

Анализируя методики расчета эффективности вузов можно прийти к выводу, что экспертов больше волнует деятельность вуза, чем его результат. Для объективности оценки, на наш взгляд, необходимо учитывать группы критериев (в скобках – вес критерия):

- профессиональная пригодность выпускников (50 %);
- научно-исследовательский потенциал вуза (30 %);
- материально-техническое и финансовое обеспечение вуза (20 %).

Две последние группы критериев определяются в большей или меньшей степени всеми рейтингами. Для выявления показателей первой группы критериев необходимо основываться на данных работодателей. С точки зрения работодателей были бы эффективны следующие критерии:

- а) оценка особенностей программы обучения;
- б) результаты трудоустройства;
- в) оценка уровня знаний и оценка итоговых дипломных работ, а именно сложности выполнения;
- г) оценка усилий вуза, направленных на приобретение выпускниками практического опыта: практика по специальности, организация стажировок;

д) оценка профессорско-преподавательского состава, имеющего практический опыт по предмету или в области специализации вуза.

Так же можно предложить такие показатели для определения профессиональной пригодности выпускников:

- % студентов, начавших работу по специальности;
- степень удовлетворенности полученными знаниями бывшими студентами при устройстве на работу (опрос выпускников);
- степень удовлетворенности профессиональной компетентностью выпускников при поступлении на работу работодателями (опрос работодателей).

Безусловно, анкеты должны отражать особенности каждой специальности (или направления бакалавриата-магистратуры).

Такой подход будет соответствовать основной идее профессионального образования и современной концепции компетентностного подхода.

Список литературы

1. Софронова Н.В., Ларионова Т.А. Инновационные технологии управления в системе высшего профессионального образования – Чебоксары, 2008.

«Формирование личности в условиях социальной нестабильности», Чехия (Прага), 16-23 апреля 2013 г.

Психологические науки

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В СИТУАЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ»

Марданова Ш.С., Ерназарова С.Т.,
Абсатарова Г.П., Лиясова А.

*Казахский национальный медицинский
университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: saltanat.e@bk.ru*

Проблема педагогического общения является сложной и педагогически значимой проблемой. Педагогическое общение направлено на формирование личности, поэтому представляет собой сложный синтез обучающего, развивающего и воспитывающего воздействия.

Во многих научных исследованиях отмечается, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть главное условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Педагогическое общение процесс динамичный, направление развития во многом зависит от личности педагога: оно может быть оптимальным, продуктивным, а может стать областью затруднений и для обучающегося, и для обучаемого.

Для определения понятия «трудности общения» в психологической литературе используется целый синонимичный ряд: сбои, осложнения, препятствия, преграды, барьеры, нарушения, конфликты. Они отражают разную степень затруднения и используются для обозначения как процесса общения, так и для его результата.

Анализ литературы по данной проблеме приводит к выводу, что термин «затрудненное общение» чаще всего употребляется как более широкое понятие, объединяющее все остальные явления. В.А.Лабунская подчеркивает, что к затрудненному общению необходимо относиться как к глобальному, интегральному феномену [7, с. 9].

В психологических исследованиях сложилась традиция особое внимание уделять субъективным причинам возникновения трудностей общения, а также описанию состояний, возникающих при сбое в коммуникации.

О субъективной природе психологических трудностей общения писали А.А. Бодалев и Г.А. Ковалев, подчеркивая, что следствием этих субъективных трудностей является объективная картина нарушений – недостижение цели, неудовлетворение мотива, неполучение желаемого результата [2].

С точки зрения В.Н. Куницыной, феномен затрудненного общения – это, прежде всего, явление, представленное в сознании и переживаниями партнеров [6].

Такого же мнения придерживается и И.А. Зимняя, которая подчеркивает, что затруднение в общении – это «субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения...» [3, с. 346].

На внутренний источник трудностей общения указывает и В.А. Лабунская [7]. Исследователь связывает сбои в общении с устойчивыми личностными образованиями.

Все эти исследования опираются на идеи Б.Д. Парыгина о наличии психологического барьера, который понимается как устойчивая установка, психологический настрой личности, процессы, свойства, состояния человека, «которые консервируют скрытый, эмоционально-интеллектуальный потенциал его активности» [9].

