

Б.А. Жекибаева¹, Б.Д. Каирбекова²

¹Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова, Казахстан;

²Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан
(E-mail: bota2703@gmail.com, kairbekova.bagzhanat@mail.ru)

О сущности понятия «готовность будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися»

В статье представлен один из результатов научного исследования, связанного с разработкой проблемы формирования готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися. Выявлена сущность понятия «готовность будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися», которая уточнена на основе анализа многочисленных научных трудов педагогов и психологов и рассматривается как «системно-личностное качество, основанное на совокупности знаний содержания, форм и средств нравственно-эстетического взаимодействия, направленного на формирование у учащихся ценностных отношений и умений, связанных с сознательным использованием объективных закономерностей функционирования целостного педагогического процесса». Обоснованы критерии готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися, среди которых: профессиональная направленность личности будущего учителя; знание теоретических основ нравственно-эстетического взаимодействия; владение способами управления нравственно-эстетическим взаимодействием с учащимися. Определены компоненты готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися: мотивационно-личностный, содержательный, процессуальный и уровни ее сформированности у будущих учителей: оптимальный, допустимый, критический. Подробно раскрыты показатели сформированности каждого компонента, которые в совокупности с критериями, показателями, уровнями обозначены авторами как система измерителей результатов формирования исследуемой готовности.

Ключевые слова: готовность к нравственно-эстетическому взаимодействию, критерии, компоненты, показатели, уровни готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию.

Анализ основных категорий нравственно-эстетического взаимодействия и определение нравственно-эстетического взаимодействия учителя и учащегося как «согласованных действий субъектов педагогического процесса, направленных на формирование ценностных отношений», легли в основу изучения теоретических предпосылок данного процесса для анализа сущности предмета нашего исследования, а именно формирования готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися.

Необходимо подчеркнуть, что в теории профессионального образования сложность изучения педагогических явлений обусловлена их «двухслойностью». Связано это с понятием сложного, или квалифицированного, труда, подготовка к которому предполагает познание особенностей не только процесса формирования необходимых профессиональных качеств для осуществления предстоящей практической деятельности, но и специфику объекта этой деятельности. В нашем случае таковым является нравственно-эстетическое взаимодействие учащихся и учителей. Приступая к исследованию профессионально-педагогической подготовки к данному виду деятельности, мы сочли целесообразным использовать, прежде всего, общенаучный метод моделирования, так как он необходимо предполагает применение технологических процедур абстрагирования. Эти процедуры направлены на отвлечение от несущественных свойств и признаков изучаемого явления и одновременное выделение его основных сторон.

В первую очередь, следует выявить характеристику системообразующих компонентов процесса профессионально-педагогической подготовки в контексте исследуемой нами проблемы, к каковым относятся: цель, задачи, содержание, принципы, методы, формы, средства и результат. Логическая завершенность этой цепи определяется в понимании цели формирования готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися как ожидаемого, прогнозируемого результата данного процесса. Поскольку в педагогической науке категория «профессиональной готовности» имеет достаточно высокую степень разработанности, мы ограничились кратким теоретическим анализом данной проблематики для определения ключевых моментов исследуемой готовности.

Современные психолого-педагогические исследования готовности осуществляются на основе деятельностного подхода к формированию личности. Анализ работ, посвященных рассмотрению раз-

личных аспектов готовности, дает нам основание согласиться с выводами ряда ученых (К.М.Дурай-Новакова, М.В.Линенко, С.А.Николаенко и др.) о том, что намечено несколько направлений в изучении данной проблемы [1-3].

Одно из них осуществляется в рамках психологии, где «готовность» трактуется как особое длительное или кратковременное состояние (Н.Д.Левитов, Ш.А.Надирашвили, А.С.Прангишвили, Н.Д.Узнадзе и др.). Понятие готовности при этом тесно связано с понятием установки (Н.Д.Узнадзе) [4, 5].

