке и на то, что внутренний мир, как и внешний, формируется и развивается по своим законам. Следует учитывать, что внутренний мир для человека не менее важен, чем внешний. Это глубоко понимал в свое время Блез Паскаль, который подчеркивал, что опасно убеждать человека о его подобности животному, не показывая одновременно и его величие. Не менее опасно убедить его в величии, умолчав о низменности. Еще опаснее – не раскрыть ему глаза на двойственность человеческой природы. Благотворно одно – рассказать ему и о той его стороне и о другой. Это чрезвычайно важно уже потому, что психические явления могут протекать и протекают вне контроля сознания.

Таким образом, не внешние условия формируют личность, а диалектическое взаимодействие «двух миров» обуславливает развитие субъекта. Несомненно, что индивидуальные свойства субъекта (способности) формируются, создаются и развиваются в деятельности (в широком ее толковании) личности во внешнем и внутрен-

нем мире, но не сводится к структурным компонентам этой деятельности. Тем более, что такие компоненты для внутренней деятельности («бездеятельности») неизвестны. Поэтому процессы формирования учебной деятельности и формирования способностей не являются тождественными. В основе развития любых способностей лежат конкретные противоречия, свобода личности и природные способности. Искусство педагога и заключается в том, что он умеет находить эти противоречия и ставить учащихся в условия, когда они имеют возможность разрешать их самостоятельно, развивая творческое мышление.

В настоящее время роль теории в образовании возрастает, стало возможным существование и использование в реальных условиях различных педагогических теорий. Они рассматриваются как инструмент в руках преподавателя для проектирования педагогических технологий.

Практика показывает, что связь в учебно-воспитательном процессе между теорией и практикой осуществляется через педагогическое проектирование по следующей цепочке: педагогическая теория – методика – технология – педагогическая практика.

Под педагогической теорией обучения понимается система основных педагогических моделей, положений (принципов), логически упорядочивающих систему знаний о существенных объективных и закономерных свойствах и связях педагогических объектов, определяющих цели, содержание, закономерности, формы и методы обучения, которые описывают, объясняют и предсказывают функционирование учебного процесса.

Благодаря своей структуре, теория содержит в себе основные элементы, позволяющие осуществлять реальный педагогический процесс, то есть проектировать его и конструировать.

Таким образом, связь между теорией и педагогической практикой осуществляется как бы за счет двух взаимосвязанных структур – методики и технологии. Методика – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то есть своеобразный проект обучения. Технология – это следующий шаг от проектирования – к конструированию процесса.

Технология – это упорядоченная система процедур, обеспечивающих профессиональную деятельность педагога, которая устанавливает последовательность изучения учебного материала, определяет направление формирования и развития личности в условиях принятой педагогической теории и гарантирует достижение определенного результата.

Рассматривая теорию развивающего обучения, само понятие «развивающее обучение» мы понимаем в широком смысле слова (а не связываем его с конкретной научной школой развивающего обучения). Вообще говоря, обу-

чение всегда было развивающим по своей цели. Вопрос заключается лишь в том, что в рамках исторического развития общества, а следовательно и образования, соответственно изменялось и содержание самого понятия развития. К настоящему времени можно выделить несколько типов развивающего обучения, различающихся базовыми новообразованиями:

– ориентировочное развитие, обуславливающее возникновение таких психических новообразований, как знания (вызывает информационные перегрузки, потерю способности к самостоятельности и самодеятельности);

– преобразующее развитие на эмпирическом уровне, обуславливающее возникновение таких новообразований, как способы учебной деятельности (приводит к недооценке теоретических знаний);

– преобразующее развитие на теоретическом уровне, обуславливающее возникновение таких новообразований, как знания, но уже не как объект усвоения, а как средства для усвоения нового способа учебной деятельности, и способы деятельности (приводит к слишком жесткой системе педагогического воздействия и, как следствие, к нивелированию личности);

– личностно-ориентированное развивающее обучение, обуславливающее возникновение таких новообразований, как мотивационная учебная деятельность, теоретическое и практическое мышление, рефлексия, которые приводят к самодвижению, саморазвитию и сознательной регуляции личностной активности.

– личностно-ориентированное развивающее обучение, направленное не только на развитие индивидуальности, а на формирование менталитета социума, обуславливающее возникновение таких новообразований, как мотивационная учебная деятельность, теоретическое и практическое мышление, рефлексия и ментальность личности, которые приводят к саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности, восприятию, обогашению и развитию ментальности социума.