Проблема соотношения личности и общения в психологии имеет богатую традицию. О важности изучения влияния общения на формирование и развитие личности писали многие известные психологи (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, М.И. Лисина). В настоящее время в соответствии с идеями Б.Г. Ананьева о целостности онтогенеза, в психологии утверждается мысль о том, что общение на протяжении всей жизнедеятельности человека является одним из ведущих факторов его развития.

Однако следует отметить, что и личность оказывает влияние на процесс общения. Осуществляя собственный выбор, личность влияет на создание конкретных ситуаций своего общения. Именно в таком подходе изучается проблема трудностей в общении. Личность при этом рассматривается не просто как источник общения, а как вносящая в него объективные изменения.

Среди интегральных характеристик личности одно из первых мест занимает система ее отношений. Так, В.А. Кан-Калик и Г.А. Ковалев, опираясь на трехкомпонентную структуру общения, разработали классификацию типов общения. Исследователи выделили три критерия для определения типов общения:

- 1) особенности отражения (когнитивная сложность – простота);
- 2) вид отношения (личностное – ролевое);
- 3) форма общения (открытое – закрытое).

Сочетание этих характеристик дало несколько типов общения. При этом диалогический тип рассматривается как высший уровень организации общения. Для него характерно сочетание когнитивно-сложного отражения партнерами друг друга с личностным отношением и открытостью в обращении друг с другом. «Высшим уровнем по данной классификации является диалогический тип общения, который оптима-

лен с точки зрения организации коммуникации и обладает максимальным развивающим, воспитывающим, творческим потенциалом» [5, с. 11].

Среди факторов, оказывающих влияние на характер отношений между людьми, многими авторами выделяется уровень самооценки и взаимной оценки, степень самораскрытия и особенности мотивационно-потребностной сферы. Такие личностные особенности, как общительность, чувствительность, стремление к другим людям, развитый интеллект, импульсивность, потребность в установлении близких отношений помогают быстрее корректировать отношение к себе и другим людям [10].

В некоторых исследованиях отмечается взаимосвязь ценностей и смыслов человека и процесса общения (А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк). Внутренняя непротиворечивость ценностей и смыслов является проявлением целостности личности и ее зрелости, эти характеристики положительно влияют на процесс общения. Отношение к себе, к другому человеку, как к уникальному и ценному, является настоящим отношением [1].

Таким образом, теоретический анализ показывает, что устойчивые личностные образования оказывают существенное влияние на характер общения.

В психологии также поднимается вопрос об умениях и навыках, необходимых для оптимального общения. И.В. Лабутова считает, что для успешного педагогического общения необходимо определенное соотношение трех групп коммуникативных умений: общих, педагогических и специальных. При этом общие коммуникативные умения, то есть умение благоприятным образом гармонично строить свои взаимоотношения с людьми, жить в обществе, являются главными. Структура каждой группы коммуникативных умений включает три компонента: психотехнический (психофизическая саморегуляция), экспрессивный (вербальные и невербальные средства общения) и межличностный (процессы взаимодействия, взаимопонимания взаимовлияния) [8].

Действительно, коммуникативные умения и навыки человека, а также его личностные особенности имеют большое значение в процессе коммуникации. Однако необходимо учитывать и такие когнитивные установки, как стереотипы, эталоны, убеждение и мировоззрение.

Таким образом, анализ литературы показал, что в процессе общения существует тесная взаимосвязь особенностей личности и качества общения. Личностные образования оказывают влияние на результаты общения, а те, в свою очередь, воздействуют на личность, формируя эталоны, стереотипы, систему отношений, способы обращения, навыки и умения коммуникативного поведения. В зависимости от интегральных личностных образований, оказы-

вающих воздействие на общение, изменяются характеристики общения.

Помимо внутренних личностных образований, вызывающих трудности общения, И.А. Зимняя обращает внимание и на множество внешних факторов, заключающих в себе большое количество сложных противоречивых моментов. По мнению исследователя, областные затруднения могут быть этно-социокультуральные, возрастные, статусно-позиционно-ролевые особенности [3, с. 348–352].