Согласно концепции Н.Д.Узнадзе, «возникновению сознательных психических процессов предшествует состояние установки — готовности к определенному виду активности». На основе экспериментальных данных Н.Д.Узнадзе делает вывод о том, что «психология человека строится на принципе активности его как целого — на принципе установки» [5; 160]. В русле исследований грузинской психологической школы установку, т.е. готовность к определенной форме реагирования, следует связывать с основными проблемами теории единства личности и деятельности. А.С.Прангишвили доказал влияние установки на продуктивность учения, трактуя понятие «установка» как «функциональное состояние готовности индивида к определенной форме активности по отношению ко всем объектам и ситуациям». Автор отмечает, что понятие «установка» должно использоваться для указания на целостность субъекта в каждый момент его деятельности.

Обобщение работ грузинских ученых, исследовавших установку, мы находим в трудах А.Г.Асмолова. Автор монографии «Деятельность и установка» делает вывод, что процесс возникновения установки зависит от потребности как предпосылки возникновения деятельности, активности как момента деятельности и ситуации удовлетворения потребности [6; 37].

Следует отметить, что к указанному направлению примыкает А.В.Петровский, понимающий установку как «неосознанное личностное состояние готовности к определенной деятельности, с помощью которой может быть удовлетворена та или иная потребность». Иной подход представлен в исследованиях ученых, которые идентифицируют готовность с подготовленностью к различным видам деятельности. В своем исследовании мы опираемся на выводы, полученные ими в результате изучения профессиональной готовности как педагогической деятельности в целом, так и различных ее аспектов (Л.Г.Ахтариева, К.М.Дурай-Новакова, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, В.А.Крутецкий, Б.Ф.Ломов и др.) [1, 7, 8, 9]. Не противопоставляя готовность как психическое состояние и как качество личности, исследователи (М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович) отмечают: «как профессионально важное качество личности готовность является сложным психологическим состоянием и включает в себя следующие компоненты: а) познавательные; б) эмоциональные; в) мотивационные; г) волевые» [8; 58]. К.М.Дурай-Новакова определяет профессиональную готовность как сложное структурное образование, центральным ядром которого являются положительные установки, мотивы, освоенные ценности учительской профессии, профессионально важные черты характера [1; 254]. Так же как М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович, К.М.Дурай-Новакова, определяя содержание и структуру готовности к педагогической деятельности, указывает, что ее формирование возможно в вузе.

С.А.Николаенко рассматривает «готовность» как сложное личностное образование, систему качеств, свойств, состояний личности, ставя перед собой задачу определить ее системно-структурные особенности [3; 89]. В структуре профессиональной готовности он выделяет две подструктуры: долговременная (устойчивая — синдром качеств личности) и динамическая (ситуативное психическое состояние).

Отметим, что попытки изучения готовности к различным аспектам педагогической деятельности предпринимались в разное время разными учеными. Категория «готовность» определяется ими как:

- наличие комплекса необходимых способностей (В.Г.Ананьев, С.А.Рубинштейн);
- установка на профессиональные ситуации и задачи (В.А.Петровский, К.К.Платонов, Н.Д.Узнадзе и др.);
- качество, свойство личности (К.К.Платонов, М.И.Дьяченко);
- определенное функциональное состояние личности (Н.Д.Левитов);
- результат подготовки к определенной деятельности (М.И.Дьяченко).

Последнее утверждение в соответствии с теорией целеполагания, в которой цель также рассматривается как результат, является дополнительным аргументом для характеристики образа готовности как ожидаемого результата, предвещающей моделирование процесса формирования данной готовности. В последующем этот образ явится одним из горизонтальных срезов модели формирования готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися.

В работах Ю.П.Азарова, С.Г.Вершловского, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина, Л.Ф.Спирина, А.И.Щербакова и других «готовность» рассматривалась в контексте исследований структурных составляющих деятельности, особенностей ее функционирования, психологической характеристики учителя, требований к его личности [10, 11].