Существуют различные формы сотрудничества, которые определяют различные уровни саморегуляции от максимальной помощи учителя учащимся в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с учителем. В литературе выделяют семь форм сотрудничества:

- 1) введение в деятельность;
- 2) разделенное действие;
- 3) имитируемое действие;
- 4) поддержанное действие;
- 5) саморегулируемое действие;
- 6) самопобуждаемое действие;
- 7) самоорганизуемое действие.

Последнее подразделяется на самоорганизуемое продуктивное и самоорганизуемое творче-

ское действие, которые различаются по уровню рефлексии и по качеству развития личности. Высшей формой сотрудничества является самоорганизуемое творческое действие, которое переводит личность от уровня учебного познания на уровень научного познания, от алгоритмического – к творческому познанию.

Список литературы

1. Потошник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 351 с.

2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Казак университеті, 2004. – 312 с.

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

4. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.

5. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001. – 320 с.

6. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2001. – 368 с.

7. Бадарч Д., Наранцеэг Я., Сазонов Б.А. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц. – М.: НИИВО, 2003. – Вып. 11. – 76 с.

Психологические науки

ЗНАЧИМЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ МАТЕРЕЙ С ДЕТЬМИ РАЗНОГО ПОЛА

Харламова Т.М.

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь,
e-mail: tanyahar@yandex.ru*

Целью нашей работы стало изучение психологических различий во взаимоотношениях матерей с детьми разного пола, при этом основные акценты делались на материнских способах реагирования в конфликте (методика К. Томаса), стилях семейного воспитания (методика Э.Г. Эйдемиллера и В.В Юстицкиса «АСВ»), родительских установках и реакциях (методика Е.С. Шефера и Р.К. Белла «PARI»). В качестве испытуемых выступили матери младших школьников (возрастной диапазон 28–38 лет, семьи полные), разделенные на две равные выборки в соответствии с биологическим полом их ребенка. Полученные данные были обработаны с помощью t-критериального анализа Стьюдента. В ходе исследования выявлено 10 достоверно значимых различий, в том числе установлено, что в выборке матерей мальчиков в большей степени, чем в выборке матерей девочек, выражены показатели «безучастность мужа» и «доминирование матери», описывающие отношение к семейной роли, «гиперпротекция» и «конкуренция», понимаемая автором методики, как стремление добиться своих интересов в ущерб другому. Соответственно, в выборке матерей девочек в большей степени, чем в выборке матерей мальчиков, выражены показатели «ощущение самопожертвования в роли матери», «игнорирование потребностей ребёнка», «недостаточность требований – обязанностей», «недостаточность требований – запретов», «неустойчивость стиля воспитания» и «предпочтение мужских качеств».

Сравнительный анализ полученных данных позволяет утверждать следующее: основными характеристиками матерей мальчиков младшего школьного возраста являются неудовлетворенность межсупружескими отношениями, связан-

ными с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием среды для развития личности каждого члена семьи. Подтверждает факт недостаточной семейной интегрированности и наличие эффекта доминирования матери, который органично сочетается с ее склонностью к гиперпротекции. Такие родители уделяют ребенку (в нашем случае мать – сыну) крайне много времени, сил и внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни. Не случайна и ориентация в конфликтах на конкуренцию, позволяющую матерям мальчиков волевым путем, игнорируя семейное сотрудничество и в ущерб интересам ребенка достичь поставленных целей, заставить принять нужное им решение. Соответственно, основными характеристиками матерей девочек младшего школьного возраста являются неудовлетворенность семейными отношениями, обеспечивающими педагогическое, воспитательное воздействие на ребенка. Подтверждает данный факт наличие ощущения самопожертвования в роли матери, которое органически сочетается с недостаточным стремлением к удовлетворению потребностей дочери, оказавшейся на периферии внимания родителя (за исключением серьезных проблемных ситуаций). При данном типе отношений страдают духовные потребности ребенка, особенно его потребность в эмоциональном контакте с матерью. Специфична в данной выборке и такая неотъемлемая часть семейного воспитательного процесса, как родительские требования. Установлено, что девочки, по сравнению с мальчиками, имеют меньшее количество обязанностей в плане учебы, ухода за собой, участия в организации быта, помощи другим членам семьи и т.п. Мамы объясняют данный факт тем, что дочь трудно привлечь к какому-либо делу по дому. Одновременно имеет место и недостаточность требований-запретов к ребенку, т.е. ему «все можно». Даже если и существуют какие-либо запреты, дочь легко их нарушает, зная, что с нее никто не спросит. Также у матерей данной выборки выявлен неустойчивый стиль воспитания, проявляющийся в резких перехо-