Трудности общения, соотносимые с этно-социокультуральной областью, основаны на различиях этнического сознания, ценностями, стереотипами и установками человека.

Возрастные затруднения связаны с вечной проблемой «отцов и детей», то есть с непониманием друг друга представителей разного поколения.

Затруднения в статусно-позиционно-ролевой области обусловлены целым рядом причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы. Такие затруднения возникают в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей.

Сложность исследования феномена общения заключается в том, что все эти внутренние и внешние факторы, влияющие на процесс общения, накладываются на педагогическую деятельность педагога и учебную деятельность учащегося.

В профессии педагога существует множество проблем, связанных с содержанием и характером этой деятельности. Поэтому педагогические трудности могут быть связаны с самой деятельностью: предметным содержанием и методическим обеспечением обучения, педагогическим воздействием и педагогическим общением. По мнению В.А. Кан-Калика, именно последние трудности влияют на всю педагогическую и учебную деятельность его субъектов. Исследователь выделяет типичные барьеры педагогического общения, которые можно свести в три группы:

- боязнь класса и педагогической ошибки;
- установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом в частности, несовпадение установок учителя и установок учащегося;
- неадекватность собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной ситуации [4, с. 34–35].

Характер общения педагога с учащимися в значительной степени зависит от стиля педагогического руководства. В психологии традиционно выделяются три стиля руководства: авторитарный, демократический и попустительский. В стиле выделяются две стороны: содержательная и формальная, то есть приемы,

способы взаимодействия. Различия в содержательной и формальной сторонах этих трех стилей даны И.А. Зимней [3, с. 279–280].

Необходимо отметить, что исследования трудностей педагогического общения касаются в основном деятельности учителя и учеников в школе. Однако педагогическое общение преподавателя со студентами имеет ряд особенностей. Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза – формирование личности специалиста. Этой цели подчинено общение преподавателей и студентов. Поэтому педагогическое общение в вузе качественно отличается самым фактом его приобщенности к общей профессии. Этот факт, с одной стороны, способствует снятию барьера в педагогическом общении, с другой стороны, предъявляет к нему особые требования.

Основные требования к преподавателю в ситуации взаимодействия со студенческой группой можно сформулировать следующим образом:

- система педагогического общения ориентирована на взрослого человека с развитым самосознанием, что предполагает преодоление авторитарного воспитательного воздействия;
- использование разнообразных форм сотрудничества при организации учебного и воспитательного процесса;
- формирование духа коллегиальности, профессиональной общности с педагогом;
- использование профессионального и личностного интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы;
- создание условия для профессионального и личностного роста, самосовершенствования личности.

Диагностическое исследование выявило факторы, влияющие на возникновение и развития трудностей педагогического общения преподавателей в ситуациях взаимодействия с учебной группой:

1. Низкий уровень развития культуры общения (недостаточный уровень развития речи, несоблюдение норм этикета).
2. Неумение наладить контакт, контакт может обрываться по инициативе преподавателя.
3. Неверный выбор типа и стиля общения.
4. Неумение гибко перестраивать тип и стиль общения в зависимости от ситуации, ригидность в поведении.
5. Недостаточный уровень владения коммуникативными умениями и навыками.
6. Нарушения эмоционального состояния (высокий уровень тревожности, фрустрированности, агрессивности).
7. Индивидуально-типологические особенности личности (интровертированность, замкнутость, необщительность, низкий уровень развития эмпатии).

8. Негативный опыт общения.
9. Стереотипы, негативные установки.

Таким образом, анализ психологической литературы по данной проблеме показал, что трудности педагогического общения является сложным феноменом в силу многофакторности причин. Преодоление их возможно либо самостоятельной коррекцией преподавателя, либо специально организованными активными методами обучения. Однако они не всегда осознаются преподавателями, и в этом заключается сложность исследования данного феномена.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология, искусство и образование // Искусство в школе. – 1993. – № 9.
2. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. – 1992. – № 5, 6.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М., 2000.

4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1981.

5. Кан-Калик В.А., Ковалев А.Г. Классификация психологических типов общения // Вопросы психологии, № 3, 1987.

6. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учеб. для вузов. – СПб., 2001.

7. Лабунская В.А., Менджеричкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М., 2001.

8. Лабутова И.В. Развитие общих коммуникативных умений у студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1990.

9. Парыгин Б. Д. Анатомия общения: учеб. пособие. – СПб., 1999.

10. Шкурко Т.А. Динамика отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 1997.

«Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники», Шри-Ланка, 27 апреля - 3 мая 2013 г.

Исторические науки

VI ЭТАП ОБРАЩЕНИЯ КУФИЧЕСКОГО ДИРХЕМА НА ЗАПАДНО-ДВИНСКОМ ДЕНЕЖНОМ РЫНКЕ И ПРОБЛЕМА ФРАГМЕНТИРОВАННЫХ ВОСТОЧНЫХ МОНЕТ (825–849 ГГ.)

Петров И.В.

Санкт-Петербургский университет управления
и экономики, Санкт-Петербург,
e-mail: ladoga036@mail.ru

Во второй половине 820-х – 840-е гг. на Западно-Двинском денежном рынке происходит выпадение 5 кладов (1335 экз.) и 3 отдельно поднятых монет:

№ 1. В 1839 г. в Витебской губ. найден клад из 7 восточных монет (3 целых и 4 обломков) [3, с. 3; 32, с. 74]. Младшая монета чеканена в 834 г. (219 г.х.). Династический состав: Омайяды – 1 экз. (14,285%); Аббасиды – 3 экз. (42,857%); Тахириды – 1 экз. (14,285%); неопределенные дирхемы – 2 экз. (28,571%).

№ 2. В 1962 г. на территории Глубокского р-на Витебской обл. открыт клад восточных монет; определены 2 экз. Младшая монета чеканена в 834 г. (219 г.х.) [32, с. 74]. Династический состав: Аббасиды – 2 экз. (100%).

№ 3. В 1967 г. на поселении Кислая (Смоленская обл., Смоленский р-н), на р. Жереспеи, притоке Каспли-Днепра, открыт клад из 674 восточных и западноевропейских монет (427 целых, 7 обрезанных в кружок, 240 обломков) [1, с. 85; 2, с. 56; 4, с. 185]. Младшая куфическая монета чеканена в 837/838 г. (223 г.х.). Династический состав: Сасаниды – 4 экз. (0,593%); Испакхеды Табаристана – 9 экз. (1,135%); Омайяды – 49 экз. (7,270%);

Аббасиды и губернаторы Тудги – остальные (~ 90,801%).

Исключительный характер данного клада обусловлен присутствием в его составе скандинавского полубрактеата Хедебю первой четверти IX в. Это первая датская, да и вообще западноевропейская монета, найденная к настоящему времени в кладах Восточной Европы. Она фиксирует наличие торговых контактов с западными народами и государствами. Интересно отметить, что клад был зарыт около 837/838 г., это же, очевидно, относится и к датской монете. Между тем первый зафиксированный письменными источниками контакт Древней Руси с западноевропейскими государствами (появление посольства кагана народа рос в столице Франкской империи Ингельхейме) имел место, согласно Бертинским анналам, в 839 г. Торговые и политические отношения Древней Руси с Западной Европой, таким образом, фиксируются со второй половины 830-х гг., значительно раньше времени появления на северо-западе Руси знаменитого Рюрика [16, с. 8].

№ 4. В 1962 г. недалеко от д. Добрино (Витебская обл., Лиозненский р-н) открыт монетно-вещевой клад из 527 восточных монет (431 целой и 96 обрезков) [31, с. 121–160; 1, с. 92; 5, с. 105; 32, с. 69]. Клад хранился в лепном горшке из черной глины. Младшая монета чеканена в 841/842 г. (227 г.х.). Династический состав: Омайяды – 24 экз. (4,554%); Аббасиды – 503 экз. (95,445%).

№ 5. В 1961 г., в 90–100 м от оз. Нарочь, в 450–500 м юго-западнее д. Симоны (Минская обл., Мядельский р-н), вырыт клад из 125 восточных монет (57 целых и 68 обрезков), хра-