К примеру, В.А.Сластенин указывает на готовность как на один из показателей профессиональной направленности личности учителя и рассматривает ее как «целостное образование, в котором установки, мотивы, ценностные ориентации, с одной стороны, и знания, умения, навыки — с другой, обуславливают друг друга» [10; 123].

Рассматривая вопросы формирования личности учителя, его профессионально-педагогических качеств и умений, А.И.Щербаков определяет психолого-педагогическую готовность к деятельности «как сложную динамическую структуру, включающую интеллектуальную, мотивационную и волевую структуру психики человека» [11; 207].

В исследованиях Е.Р.Белозерцева разрабатываются критерии готовности учителя к воспитательной работе на основе целостного подхода к формированию социально зрелой личности будущего учителя: «Стремление к работе с детьми: профессиональные знания, умения и навыки, ... и методическая оснащенность в работе с детьми, сформированная установка на постоянное самовоспитание и самообразование; умение подобрать нужный комплекс методов в решении конкретных воспитательных задач». Автор рассматривает «готовность» как интегральное образование, включающее в себя личностный и процессуальный компоненты, где личностный компонент отражает мотивационно-ценностное отношение к воспитательной деятельности, а процессуальный — включает и взаимосвязывает комплексы научных знаний и профессиональных умений.

Согласно концепции профессионально-деятельностной подготовки будущего учителя к воспитательной работе в школе (Л.И.Рувинский) наиболее важными для деятельности учителя являются интеллектуальные педагогические знания и умения педагогической техники, включенные в эмоционально-волевою сферу личности учителя. Эффективность подготовки учителя, по мнению автора, возможна на основе принципа установления «диалектических взаимосвязей между усваиваемыми научными знаниями и опытом педагогической деятельности». В условиях вуза осуществление этого принципа максимально возможно в процессе педагогической практики.

Оригинальный подход к проблеме изучения готовности содержится в исследовании М.В.Линенко. Необходимо подчеркнуть, что автор пытается выяснить причины разночтений в определении данного понятия. Причина, по ее мнению, кроется в том, что готовность «исследуется на разных уровнях психологических процессов, регулирующих поведение человека». Вторую причину автор видит в произвольном толковании исследователями готовности относительно таких категорий, как явление, компонент и т.д. М.В.Линенко понимает готовность как особое психологическое состояние, которое характеризует избирательную, преобразующую активность личности на стадии подготовки и включения в деятельность, как отношение к деятельности (установке); мотивы деятельности; знание о предмете и способах деятельности; навыки и умения.

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе понятие «готовность» деятельности не получило однозначной трактовки. Это обусловлено как спецификой, так и особенностями теоретических подходов.

Дальнейший этап развития проблемы подготовки учителя характеризовался появлением различных исследований по вопросам профессионального становления учителя:

- изучение структурных элементов педагогической деятельности (О.А.Абдулина, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков) [11];
- обоснование профиограмм учителя (Р.И.Хмельок);
- исследование профессионально-этической подготовки (Э.А.Гришин, В.И.Писаренко, И.Я.Писаренко, В.Х.Чернокозова и др.);
- выявление особенностей формирования педагогического мышления (В.Э.Тамарин, Д.С.Яковлева и др.);
- формирования профессиональных умений (Т.А.Засобина, С.Л.Кобылянская, Н.В.Савин и др.).

В настоящее время большинство исследований направлено на формирование коммуникативных умений будущих учителей (О.А.Абдулина, Н.В.Кузьмина, Е.Б.Орлова, И.Р.Петерсон и др.). При этом обращается внимание на роль педагогической практики в формировании умений управлять эмоциональным состоянием, эмоционально идентифицировать себя со школьной аудиторией, использовать

речевые средства. И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Л.И.Тарасевич видят пути формирования коммуникативных умений в осознании студентами собственного поведения, различных сторон общения.

В научных исследованиях К.А.Жуковой, Л.А.Ивахновой, С.Т.Каргина, А.А.Калюжного, О.Салимбаева, М.Н.Сарыбекова, С.Смаилова, Н.Н.Хан и других, выполненных под руководством Н.Д.Хмель, опирающихся на концепцию целостного педагогического процесса, для определения сущности понятия готовности учителя к различным аспектам его профессиональной деятельности и разработки модели такой готовности выделяют структурные компоненты целостного педпроцесса, его двигательные и воспитательные механизмы, теоретическую и методическую подготовку учителя на основе системного видения всех компонентов педпроцесса [12]. В частности, С.Т.Каргин, выявляя влияние профессионально-педагогической направленности обучения на формирование педагогического мышления, указывает, что познание объекта деятельности учителя возможно лишь на основе научных понятий о целостном педпроцессе, и на этом основании заключает, что «установка на восприятие знаний о сущности педагогического процесса», «готовность к анализу состояния объекта деятельности», «готовность к постановке педагогической задачи», «установка на моделирование» являются критериями отражения сущности и особенностей целостного педагогического процесса [13; 107].

Готовность будущего учителя к осуществлению нравственного аспекта экологического образования школьников в понимании А.А.Сотникова — это один из аспектов профессиональной подготовки, связанный с организацией нравственно-экологической деятельности учащихся. К компонентам указанной готовности автор относит объем знаний учителя-предметника, владение организационными формами обучения.

Определяя готовность учителя к осуществлению нравственного воспитания учащихся в процессе обучения, А.А.Калюжный опирается на такие компоненты педагогического процесса, как личность учителя (его нравственные качества), содержание изучаемого предмета и его дидактического материала, руководство взаимодействием учащихся и корректировка их взаимоотношений [14; 56].

Для определения готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися мы считаем целесообразным выделение структурных компонентов, определенных Н.Д.Хмель и вытекающих из сущности целостного педагогического процесса, без которых он не существует. По определению Н.Д.Хмель, активными составляющими частями его являются педагоги и учащиеся, без взаимодействия которых нет их развития, а цель воспитания в значительной мере определяет как направленность педагогического процесса, так и его содержание [15; 102].

Нам представляется, что готовность учителя к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися в целостном педагогическом процессе определяется, прежде всего, пониманием сущности, содержания, форм и средств нравственного и эстетического воспитания, знанием сущности и особенностей целостного педагогического процесса как функционирующей системы «педагоги–учащиеся». В объем готовности педагога, стремящегося творчески применить указанные знания в практической деятельности по организации нравственно-эстетического взаимодействия с учащимися, входят педагогические способности и умения по организации различных видов деятельности, способов и форм искомого взаимодействия участников целостного педагогического процесса, а также определяющая роль учителя и его личного примера в обеспечении единства общения и взаимодействия между субъектами этого процесса.

Учитывая точки зрения представителей каждого из направлений, мы полагаем, что готовность будущего учителя к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися правомерно рассматривать как системно-личностное качество, основанное на совокупности знаний содержания, форм и средств нравственно-эстетического взаимодействия, направленного на формирование у учащихся ценностных отношений, и умений, связанных с сознательным использованием объективных закономерностей функционирования целостного педагогического процесса.

Достаточная степень обоснованности данного утверждения, на наш взгляд, обеспечивается за счет определения ключевого компонента объекта практической деятельности будущего учителя. В нашем случае это нравственно-эстетическое взаимодействие учителя с учащимися.

Учитывая особенности нравственно-эстетического взаимодействия, мы определили объем готовности будущего учителя, с помощью которого он смог бы успешно решить задачи всестороннего и гармонического развития личности школьников в целостном педагогическом процессе. Опираясь на компоненты профессиональной готовности, выделяем в структуре исследуемой готовности следующие компоненты: мотивационно-личностный, содержательный, процессуальный. Характеризуя

объем готовности будущего учителя к нравственно-эстетическому взаимодействию, мы выразили его в сочетании критериев и показателей, отражающих качественную и количественную стороны изучаемой готовности.

Исходя из содержания понятия готовности будущего учителя к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися мы определили критерии данной готовности следующим образом:

- 1) профессиональная направленность личности будущего учителя;
- 2) знание теоретических основ нравственно-эстетического взаимодействия;
- 3) владение способами управления нравственно-эстетическим взаимодействием с учащимися.

Поскольку одним из важных компонентов готовности является мотивационно-личностный, характеризующийся интересами, склонностями, убеждениями, качествами личности, то показателями первого критерия готовности будущего учителя к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися являются:

- интерес к выбранной профессии;
- эмоциональное отношение к педагогической деятельности;
- потребность в нравственно-эстетическом взаимодействии;
- осознание социальной ценности нравственно-эстетического взаимодействия.

Содержательный компонент готовности будущего учителя к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися предполагает наличие определенного объема теоретических знаний, необходимых и достаточных для организации нравственно-эстетического взаимодействия. В этом случае второй критерий искомой готовности определяется знанием:

- теории целостного педагогического процесса;
- теории нравственно-эстетического воспитания;
- гносеологии, теории личности, теории деятельности в контексте нравственно-эстетического взаимодействия;
- способов и форм организации, методов и средств нравственно-эстетического взаимодействия.

Следующие показатели, относящиеся к процессуальному компоненту изучаемой готовности, связаны с третьим критерием умением:

- планировать нравственно-эстетическое взаимодействие;
- организовывать нравственно-эстетическое взаимодействие;
- диагностировать результаты нравственно-эстетического взаимодействия;
- анализировать и оценивать результаты нравственно-эстетического взаимодействия;
- использовать специфику своего предмета в нравственно-эстетическом взаимодействии.

Анализ включенных в состав каждого из критериев и показателей готовности позволяет выделить три уровня ее сформированности: оптимальный, допустимый, критический. В основе указанной градации лежит определенный объем показателей, имеющих у будущего учителя: чем меньше признаков обнаруживается, тем ниже уровень готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися. Для оптимального уровня характерно следующее значение показателей: от 81 до 100 %; для допустимого уровня — от 41 до 80 %, а значение показателя критического уровня — ниже 41 %.

Показатели оптимального уровня сформированности мотивационно-личностного компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- устойчивый интерес и полная удовлетворенность;
- мотивация на успех; адекватная самооценка; благоприятное состояние САН; низкая личностная тревожность;
- направленность личности на общение;
- преобладание нематериальных (нравственно-эстетических) ценностей.

Показатели допустимого уровня сформированности мотивационно-личностного компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- интерес, частичная удовлетворенность (осознанная необходимость);
- тенденция на успех или тенденция на неудачу; неадекватная самооценка; нормальное состояние САН; умеренная личностная тревожность;
- направленность личности на деятельность;
- оптимальное сочетание материальных и нематериальных (нравственно-эстетических) ценностей.

Показатели критического уровня сформированности мотивационно-личностного компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- отсутствие интереса и неудовлетворенность;
- боязнь неудачи; заниженная самооценка; неблагоприятное состояние САН; высокая личностная тревожность;
- направленность личности на себя;
- преобладание материальных ценностей.

Показатели оптимального уровня сформированности содержательного компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- системные знания теории целостного педагогического процесса;
- системные знания теории нравственно-эстетического воспитания;
- творческий уровень знаний гносеологии, теории личности, теории деятельности в контексте нравственно-эстетического взаимодействия;
- высокий уровень знаний способов и форм организации, методов и средств нравственно-эстетического взаимодействия.

Показатели допустимого уровня сформированности содержательного компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- фрагментарные знания теории целостного педагогического процесса;
- фрагментарные знания теории нравственно-эстетического воспитания;
- конструктивный уровень знаний гносеологии, теории личности, теории деятельности в контексте нравственно-эстетического взаимодействия;
- обязательный уровень знаний способов и форм организации, методов и средств нравственно-эстетического взаимодействия.

Показатели критического уровня сформированности содержательного компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- общее представление о теории целостного педагогического процесса;
- общее представление о теории нравственно-эстетического воспитания;
- репродуктивный уровень знаний гносеологии, теории личности, теории деятельности в контексте нравственно-эстетического взаимодействия;
- интуитивный уровень знаний способов и форм организации, методов и средств нравственно-эстетического взаимодействия.

Показатели оптимального уровня сформированности процессуального компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- умение педагогического целеполагания и целеосуществления;
- демократический стиль взаимоотношений; преобладание типа косвенной агрессии; преобладание конструктивных конфликтов по принципиальным вопросам;
- владение методами педагогической диагностики для выявления результатов нравственно-эстетического взаимодействия;
- владение технологическими процедурами педагогической экспертизы для оценки результатов нравственно-эстетического взаимодействия;
- целенаправленное использование специфики своего предмета в нравственно-эстетическом взаимодействии.

Показатели допустимого уровня сформированности процессуального компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- умение педагогического целеполагания, умение целеосуществления сформированы недостаточно;
- либеральный стиль взаимоотношений; преобладание вербального типа агрессии;
- уход от конфликтов;
- владение методами педагогической диагностики;
- владение технологическими процедурами педагогической экспертизы;
- стихийное использование специфики своего предмета в нравственно-эстетическом взаимодействии.

Показатели критического уровня сформированности процессуального компонента готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися:

- умение педагогического целеполагания сформировано недостаточно;
- авторитарный стиль взаимоотношений;
- преобладание раздражительности, негативизма, подозрительности и обидчивости;
- преобладание деструктивных конфликтов по всем вопросам;
- недостаточное владение методами педагогической диагностики;
- недостаточное владение технологическими процедурами педагогической экспертизы.

Поскольку изложенные выше критерии, показатели, уровни, а также методы диагностики сформированности исследуемой готовности последовательны и взаимосвязаны, то есть основания говорить о системном характере их предъявления. В соответствии с этим весь этот комплекс мы сочли возможным обозначить как систему измерителей результатов формирования искомой готовности, которая по сути своей представляет собой образ ожидаемого результата. Дело в том, что предложенная интерпретация комплекса критериев и показателей в их совокупности с характеристикой уровней сформированности исследуемой готовности позволяет не просто прогнозировать ожидаемый результат, но и измерять процесс получения результата. Именно эта система измерителей как системообразующий компонент взята в основу моделирования процесса формирования искомой готовности.

Таким образом, результаты выявления сущности понятия «готовность будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися» и определение компонентов профессиональной готовности к данному виду деятельности, выраженные в сочетании критериев и показателей, послужили основой разработки теоретической модели формирования готовности будущих учителей к нравственно-эстетическому взаимодействию с учащимися. Эта модель в соответствии с положениями теории целостного педагогического процесса включает цель формирования искомой готовности, задачи, содержание, принципы, методы, средства и результат. При этом мы исходили из того, что цель формирования готовности к нравственно-эстетическому взаимодействию обуславливает специфику других компонентов исследуемой готовности. Кроме того, эти компоненты (содержание, задачи, принципы, методы, этапы) мы рассматриваем в совокупности, как комплекс средств преобразования исходной позиции (цель) в конечный результат (результат).

Список литературы

- 1 Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук / Дурай-Новакова Кристина Мечиславовна. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 356 с.
- 2 Линенко М.В. Формирование готовности студентов к педагогической деятельности в условиях педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Линенко. — Одесса: Изд-во ОНУ. — 1985. — 139 с.
- 3 Николаенко С.А. Системный анализ профессиональной подготовки будущего учителя к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Николаенко. — Киев, 1985. — 158 с.
- 4 Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. — М.: Просвещение, 1964. — 343 с.
- 5 Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок / Д.Н. Узнадзе. — Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР. 1961. — 210 с.
- 6 Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 150 с.
- 7 Ахтариева Л.Г. Особенности психологической подготовленности студентов к профессионально-педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Люция Габдулхаевна Ахтариева. — Л.: Изд-во ЛГУ. — 1978. — 15 с.
- 8 Дьяченко М.И. Психология в высшей школе / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск: Изд-во БГУ, 1993. — 320 с.
- 9 Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: МАКС-Пресс, 1998. — 286 с.
- 10 Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. — М.: Просвещение, 1976. — 298 с.
- 11 Щербаков А.И. О подготовке студентов – будущих учителей к исследованию педагогических явлений и процессов / А.И. Щербаков. — Л.: Изд-во ЛГУ. — 1977. — 301 с.
- 12 Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. — М.: Просвещение, 1984. — 208 с.
- 13 Каргин С.Т. Влияние профессионального взаимодействия на качество подготовки будущих учителей / С.Т. Каргин // Вестн. высш. шк. Казахстана. — 2000. — № 1. — С. 105–111.
- 14 Калюжный А.А. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к нравственному воспитанию учащихся в целостном педагогическом процессе: дис. ... д-ра. пед. наук / Калюжный Анатолий Афанасьевич. — Алматы, 1995. — 362 с.
- 15 Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя / Н.Д. Хмель. — Алматы: Ғылым, 1998. — 320 с.

Б.А. Жекибаева, Б.Д. Каирбекова

«Болашақ мұғалімдердің оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындығы» түсінігінің маңызы жайлы

Мақалада болашақ мұғалімдердің оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындығын қалыптастыру мәселесі бойынша өңделген ғылыми-зерттеу нәтижелерінің бірі ұсынылды. Педагог-психологтардың көптеген ғылыми еңбектеріне талдау жасау негізінде «болашақ мұғалімдердің оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындығы» ұғымының маңыздылығы айқындалды және ол тұтас педагогикалық үдерістің қызмет етуінің объективті заңдылықтарын қолданумен байланысты оқушыларда құндылық қарым-қатынас пен дағдыны қалыптастыруға бағытталған адамгершілік-эстетикалық өзара әрекеттің құралдары мен формасына, білім мазмұнының жиынтығына негізделген «күйелі-тұлғалық сапа» ретінде қарастырылды. Болашақ мұғалімдердің оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындығының критерийлері негізделді, оның ішінде болашақ мұғалім тұлғасының кәсіби бағыттылығы; адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етудің теориялық негіздерін білу; оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуді басқару тәсілдерін меңгеру. Болашақ мұғалімдердің оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындығының компоненттері айқындалды: мотивациялық-тұлғалық, мазмұндық, процессуалдық және болашақ мұғалімдерде оның қалыптасқандығының деңгейлері: тиімді, қолжетімді, сындарлы. Авторлармен болашақ мұғалімдердің оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындығын қалыптастырудың нәтижесін өлшеу жүйесі ретінде әр компоненттің қалыптасқандығының көрсеткіштері егжей-тегжейлі мәні ашылған.

Кілт сөздер: адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындық, болашақ мұғалімдердің оқушылармен адамгершілік-эстетикалық өзара әрекет етуге дайындығының критерийлері, компоненттер, өлшемдер.

B.A. Zhekibaeva, B.D. Kairbekova

On the essence of the concept of «Readiness of the future teachers to moral and aesthetic interaction with students»

The article presents one of the research results related to the working up of problem of formation of readiness of future teachers for moral and esthetic interaction with students. Revealed the essence of the concept «readiness of future teachers for moral and aesthetic interaction with students» which is updated on the basis of the analysis of numerous scientific works of pedagogics and psychologists and is considered as «a system-personal quality, based on the totality of knowledge content, forms and means of moral and aesthetic interaction, directed on formation at students of the valuable relationship, and skills associated with the conscious use of objective rules of functioning of a holistic educational process». Criteria of readiness of future teachers for moral and aesthetic interaction with students, including: professional orientation of future teacher's personality; knowledge of the theoretical foundations of moral and aesthetic interaction; possession of ways of managing moral and aesthetic interaction with learners. Identified components of readiness of future teachers for moral and aesthetic interaction with learners: motivational and personal, meaningful, procedural and levels of its formation at future teachers: optimal, acceptable, and critical. Discussed in detail are indicators of formation of each component, which together with the criteria, indicators, and levels marked by the authors as a system of measuring results of the formation of readiness.

Keywords: readiness to moral and aesthetic interaction, criteria, components, indicators, levels of readiness of the future teachers to moral and aesthetic interaction with students.

References

- 1 Duray-Novakova, K.M. (1983). Formirovanie professionalnoi hotovnosti studentov k pedahohicheskoi deiatelnosti [Formation of professional readiness of students to teaching activity]. *Doctor's thesis*. Moscow: Izdatelstvo MHU [in Russian].
- 2 Linenko, M.B. (1985). Formirovanie hotovnosti studentov k pedahohicheskoi deiatelnosti v usloviakh pedahohicheskoi praktiki [Formation of readiness of students to pedagogical activity in the conditions of pedagogical practice]. *Candidate's thesis*. Odessa: Izdatelstvo ONU [in Russian].
- 3 Nikolaenko, S.A. (1985). Sistemnyi analiz professionalnoi podgotovki budushcheho uchitelia k pedahohicheskoi deiatelnosti [System analysis of professional training future teachers to pedagogical activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiev [in Russian].
- 4 Levitov, N.D. (1964). *O psikhicheskikh sostoianiakh cheloveka [About mental states of man]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

- 5 Usnadze, D.H. (1961). *Eksperimentalnye osnovy psikhologii ustanovok [Experimental foundations of psychology attitude]*. Tbilisi: Izdatelstvo AN Hruzinskoi SSR [in Russian].
- 6 Asmolov, A.G. (1979). *Deiatelnost i ustanovka [Activity and attitude]*. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
- 7 Akhtarieva, L.G. (1978). Osobennosti psikhologicheskoi podgotovlennosti studentov k professionalno-pedahohicheskoi deiatelnosti [Features of psychological readiness of students to professional and educational activity]. *Candidate's thesis*. Leningrad: Izdatelstvo LHU [in Russian].
- 8 Dyachenko, M.I., Kandybovich, L.A. (1993). *Psikhologhiia v vysshei shkole [Psychology at high school]*. Minsk: Izdatelstvo BHU [in Russian].
- 9 Lomov, B.F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moscow: MAKS-Press [in Russian].
- 10 Slastenin, V.A. (1976). *Formirovanie lichnosti uchitelia sovetskoj shkoly v protsesse professionalnoi podgotovki [Formation of the person of the Soviet school teachers in the process of training]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 11 Shcherbakov, A.I. (1977). *O podgotovke studentov – budushchikh uchitelei k issledovaniiu pedahohicheskikh iavlenii i protsessov [About preparation of students – future teachers to study pedagogical phenomena and processes]*. Leningrad: Izdatelstvo LHU [in Russian].
- 12 Abdulina, O.A. (1984). *Obshchepedahohicheskaia podgotovka uchitelia v sisteme vyssheho pedahohicheskogo obrazovaniia [General pedagogical preparation of the teacher in the system of higher pedagogical education]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 13 Kargin, S.T. (2000). Vliianie professionalnogo vzaimodeistviia na kachestvo podgotovki budushchikh uchitelei [Influence of professional interaction on the quality of training of future teachers]. *Vestnik vysshei shkoly Kazakhstana – Bulletin of high school of Kazakhstan*, 1, 105–111 [in Russian].
- 14 Kalyuzhny, A.A. (1995). *Teoriia i praktika professionalnoi podgotovki uchitelia k нравstvennomu vospitaniiu uchashchikhsia v tselostnom pedahohicheskom protsesse [Theory and practice of vocational training of the teacher to the moral upbringing of students in holistic pedagogical process]*. *Doctor's thesis*. Almaty [in Russian].
- 15 Khmel, N.D. (1998). *Teoreticheskie osnovy professionalnoi podgotovki uchitelia [Theoretical bases of vocational training of the teacher]*. Almaty: Hylm [in Russian].